

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

GILVÂNIA DE OLIVEIRA SILVA DE VASCONCELOS

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CRÍTICA NAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS:
Possibilidades e limites na versão Residência Agrária UFPB**

João Pessoa

2015

GILVÂNIA DE OLIVEIRA SILVA DE VASCONCELOS

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CRÍTICA NAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS:
Possibilidades e limites na versão Residência Agrária UFPB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Educação Popular, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra Maria do Socorro Xavier Batista.

João Pessoa

2015

V331d Vasconcelos, Gilvânia de Oliveira Silva de.

Desafios da educação crítica nas ciências agrárias: possibilidades e limites na versão Residência Agrária UFPB / Gilvânia de Oliveira Silva de Vasconcelos.-- João Pessoa, 2015.

227f.

Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Educação agrícola. 4. Formação de profissionais. 5. Políticas públicas.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

GILVÂNIA DE OLIVEIRA SILVA DE VASCONCELOS

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CRÍTICA NAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS:
Possibilidades e limites na versão Residência Agrária UFPB**

Banca Examinadora

Maria do Socorro Xavier Batista, Professora Doutora (UFPB/PPGE)
Orientadora

José Francisco de Melo Neto, Professor Doutor (UFPB/PPGE)
Examinador Interno

Edneide Jezine Mesquita Araújo, Professora Doutora (UFPB/PPGE)
Examinadora Interna

Paulo de Jesus, Professor Doutor (UFRPE/PPGECI)
Examinador Externo

Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo Professora Doutora (UFC/PRODEMA)
Examinadora Externa

João Pessoa, 2 de março de 2015

DEDICATÓRIA

Aos meus pais - RITA e AURINO
que sempre acreditaram em mim,
Ao meu companheiro JEFFERSON que
esteve ao meu lado, me apoiando,
A querida ANA ROSA - flor do agreste,
minha inspiração e coragem para enfrentar os desafios.

Aos povos do campo organizados,
Seja em movimentos sociais ou outras formas,
Pela coragem, determinação e conquistas coletivas,
Cujas ações, reconheço, como ferramentas importantes
no processo educativo crítico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a força superior (que pode receber diferentes nomes, de acordo com a religião) por ter me dado coragem e acreditar que apesar das dificuldades, também sou capaz de alcançar meus objetivos.

Obrigada especial a minha família, Rita (mãe), Aurino (pai), Jefferson (companheiro) e Ana Rosa (filha) pela compreensão nos diversos momentos de ausência para me dedicar a este trabalho.

Aos colegas Educadores(as) Técnicas(as) egressos, professores e professoras do Programa Residência Agrária pela disponibilidade de participar, dando seus depoimentos e contribuições para que pudesse desenvolver este trabalho, bem como espero que tenha contribuído para a reflexão e reconhecimento de formação crítica para as Ciências Agrárias em prol do desenvolvimento sustentável.

Aos colegas da turma 31 do PPGE/UFPB, pela acolhida carinhosa, que me fez deixar de lado a sensação de insegurança inicial, pelo fato de ser a única educadora técnica das Ciências Agrárias à dialogar com as profissionais das Ciências Humanas.

Em especial as duas amigas – Andreia Barbosa e Luciane Schulz, onde por um ano e meio dividimos moradia, ideias e angústias, mas somada a muitas alegrias e aprendizados, sobretudo regionais e culturais.

Aos colegas de trabalho do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas e demais colegas do Departamento de Educação da UFRPE, em especial ao Prof. Drº Paulo de Jesus que me ajudou com suas dicas e observações. Meu muito obrigado por sua atenção e sugestões preciosas para a conclusão deste.

Aos educadores e educadoras da linha da educação popular no PPGE/UFPB, onde obtive aprendizagens e muitas descobertas no campo da educação, política, filosofia e de vida, meu reconhecimento.

A Profª Drª Maria do Socorro Xavier Batista, agradeço respeitosamente pela oportunidade de conviver e aprender em diversos momentos, durante a construção desse trabalho. Durante as aulas, no grupo e pesquisa do observatório da educação do campo, nos seminários de educação popular e educação do campo.

RESUMO

Esta tese teve como objeto de estudo o Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo da UFPB, do Programa Nacional de Educação no Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica e Extensão Rural – curso Residência Agrária, oferecido pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A investigação teve como objetivo geral investigar a concepção de educação e os processos formativos dos(as) profissionais para uma atuação na agricultura familiar camponesa, e como objetivos específicos, procuramos: a) caracterizar conceitualmente a educação crítica; b) caracterizar o PRONERA como política pública para realização do curso Residência Agrária; c) Analisar as percepções dos egressos acerca dos processos educativos do curso e de suas atuações. A pesquisa se orientou pelas questões: como se concebem e se desenvolvem os processos de formação de profissionais do curso Residência Agrária? As concepções e as práticas contemplam os princípios de educação crítica e de educação do campo? A formação possibilita um embasamento que oriente a atuação dos profissionais no sentido do educador(a) técnico(a)? A pesquisa, de natureza qualitativa, consistiu em um estudo de caso. Os procedimentos e instrumentos de pesquisa consistiram na análise de documentos e entrevistas com egressos e professores que atuaram no curso, num total de dezesseis entrevistas. O resultado desse processo de investigação acha-se disposto em sete capítulos, e o último capítulo concentra os resultados com mais detalhes. Assim, constatamos, mesmo pontualmente, que este curso contribuiu para uma formação crítica e reafirmou compromissos dos(as) educadores(as) técnicos(as) para o fortalecimento de uma agricultura familiar camponesa. Como apoio teórico, utilizamos vários autores: Prado Junior (1981); Furtado (2007); Silva (1998); Martins (1995); Jesus (2007); Demo (1996); Paiva (1987); Zotti (2004); Romanelli (1998); Saviani (2008); Fernandes e Molina (2004); Caldas (2008); Hofling (2001); Freire (1969, 1977, 1999, 2006); Caldart (2004); Brandão (1992); Gadotti (1992). Os resultados da pesquisa apontam que após o curso, houve uma mudança de postura e atuação dos Educadores(as) Técnicos(as). Todos(as) entrevistados(as) estão atuando junto a agricultura familiar camponesa, ligado a ONG ou Escolas do campo com uma metodologia que reconhece e valoriza os sujeitos.

Palavras-chave: Educação do campo, Educação agrícola, Formação de profissionais, Política pública.

ABSTRACT

This thesis was the object of study Specialization Course in Family Farming Peasant Education and Field UFPB, the National Programme for Education Planning: Students and Professional Qualification Training for Technical Assistance and Rural Extension - Agricultural Residence course, offered by the Program National Education in Agrarian Reform (PRONERA). The research aimed to investigate the concept of education and the preparation processes of (the) professional for a role in the peasant family agriculture, and specific objectives, seek to: a) conceptually to characterize the critical education; b) characterize the PRONERA as public policy to conduct the course Agrarian residence; c) To analyze the perceptions of the graduates about the educational processes of the course and its performances. The research was guided by the questions: how to conceive and develop the course professional training processes Agrarian Residence? The concepts and practices include the principles of critical education and rural education? The training enables foundation to guide the work of professionals towards the educator technical? The research, qualitative, consisted of a case study. Procedures and research tools consisted of analysis of documents and interviews with former students and teachers who worked in the course of a total of sixteen interviews. The result of this research process finds itself ready in seven chapters, and the final chapter focuses the results in more detail. Thus, we find, even occasionally, this course contributed to a critical formation and reaffirmed commitments teachers technical to strengthen a peasant family agriculture. As theoretical support, we use several authors: Prado Junior (1981); Furtado (2007); Silva (1998); Martin (1995); Jesus (2007); Demo (1996); Paiva (1987); Zotti (2004); Romanelli (1998); Saviani (2008); Fernandes and Molina (2004); Caldas (2008); Hofling (2001); Freire (1969, 1977, 1999, 2006); Caldart (2004); Brandao (1992); Gadotti (1992). The survey results show that after the course, there was a change in attitude and actions of educators Technical. All (the) respondents are working together with peasant family farming, on the NGO or field of schools with a methodology that recognizes and values the subjects.

Keywords: Rural education, agricultural education, professional training, Public policy.

RÉSUMÉ

Cette thèse a été l'objet d'étude cours de spécialisation dans l'agriculture familiale paysanne Education and Field UFPB, le Programme national de planification de l'éducation: Les étudiants et formation professionnelle de qualification pour l'assistance technique et de vulgarisation en milieu rural - bien sûr Residence agricole, offert par le Programme Education nationale à la réforme agraire (PRONERA). La recherche visait à étudier le concept de l'éducation et les procédés de préparation de (les) objectifs professionnels pour un rôle dans l'agriculture familiale paysanne, et spécifiques, chercher à: a) conceptuellement pour caractériser l'éducation critique; b) caractériser la PRONERA tant que politique publique à mener au cours résidence agraire; c) Pour analyser les perceptions des diplômés sur les processus d'enseignement du cours et ses performances. La recherche a été guidée par les questions: comment concevoir et élaborer des processus de la formation professionnelle de cours agraire Residence? Les concepts et les pratiques comprennent les principes de l'éducation critique et l'éducation en milieu rural? La formation permet fondation pour guider le travail des professionnels vers l'éducateur technique? La recherche, qualitative, a consisté en une étude de cas. Les procédures et les outils de recherche se composait de l'analyse de documents et des entretiens avec les anciens élèves et les enseignants qui ont travaillé dans le cadre d'un total de seize interviews. Le résultat de ce processus de recherche trouve prête en sept chapitres, et le dernier chapitre se concentre les résultats plus en détail. Ainsi, nous trouvons, même occasionnellement, ce cours a contribué à une formation critique et a réaffirmé les engagements (comme) les enseignants (que) technique (comme) pour renforcer une agriculture paysanne familiale. Comme support théorique, nous utilisons plusieurs auteurs: Prado Junior (1981); Furtado (2007); Silva (1998); Martin (1995); Jésus (2007); Démo (1996); Paiva (1987); Zotti (2004); Romanelli (1998); Saviani (2008); Fernandes et Molina (2004); Caldas (2008); Hofling (2001); Freire (1969, 1977, 1999, 2006); Caldart (2004); Brandao (1992); Gadotti (1992). Les résultats de l'enquête montrent que, après le cours, il y avait un changement dans l'attitude et les actions des éducateurs (comme) technique (que). Tous (les) répondants (que) collaborent avec l'agriculture familiale paysanne, sur le domaine de l'ONG ou les écoles avec une méthodologie qui reconnaît et valorise les sujets.

Mots-clés: éducation en milieu rural, l'enseignement agricole, de formation professionnelle, La politique publique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Apresentação dos Egressos da Residência Agrária	28
Quadro 2 – Motivos que levaram a formação nas Ciências Agrárias	31
Quadro 3 - Patronatos Agrícolas	79
Quadro 4 - Território do Agronegócio <i>versus</i> Território Camponês	94
Quadro 5 - Aproximações entre as Licenciaturas e a Residência Agrária	128
Quadro 6 - Grade curricular do curso de pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo	146
Quadro 7 – Universidades do Nordeste II que desenvolveram a Residência Agrária	148

LISTA DAS TABELAS

Tabela 1 - Taxa de Urbanização	39
Tabela 2 - Estrutura Fundiária no Brasil	49
Tabela 3 - Famílias instaladas pela Reforma Agrária entre 1990 e 2010	50
Tabela 4 - Taxa de Analfabetismo da população total em situação do domicílio Brasil e Grandes Regiões 2004/2012	107

LISTA DE SIGLAS

ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Técnica

ACAR – Associação de Crédito e Assistência Técnica

AIA – Associação Internacional Americana

ANA – Associação Nacional de Agroecologia

ANCA – Associação Nordestina de Crédito e Assistência Técnica

ANL – Aliança Nacional Libertária

ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural

ATES – Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária

BIRD – Banco Interamericano para Desenvolvimento

CAATINGA – Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não-Governamentais Alternativas

CCHSA – Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias

CEB – Comunidade Eclesiais de Base

CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

CEPLAR – Campanha de Educação Popular

CFT – Centro de Formação de Tecnólogos

CFTPA – Centro de Formação e Treinamento de Educadores(as) Agrícolas

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPC – Centro Popular de Cultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRETA – Centro Regional de Educação Técnico- Agrícola

DATER - Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural

DRP – Diagnóstico Rápido Participativo

EJA – Escolarização de Jovens e Adultos

EMATER – Empresa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ESALQ – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz

ESAMV – Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária

ESAP – Escola Superior de Agricultura de Pernambuco

FAO – Organização das Nações Unidas para Agricultura

FASE – Federação de Órgão para Assistência Social e Educacional

FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

FETAPE – Federação dos(as) Trabalhadores(as) Rurais de Pernambuco

GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IIAA – Instituto Interamericano para Assuntos da América

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LA – Licenciatura em Ciências Agrícolas

LICA – Licenciatura em Ciências Agrárias

LDB – Lei das Diretrizes e Bases

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragem

MAIC – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MCP – Movimento de Cultura Popular

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base

MMC – Movimento das Mulheres Camponesas

MMTR – Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONG – Organização Não-Governamental

PCB – Partido Comunista do Brasil

PDT – Partido dos Trabalhadores do Brasil

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNATER – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF – Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar

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

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SAF – Secretaria de Agricultura Familiar

SEPS – Setor de Edifícios Públicos Sul

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

TA – Tempo Acadêmico

TC – Tempo Comunidade

UDR – União Democrática Ruralista

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFS – Universidade Federal de Sergipe

ULTB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas

UnB – Universidade de Brasília

UNCTAD – Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Meio Ambiente

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 QUESTÃO AGRÁRIA E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL	35
2.1 Colonização e Desenvolvimento no Brasil	35
2.2 Reforma Agrária	43
2.2.1 Governo Militar	46
2.2.2 Governos Pós Ditadura	48
2.3 Tópicos da História do Nordeste Brasileiro	52
2.4 Desenvolvimento Local Sustentável	55
3 A EDUCAÇÃO RURAL: LEGITIMADORAS DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO PARA O CAMPO BRASILEIRO	66
3.1 Breve Retrospectiva da História da Educação no Brasil	67
3.2 Pontos de Ensino Agrícola	78
3.3 A Educação Agrícola Promotora da Revolução Verde	84
3.4 Da Educação Rural à Educação do Campo	87
4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PRONERA E O RESIDÊNCIA AGRÁRIA	96
4.1 Políticas Públicas e Sociais	97
4.2 PRONERA: O Programa Estratégico da Educação do Campo	104
4.3 A Proposta Formativa da Residência Agrária	110
4.3.1 Primeira Versão 2004-2007	111
4.3.2 A Nova Versão a partir de 2012	119
5 RESIDÊNCIA AGRÁRIA: A EXPERIÊNCIA DA UFPB NO CAMPUS BANANEIRAS	124
5.1 O Novo Processo de Formação para as Ciências Agrárias	124
5.2 Influência dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Agrícolas	127
5.2.1 Licenciatura em Ciências Agrárias na UFPB	129

5.2.2 Licenciatura em Ciências Agrícolas na UFRPE	132
5.3 A Proposta do Projeto Político Pedagógico: Formação da Residência Agrária	135
5.3.1 Estágio de Vivência	141
5.3.2 Etapas de Formação Presencial	144
5.3.3 Metodologia – Regime de Alternância	149
6 A RESIDÊNCIA AGRÁRIA: IMPRESSÕES E AVALIAÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS	153
6.1 Agricultura	154
6.2 Educação	159
6.3 Processos Educativos dos Educadores(as) Técnicas(as)	163
7 CONCLUSÃO	177
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas: Educadores(as) Técnicos(as)	205
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas: Coordenador(a)	206
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas: Educadores(as)	208
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevistas: Monitoras	209
APÊNDICE E – Algumas referências de textos produzidos sobre o Programa Residência Agrária	210
ANEXO A – Portaria nº 57, 23 de julho de 2004	216
ANEXO B – Norma de Execução nº 42, 02 de setembro de 2004	217

1 INTRODUÇÃO

Desde seus primórdios, a sociedade brasileira foi organizada tendo suas raízes no mundo rural, com uma economia calcada, inicialmente, na extração das riquezas vegetais e minerais, depois na produção agrícola como o principal sustentáculo, acionada pelos donatários das capitanias hereditárias e depois pelos fazendeiros escravocratas que ditavam a política.

Nos períodos do Brasil Colônia e Império, havia como característica uma civilização rural que ditava o rumo socio-econômico-político da sociedade. Aqui, o urbano era pouco valorizado. Os povoados, futuras cidades, eram apêndices desse rural. O desenvolvimento econômico e a acumulação de riquezas se davam pelos braços escravos e a exploração extensiva de terras (latifúndio) com lavouras. A partir da vinda da família real é que se observa uma maior preocupação com os rumos do Brasil, a fim de se garantir uma infraestrutura de convivência social e econômica para a sociedade da época (PRADO JÚNIOR, 1981; SILVA, 1998; FURTADO, 2007).

Segundo dados oficiais do IBGE, o processo de transição entre o regime do Império para a República, o número de analfabetos chegava à metade da população. Reconhece-se que houve um avanço significativo na alfabetização, quando se compara o percentual, na população geral, de pessoas que sabiam ler e escrever, de 1872 (16%) para 1950 (49%), sem se distinguir o rural do urbano. É exatamente após 1950 que os dados vão mostrar a diferença entre o rural e o urbano (IBGE, 1959).

Durante o período colonial, a educação era oferecida pelos Jesuítas, apenas para os homens, excluindo as mulheres e escravos. Essa distinção, que privilegiava os homens, justificava-se no acesso à formação para dar continuidade aos negócios da família (ROMANELLI, 1998).

A presença da família real fortaleceu a preocupação com a educação, sobretudo a utilitária, com o surgimento da educação agrícola, tanto em nível elementar como superior, por vários motivos, tais como a formação de mão de obra, elevar a produção agrícola e educar os filhos da classe dirigente (FEITOSA, 2006; ROMANELLI, 1998).

A partir do período republicano, vem à tona o debate pedagógico (expansão da rede escolar com o grupo do Entusiasmo pela Educação, e com outro grupo pela melhoria das condições de trabalho – Otimismo Pedagógico) associado ao projeto de Brasil moderno e urbano, o ruralismo pedagógico, as diversas campanhas de

alfabetização e a defesa da escola pública, bem como o movimento pela educação popular.

A educação institucionalizada, voltada para a formação profissional, definia-se a partir dos interesses do desenvolvimento, tendo, portanto, uma função instrumental. Buscava treinar, mas não questionar a estrutura de poder, nem as relações desiguais. Assim, acontecia a formação dos profissionais para o ensino técnico (industrial, comercial e agrícola), muito questionado pelos educadores e intelectuais da educação popular e pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica (CALAZANS, 1993; LEITE, 1999; FREIRE, 2005; SAVIANI, 2008).

Foi a partir de 1940 que a vocação agrária vai perdendo força política e os grupos político-econômicos que influenciavam o governo fazem a defesa da industrialização. Aos poucos, vai sendo provocado o processo de migração campo – cidade: a população urbana começa a ultrapassar a população rural em números durante os anos 1960 (GHIRALDELLI Jr. 1991).

O processo de desenvolvimento do Brasil tomou como modelo uma concepção urbana a serviço do capital, com base num modelo civilizatório europeu, que influenciou o que, como e onde produzir, o que gerou, no tocante à produção agropecuária, ciclos produtivos (cana, café, borracha, laranja e outros) atrelados a indústria de interesse para o mercado internacional.

Diante de tal modelo, a formação de profissionais estrutura-se para atender aos interesses desse mercado e de uma produção mais lucrativa. Nesse sentido, foi concebida uma educação que servisse à classe burguesa, enquanto as demais deveriam manter-se submissas aos ditames do capital.

Nessa situação, os movimentos do campo vêm historicamente se mobilizando, lutando e reivindicando direitos sociais, tais como terra, trabalho, moradia, saúde, educação para os sujeitos da agricultura familiar camponesa.

Apropriar-se das questões históricas fundantes e básicas do desenvolvimento brasileiro é necessário para a discussão de uma educação histórico-crítica contextualizada e formadora de cidadãos críticos, que lutem por seus direitos políticos, sociais, econômicos e ambientais.

Na conjuntura política da década de 1990, os diferentes segmentos do campesinato e seus aliados se mobilizaram e organizaram seminários, conferências, grupos de discussão e estudos interinstitucionais (Universidades, INCRA, Movimentos Sociais), bem como reivindicam uma política de Educação do Campo que atenda aos

anseios e necessidades dos diferentes sujeitos - famílias assentadas pela reforma agrária, ribeirinhas, pesqueiras, extrativistas, assalariadas, quilombolas e os povos indígenas (CALDART, 2002, 2012; BRASIL, 2004b; 2011).

Aos poucos, as conquistas foram acontecendo. A primeira e mais significativa foi a criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que possibilitou um conjunto de ações de educação envolvendo desde a alfabetização de jovens e adultos, passando pela escolarização, ensino médio, ensino superior e pós-graduação *Lato sensu*.

Em 2004, com o governo Lula, foi possível concretizar-se uma demanda antiga dos movimentos sociais – que era a formação de técnicos(as) para atuarem nos assentamentos e nas áreas de agricultura familiar, na perspectiva de conhecimentos que visassem a um modelo de agricultura agroecológica, com uma prática educativa popular e emancipadora, em oposição ao modelo de educação a serviço do capital. Surgiu o Programa Nacional de Educação no Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica e Extensão Rural – curso Residência Agrária, expressão que vamos utilizar ao longo deste trabalho.

Esse programa compreendia a assistência técnica numa perspectiva do(a) educador(a) técnico(a) que unisse o conhecimento técnico agroecológico, que contribuísse com alternativas sustentáveis combinadas com conhecimentos que possibilitassem uma prática pedagógica consistente, com conhecimentos metodológicos, de comunicação, culturais, que favorecessem as práticas de organização social, uma vez que se pretendia formar profissionais para atuar junto a agricultura familiar camponesa.

Com a criação desse programa, vários cursos de especialização foram desenvolvidos em diversas universidades no âmbito do PRONERA. A UFPB formou a primeira turma no período de 2005 a 2007. É essa turma que constitui nosso objeto de estudo. Destaque-se como questões de pesquisa: Como se concebem e se desenvolvem os processos de formação de profissionais do curso Residência Agrária? As concepções e as práticas contemplam os princípios de educação crítica e de educação do campo? A formação possibilita um embasamento que oriente a atuação dos profissionais no sentido do(a) educador(a) técnico(a)?

Por essas questões, parto da seguinte hipótese: existem programa e curso de formação que respondem às especificidades da agricultura familiar camponesa e por meio da imersão nesta, alterna o tempo de estudos e de reflexões que possibilita a formação crítica dos(as) educadores(as) técnicos(as).

Com base em tais pressupostos, previamente anunciados temos como objetivo geral investigar a concepção de educação e os processos formativos de profissionais para uma atuação na agricultura familiar camponesa, a partir do curso Residência Agrária na UFPB.

Quanto aos objetivos específicos, procuramos: a) Caracterizar conceitualmente a educação crítica; b) Caracterizar o PRONERA como política pública para realização do curso Residência Agrária; c) Analisar as percepções dos egressos acerca dos processos educativos do curso e de suas atuações.

A escolha do tema desta pesquisa vem inicialmente de minhas inquietações pessoais, como educadora no campo, na caminhada de formação nas Ciências Agrárias, como extensionista nos movimentos sociais, em minha vivência com as famílias assentadas pela reforma agrária em Pernambuco.

As primeiras aproximações com essas famílias ocorreram durante a minha segunda graduação – Licenciatura em Ciências Agrícolas – LA/UFRPE, em 2001, quando esse mesmo curso já vinha desenvolvendo um trabalho pelo Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (Pronera), com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos nos assentamentos, na região da mata sul daquele estado, conjuntamente com a proposta de implantação de sistemas agroflorestais como alternativa à monocultura da cana-de-açúcar, ainda muito presente na região.

Inicialmente, minha participação foi como voluntária, quando pude conhecer um pouco mais a vida das famílias, e depois realizei, por demanda delas, algumas oficinas – caprinocultura¹ e meliponicultura².

No ano seguinte, 2002, foi retomado o projeto de estágio de vivência, em parceria da UFRPE com a Organização Não Governamental (ONG) Centro Sabiá, em que um grupo de estudantes daquela universidade, de escolas agrícolas, jovens agricultores e militantes de movimentos sociais foram vivenciar duas semanas com famílias de agricultores experimentadores em três regiões de Pernambuco: zona da mata, agreste e sertão.

Já em 2003, estávamos participando do convênio de Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES) do MST/PE, o que proporcionou momentos de muitas alegrias e decepções, mas não negamos o grande aprendizado que adquirimos e vamos levá-lo por toda a vida. O convênio durou de 2003 a 2007.

¹ Criação de Caprinos.

² Criação de abelhas sem ferrão.

Durante essa vivência, percebemos que muitos colegas das Ciências Agrárias se comportavam como profissionais que detinham o conhecimento, mas ignoravam os saberes das famílias assentadas. Esses profissionais acreditavam que iriam resolver os problemas das famílias assistidas com sua visão puramente técnico-econômica, sem considerar a cultura, o meio ambiente e seus recursos naturais, a história, a luta e a conquista da terra, sem tentar um diálogo entre o saber científico³ e saber social⁴ desses sujeitos, nem compreendê-los quanto classe social (trabalhadores e trabalhadoras que são explorados(as)). A sua formação tecnicista e neutra, não permitia a possibilidade de discutir questões históricas, sociais e políticas dessas famílias, por as julgarem desnecessárias.

Raramente tivemos a oportunidade de encontrar e vivenciar com colegas das Ciências Agrárias que se portavam como verdadeiros educadores(as). Aquelas mais sensíveis aos problemas sociais, já traziam em sua caminhada a experiência em alguma organização social – grêmio estudantil, diretório acadêmico, associação de moradores, partidos políticos.

Partindo dessas vivências e buscando compreender suas raízes, visualizamos que, ao longo da história, a educação brasileira, foi-se apresentando como uma ferramenta para dar respostas às demandas da formação de uma mão de obra que atenda aos interesses do sistema capitalista, mas que se distancia dos processos educativos mais críticos, humanizados e comprometidos com a coletividade (ROMANELLI, 1998; ZOTTI, 2004).

A formação dos(as) profissionais das Ciências Agrárias também se orientou por essa perspectiva, sobretudo quando se priorizam nos currículos dos cursos a ideologia, as técnicas e a concepção de ciência vinculada ao processo de modernização do campo hegemônico pelo capital do agronegócio (FREIRE, 1977; MARTINS, 2000; FEITOSA, 2006; CASIMIRO, 2009).

Ainda hoje, o modelo de agricultura ensinada pelas Ciências Agrárias defende a importação de tecnologias (sementes híbridas, mecanização), insumos externos (adubos e agrotóxicos), processos e práticas educativas não dialógicas.

Embora o modelo mencionado acima seja o modo de produção agrícola predominante no Brasil, há um grupo social que tem uma ideologia contrária e luta com

³ Saber Científico – Conhecimento formal, sistematizado e legitimado pela Academia.

⁴ Saber social – conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes sociais em situações históricas dadas pelas relações, para dar conta dos seus interesses (Grzybowski, 1987, p. 50).

todas as suas forças nesse campo de disputas. Considerados como resistentes, defendem o modo de produção da agricultura familiar camponesa, o qual valoriza o conhecimento e as tecnologias populares, a produção diversificada de culturas e de criações adaptadas à realidade local, preocupam-se com a produção saudável e sustentável, propõem o equilíbrio do meio ambiente, da biodiversidade. Sua produção tenta promover a segurança e a soberania alimentar da sociedade brasileira.

Esse grupo, representado por movimentos sociais e sindicais do campo, resiste. Não concorda com o apoio e os incentivos favoráveis das políticas públicas ao agronegócio; por outro lado, denuncia o descaso, ou mesmo a falta de políticas públicas necessárias à produção, reprodução social, educacional, saúde, infraestrutura, habitação de trabalhadores e camponeses.

Consideramos que a Educação do Campo vem ganhando força política e se materializando em acontecimentos históricos no meio rural, relacionados aos momentos e conquistas da política pública educacional, mencionados a seguir.

Segundo Caldart *et. al.* (2012), o marco de maior importância histórica, aconteceu entre os anos 1997 e 1998, quando os dois primeiros eventos nacionais da Educação do Campo, gestaram o PRONERA, que representa a primeira tentativa de política pública de Educação do Campo.

O Pronera começou a ser gestado no I Enera, mediante o desafio colocado pelo MST aos docentes de universidades públicas convidados ao encontro para pensar um desenho de articulação nacional que pudesse ajudar a acelerar o acesso dos trabalhadores das áreas de Reforma Agrária à educação escolar. A ideia foi levada pela Universidade de Brasília ao III Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária, em novembro de 1997, e o desenho do programa foi formatado entre janeiro e fevereiro de 1998 (CALDART, *et al.* 2012, p. 266).

O programa foi criado em 16 de abril de 1998, em um momento em que a sociedade brasileira acompanhava, sensibilizada, os conflitos no campo, como os massacres de Curumbiara (RO) e Eldorado dos Carajás (PA), em 1995 e 1996, respectivamente. Inicialmente, vem com a demanda de escolarização de jovens e adultos dos assentamentos rurais.

É nesse momento que os movimentos sociais aproveitam para introduzir na discussão da reforma agrária outras pautas importantes, como é o caso da Educação do Campo, sobretudo porque haviam elevado índice de analfabetos, falta de escolas, e naquelas existentes a infraestrutura era deficiente, falta de professores, bem como a

necessidade de garantir a escolarização em níveis mais elevados para os sujeitos do campo.

Iniciada a luta pela alfabetização de jovens e adultos, à medida que vão sendo concluídas as etapas, novamente eles se mobilizam para conquistar outros níveis de escolarização, passando para o ensino médio, superior e pós-graduação *Lato Sensu*.

Foi sob muita pressão que, em 2004, foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica – curso Residência Agrária, desenvolvido em experiências-piloto nas cinco regiões do Brasil.

Esse programa tinha como proposta pedagógica uma formação diferenciada para as Ciências Agrárias de modo a formar profissionais para atuarem nas equipes de Assistência Técnica.

O curso Residência Agrária nasceu da discussão dos movimentos sociais com as universidades sobre a formação profissional nas Ciências Agrárias, advindos de experiências positivas nos estágios de vivência, inicialmente desenvolvidos pela FEAB, além de outras iniciativas formativas que discutem o papel desses profissionais frente a um projeto de sociedade, tal discussão encontrou eco no PRONERA que, em articulação com o Gabinete do Ministério do Desenvolvimento Agrária (MDA), instituiu o programa mediante a Portaria 57, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004b) e na Norma de Execução nº 42, de setembro de 2004 (BRASIL, 2004d). Ambas podem ser visualizadas no ANEXO A e B.

Para desenvolver a experiência-piloto do Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica – Curso Residência Agrária, foram convidadas algumas universidades, representativas das cinco regiões do Brasil, em especial aquelas que já vinham desenvolvendo experiências em áreas rurais e/ou estágios de vivências.

Constam da Norma Executiva nº 42, nove diretrizes básicas, dentre as quais tiramos como destaque, alguns trechos.

Art. 2º Das Diretrizes Básicas

III – gerar oportunidades para ampliar a formação de alunos(as) matriculados nas universidades públicas brasileiras nos cursos das Ciências Agrárias [...];

IV – Gerar oportunidades para ampliar a formação de egressos das Universidades públicas e ou comunitárias sem fins lucrativos na produção de novos conhecimentos e no fortalecimento de parcerias para ações coletivas de pesquisa e extensão;

V – Contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável tomando como referência os saberes das comunidades tradicionais e o conhecimento científico [...] de forma crítica e participativa;

IX – Desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de princípios dialógicos e da práxis que permitam o movimento de ação-reflexão-ação e, a perspectiva de transformação da realidade. Uma dinâmica de aprendizagem-ensino que valorize e provoque o envolvimento de técnicos(as) e agricultores(as) familiares em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora (BRASIL, 2004d, p. 2-3).

Esta normativa é fruto de uma construção coletiva – Estado e movimentos sociais, sendo estes últimos os principais mentores e beneficiários da formação de técnicos e técnicas nas ciências agrárias, para que possam atuar nas equipes de assistência técnica nos assentamentos da reforma agrária ou em comunidades da agricultura familiar.

Esses profissionais, em contato com uma formação crítica composto por processos educativos, advindos de práticas formais da academia, bem como vivências do cotidiano concreto das famílias que vivem no campo, acredita-se que podem desempenhar práticas dialógicas, pois compreendem melhor as contradições sócio-históricas do meio rural.

O programa foi concebido como uma proposta inovadora, com uma formação baseada nos princípios da pedagogia da alternância, do desenvolvimento sustentável, valorização da realidade e dos conhecimentos das famílias camponesas, no intuito de que a formação de técnicos(as) das ciências agrárias, torne-se cada vez mais harmoniosas relações entre sujeitos de conhecimentos.

Este foi estruturado em duas etapas: a primeira fase foram selecionados educandos e educandas do último ano dos cursos das ciências agrárias, que passaram por um estágio de vivência nas áreas de Reforma Agrária e da Agricultura Familiar, durante um período de seis meses, onde elaboraram o trabalho de conclusão do curso. O segundo momento se constituiu num curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, com a duração de dois anos (BRASIL, 2004d), que vamos conhecer ao longo deste trabalho.

Considera-se que o curso analisado surge como proposta de resistência da agricultura familiar camponesa contra o agronegócio, a partir das necessidades e interesses da classe trabalhadora, consistindo numa perspectiva de projeto de classe contra-hegemônico, que parte da crítica à escola convencional. A perspectiva metodológica que optamos nesta pesquisa foi a qualitativa. Segundo Minayo (2010), trabalha no campo do subjetivo (dos significados, das aspirações, dos valores, das

crenças e das atitudes); enfim, é o mundo das relações humanas por meio de suas falas, retiradas das entrevistas.

Quanto ao programa de formação técnica, o curso de especialização Residência Agrária, desenvolvido no Nordeste II, tendo como sede a UFPB, foi composto por mais três outras universidades federais (UFRPE, UFS, UFBA), por educandos(as) e técnicos(as). Foi feito um recorte nas entrevistas, considerando-se apenas os egressos de PE e PB, além dos representantes dos movimentos sociais nesses estados e dos educadores(as) envolvidos. A escolha dos estados têm os seguintes motivos: a proximidade regional; a capacidade operacional da pesquisa, o deslocamento em busca dos dados e a possibilidade de uma representação significativa dos participantes do curso. Reconhece-se que a amostra poderia ser mais representativa, se contasse com representantes de todos os estados. Sobretudo, as condições materiais/financeiras, como se disse, obrigaram a pesquisadora a privilegiar, critérios que implicavam em menor custo. Sendo assim, os sujeitos que compõem a amostra da pesquisa foram assim definidos: 12 egressos (seis da UFRPE e seis da UFPB), 1 Coordenação Geral, 2 Coordenações Locais – Educador(a) e 1 monitora, totalizando 16 sujeitos que participaram do curso.

As entrevistas foram feitas seguindo um roteiro-base (APÊNDICES A, B, C, D), entre os anos de 2012 a 2014. De acordo com o rumo da conversa, quase sempre adentramos outros dados importantes e saímos do roteiro, mas não da temática. Segundo Ludke e André (1986, p.46), devido ao caráter qualitativo da pesquisa, a entrevista pode ser considerada um instrumento de coleta de dados que “estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado”, o qual pode ir além das expectativas diretas.

Os locais das entrevistas foram os mais diversos. Nas capitais – Recife, João Pessoa e Brasília-, seguindo para o sertão pernambucano (Afogados da Ingazeira) e Brejo Paraibano (Solânea e Bananeiras), nos locais de trabalho, residências e estudos dos egressos, professores(as), monitoras e coordenadora.

Foram analisados os acervos e documentos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tais como o Projeto Político Pedagógico e os relatórios produzidos durante o curso. No projeto Político Pedagógico, buscamos identificar as concepções de educação que o orientaram, os componentes curriculares e a metodologia proposta. Nos relatórios, identificamos informações e fatos ocorridos durante o curso a partir de questões ou hipóteses de interesse. Além disso, como base para uma reflexão sobre o objeto, foram analisados artigos científicos, dissertações e teses que discutem o programa nacional.

Em virtude de o objeto de pesquisa se apresentar como uma proposta contra-hegemônica de sociedade, tanto no campo da agricultura como da educação, oriunda dos movimentos sociais, resultante das contradições da luta de classes geradas pelo modelo de sociedade capitalista, buscamos explicações num referencial crítico, inspirado no materialismo dialético, para fundamentar a reflexão teórica e metodológica da investigação, uma vez que o método dialético pode possibilitar uma maior aproximação da realidade empírica, e com a análise teórica facilita-se a compreensão e a interpretação da sociedade.

É por meio da dialética, com seu caráter metodológico, que Minayo (2008) defende a busca do entendimento do processo histórico e das transformações, a partir da prática social dos sujeitos que fazem críticas às ideologias. Nessa concepção marxista – a dialética, nada é eterno, fixo e absoluto, toda vida humana está sujeita a mudanças, isso é, que constitui a construção social e histórica.

Com base nessa compreensão, ratifica-se a importância de uma leitura dialética, que visualize a relação estabelecida entre sociedade e educação. Por isso, acreditamos que considerar o contexto socio-econômico-político na análise do que ocorre na educação é um princípio metodológico e uma atitude indispensável na reconstrução e na compreensão da história da educação. Segundo Zotti (2004, p.228), “[...] a história esclarece, trazendo luz à realidade contemporânea, possibilita a compreensão do movimento constante e incessante da sociedade, da educação, do ser humano”.

Segundo Richardson (2010, p. 45), a palavra dialética, do grego *dialekiké* = discurso, debater, está vinculada ao processo dialógico de debate entre posições contrárias. Entender o contexto social com base na história e na dialética pode facilitar a crítica e a reflexão sobre fatos dados como naturais, porém, contraditórios e legitimados de desigualdades. Somente, quando se conhece a história das coisas é possível pensar e agir criticamente para se construir uma alternativa de mudança social.

Esta pesquisa foi definida como um estudo de caso, pois o objeto será a experiência do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo da UFPB, fruto do Programa Nacional de Educação do Campo. Consideramos esse recorte como um estudo de caso, pois Stake (2000, p.436) define: “caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas”. Para Yin (1994, p. 3), “o estudo de caso é um processo de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenômeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre”. Assim, tomo como base esses dois conceitos que se complementam. Vemos o

estudo de caso como uma unidade que se complementa com outras partes, num dado contexto.

Para a análise dos dados, utilizamos a análise de discurso, conforme a definiram Caregnato e Mutti:

Análise de discurso trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, fundada pela intersecção de epistemologias distintas pertencentes a áreas da lingüística (noção de discurso), do materialismo histórico (teoria da ideologia) e da psicanálise (noção do inconsciente) (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p. 680).

Para o tratamento e a análise dos dados, utilizamos a análise de discurso, que tem como princípio a compreensão de sentidos, ideologias, e considera o processo histórico, o que cabe bem nessa interpretação das contradições sociais em que está inserida a sociedade brasileira.

Embora não vamos enveredar pela análise lingüística, temos em Bakhtin (1979, p.9) a explicação de que “a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que estão ligadas às estruturas sociais”. Outra autora que pode ajudar-nos na reflexão e na análise dos dados, norteadas pela análise de discurso, é Fairclough (2001, p. 22). Ela defende que “o discurso é construído socialmente, no processo histórico e nas condições sociais”. Sendo assim, identificamos na análise dos discursos retirados das entrevistas as concepções paradigmáticas e as práticas que o curso se propôs para a formação dos(as) assessores(as) técnicos(as) das ciências agrárias.

Retiraremos trechos das falas dos(as) diferentes sujeitos entrevistados(as). Eles(as) foram identificados(as) por siglas combinadas com letras e números: PE (Pernambuco), PB (Paraíba), H (Homem), M (Mulher), T (Trabalhador/a), E (Estudante), Prof (Professor/as), M (Monitora), Coord (Coordenação), e seguidos de números. Assim, compõem-se PEHE1 até 4, PEMT1, PEMT2, PEMC/P1; PBME1 até 5, PBHT1, PBMC1, PBHC/P1, PBMM1.

Quanto ao perfil dos egressos, podemos considerar sujeitos recém-formados das áreas de Ciências Agrárias, em sua maioria sem nenhuma experiência profissional, e um outro grupo de técnicos e técnicas que já atuavam no serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e na Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES).

Esses egressos foram distribuídos em diferentes áreas, onde desenvolveram os estágios de vivência em assentados da reforma agrária e de agricultura familiar. Na Paraíba, todas as experiências vivenciadas no estágio de vivência foram nos

assentamentos da reforma agrária, em sua maioria do MST. Já em Pernambuco, os estágios de vivências foram realizados em movimentos sociais, como o MST, CPT, FETAPE e em ONGs, concentrando-se mais nas seguintes ONGs, Centro Sabiá, Caatinga, Casa da Mulher do Nordeste. Essas articulações entre universidades, movimentos e ONGs são o resultado de experiências anteriores das universidades UFPB e UFRPE com essas organizações sociais.

Segundo a Coordenação local- educador, algumas experiências deram à UFPB a credibilidade para participar do Programa e Curso Residência Agrária:

Nós tivemos aqui em Bananeiras o curso de Magistério – Normal Médio. Depois foram duas turmas de Técnicos Agrícolas, Agropecuário e a experiência da Licenciatura em Ciências Agrárias, todas pelo Pronera (PBHC/P1, 2014, p.17).

Justificando assim, seu envolvimento antecedente com os movimentos sociais. Já a experiência que introduziu a UFRPE foi um curso de EJA pelo Pronera em assentamentos da reforma agrária na mata sul de Pernambuco. Quando questionada a Coordenação local sobre experiências anteriores que legitimaram sua participação no Programa e Curso Residência Agrária, tivemos a resposta seguinte:

Já havia experiência com projeto do Pronera (1999) com a proposta do EJA e qualificação dos agricultores nos assentamentos em Ribeirão, zona da mata sul de PE. Que também acabou gerando outros projetos de formação envolvendo os educandos(as) do LA, tanto como formadores(as) no projeto inicial, depois como estagiários(as) na proposta do estágio de vivência interdisciplinar (PEMC/P1, 2014, p. 2).

Ambas as instituições, pela sua experiência em trabalhos em comunidades e movimentos sociais, são até anteriores ao Pronera e a Residência Agrária, haja vista que ambas desenvolvem cursos tanto de Licenciatura como de Bacharelado em Ciências Agrárias, em que o pensar o desenvolvimento agrário, a pesquisa e a extensão nas comunidades rurais são ferramentas formativas.

Geralmente, são experiências advindas de aulas práticas, visitas de campo e trabalhos de extensão, pesquisa científica, estágios supervisionados dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Agrícolas.

O grupo da UFPB estava composto por estudantes egressos dos dois campus: Bananeiras e Areias, sendo os primeiros egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, e os do segundo campus egressos da Agronomia e Zootecnia. Quanto ao técnico do MST que acompanhou o grupo, tinha graduação em Administração de Empresas, com Habilitação em Cooperativismo, além de experiência na militância social.

O grupo da UFRPE, especificamente os egressos recém-formados, todos possuíam dupla formação: Bacharelado em Ciências Agrárias, Agronomia, Zootecnia, Medicina Veterinária, Engenharia de Pesca, Economia Doméstica e Licenciatura em Ciências Agrícolas. Já as técnicas que acompanharam o grupo possuíam as seguintes graduações; Engenheira de Pesca e Licenciatura em Letras, ambas de ONGs.

No quadro 1, apresentamos o panorama geral dos 12 egressos-sujeitos desta pesquisa, bem como sua disposição por estado, formação e gênero.

Quadro 1: Apresentação dos egressos da Residência Agrária

Estado	Formação	Siglas	Gênero	Perfil
Paraíba	Licenciatura em Ciências Agrárias	PBHE4 PBHE5 PBME1	02 M 01 F	Com e Sem experiência de campo
	Licenciatura em Ciências Agrárias/Pedagogia	PBME2 PBME3	02 F	Sem experiência de campo
	Administração de empresa com habilitação em cooperativismo ⁵	PBHT1	01 M	Técnico do MST
Pernambuco	Bacharelado em Ciências Agrárias e Lic. em Ciências Agrícolas	PEHE1 PEHE4 PEME2 PEME3	02 M 02 F	Sem experiência de campo
	Licenciatura em Letras	PEMT2	01 F	Técnica da Casa da Mulher do Nordeste
	Engenheira de Pesca	PEMT1	01 F	Técnica do Caatinga
Total		12		

No quadro acima, percebemos que existem dois profissionais que podemos confirmar que não fazem parte da área de conhecimento das Ciências Agrárias. Na Paraíba, o técnico tem formação em Administração de Empresa, com habilitação em cooperativismo; já em Pernambuco, a técnica tem formação em Licenciatura em Letras.

A presença de tais profissionais vem reforçar a necessidade de tratar ou de aprofundar determinados temas dentro das equipes técnicas para o trabalho com a agricultura familiar camponesa. Vale ressaltar que eles foram os entrevistados que detinham o discurso mais politizado, dentre os demais, haja vista serem mais velhos biologicamente e terem mais experiência prática.

No Manual Operacional do Pronera de 2004, no dispositivo que trata dos projetos de formação profissional de nível superior⁶ para jovens e adultos de áreas de Reforma Agrária, encontramos o seguinte trecho que legitima a participação de profissionais atuantes, mesmo não sendo das Ciências Agrárias, com informações para

⁵ Formação influenciada pela militância já atuante no movimento social, pois seria útil no seu trabalho junto a organização produtiva das famílias assentadas.

⁶ Garantir a formação profissional mediante cursos superiores de graduação ou cursos de pós-graduação.

os possíveis beneficiários do Curso. Respondendo ao critério de seleção, do Manual Operacional do Pronera de 2004, diz que “os educandos(as) devem ser das áreas de Reforma Agrária e indicados pelas organizações sociais” (BRASIL, 2004a, p. 40).

Sobre o novo curso da Residência Agrária, segundo a Monitora, o MST já vem repensando e deve ser mais aberto quanto ao público beneficiário, pois nas primeiras turmas era fechado apenas para os militantes dos Movimentos Sociais, reconhece a importância de se abrir para outros públicos, outras áreas do conhecimento.

A Residência Agrária, para nós, não se resumiu para quem trabalhasse com agricultura. [...] vai está formando pessoas, ajudando a qualificar pessoas que vão para o campo, seja professor, seja técnico, seja agente de saúde, seja historiador, várias áreas do conhecimento. Se você não tem prática de vivência no campo, você merece fazer a Residência Agrária (PBMM1, 2014, p. 11).

Nessa fala, quebra um pouco o preconceito de acreditar que no campo só há necessidade de profissionais das Ciências Agrárias, e reforça a necessidade de repensarmos o campo que tem as mesmas necessidades do meio urbano quanto a política pública e profissionais competentes. Assim, como precisa de um(a) Agrônomo(a) e de outros profissionais das Ciências Agrárias, precisará também de Educadores(as), médicos(as), administradores(as), engenheiros(as) e outros profissionais. Daí, a importância de um curso como a Residência Agrária para a formação desses profissionais que devem atuar no campo.

Ainda caracterizando os egressos do curso em análise, buscamos conhecer os motivos que levaram esse grupo a estudar as Ciências Agrárias e atuar no campo, a partir de três questões: Onde nasceu? Onde estudou (campo ou cidade)? Qual a sua formação – graduação? O que levou a fazer o curso?

Logo identificamos 3 perfis de egressos por meio da análise das entrevistas (Apêndice A) que estão organizados no quadro 2.

Quadro 2: Motivos que levaram a formação nas Ciências Agrárias

1	Influência da família e viveu no campo	8 pessoas
2	Gosta do campo, mas não morou	2 pessoas
3	Não sabe responder	2 pessoas

No primeiro caso, todos os sujeitos viveram no campo, sua formação nas Ciências Agrárias, seja licenciatura, seja bacharelado, sua escolha está ligada ao convívio familiar. O contato desde cedo com a produção e as relações sociais no espaço rural teve forte influência na formação profissional, está implícito o desejo de se tornar

um profissional das Ciências Agrárias, muito embora, quando fez a escolha não tivesse clareza intelectual e política do modelo de desenvolvimento imposto ao campo (agronegócio e suas consequências desfavoráveis aos povos do campo, nos aspectos sociais, ambientais e culturais), sob o ponto de vista de um campo esvaziado de pessoas (devido ao êxodo rural) e representado pelas monoculturas.

Ainda nesse grupo de pessoas que viveram no campo, aparece uma formação em Letras, embora em sua fala durante a entrevista confirme que tinha muito interesse em ter feito o curso de Ciências Agrárias, mas, naquele momento de sua vida, o que tinha disponível em seu município era o curso de Letras, e que a vida lhe proporcionou uma vasta experiência com o trabalho em comunidades rurais, com educação e organização política de grupos de mulheres, e, por conta de sua atuação, foi indicada para fazer o curso de Residência Agrária.

Já temos elementos de como o convívio influencia o rumo, a escolha e opção de vida. Podemos, então voltar a uma citação de Fairclough (2001, p.22): “o discurso é construído socialmente, no processo histórico e nas condições sociais”.

Para o segundo perfil, gosta do campo mais não morava, percebe-se certa sensibilidade com as causas do campo, mesmo não sendo explícitas, com as histórias de parentes que ainda vivem no meio rural. Nesse grupo, encontramos sujeitos cujas famílias, por circunstância da pressão socioeconômica, foram expulsas do campo em direção às periferias das cidades, mas ainda têm vínculos com parentes que resistiam em seus sítios, o que possibilitava as visitas nos finais de semana, a possibilidade de se envolverem ou acompanharem determinadas atividades que lhes traziam satisfação. A oportunidade de cursar as Ciências Agrárias possibilitou uma reflexão, uma teoria sobre a prática e as vivências, mesmo que estas últimas ocorressem ao final de semana.

Esse envolvimento, sentimento, sentidos no imaginário desse grupo, vêm à tona na explicação da análise de discurso empregada por Caregnato e Mutti (2006); Fairclough (2001), quando identificamos nos discursos impregnados de nostalgia e significados de suas histórias de vida.

No terceiro perfil, não sabe responder. Como é normal, estão aqueles que, não tendo outra opção, acabam fazendo o que lhes convém, talvez por meio do curso menos concorrido, mais fácil para acessar a universidade. Não queremos aqui desvalorizar, mas trazer o quanto de ideológico existe na desqualificação de tudo que está ligado ao campo, enquanto supervaloriza as atividades profissionais ligados à tecnologia urbana.

Nesses três perfis que identificamos, encontramos tanto o sentimento de pertencimento, ou não. Ao identificarmos, tal nível de pertencimento, de identidade nas mostras, tanto naqueles(as) oriundos(as) ou não, o meio rural, esse grupo acredita na possibilidade de mudanças, e que esse campo, por meio da organização social, pode entrar na disputa para garantir os mesmos direitos do meio urbano, desconstruindo a ideologia predominante, que relega ao campo, naturalizando um espaço que não tem e não deve ter educação, saúde, lazer, habitação, saneamento e outras infraestruturas básicas que garantiam a qualidade de vida, que esses sujeitos camponeses são sujeitos de direitos.

Segundo Foucault (1971), existe uma aproximação entre os enunciados e os sujeitos falantes, e o discurso traz elementos significativos do ponto de vista dos acontecimentos.

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade.

Mas talvez [...] o desejo de [...] inquietação: inquietação face àquilo que o discurso é na sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação face a essa existência transitória destinada sem dúvida a apagar-se, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação por sentir nessa actividade, quotidiana e banal porém, poderes e perigos que sequer adivinhamos; inquietação por suspeitarmos das lutas, das vitórias, das feridas, das dominações, das servidões que atravessam tantas palavras em cujo uso há muito se reduziram as suas rugosidades.

Mas o que há assim de tão perigoso por as pessoas falarem, qual o perigo dos discursos se multiplicarem indefinidamente? Onde é que está o perigo? (FOUCAULT, 1971, p.2).

Buscamos nos discursos dos sujeitos da pesquisa essas inquietações e a descoberta do poder da fala, descrito a partir de diferentes categorias de análise, bem como sua compreensão, satisfação e insatisfação diante da realidade social, construído durante a experiência e vivência do curso Residência Agrária.

Na pesquisa, definimos as seguintes categorias empíricas com base no roteiro de entrevistas: 1)Agricultura; 2)Educação; 3)Processos Educativos do Educador(a) Técnico(a).

Acreditamos que, por meio dessa pesquisa, encontraremos pistas para os questionamentos e as dúvidas que trazíamos nessa caminhada como Educadora Técnica. Segundo Garcia (2003, p.16), “o pesquisador que tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa”. Outro elemento apreendido e compreendido é que não existe neutralidade, já que parece não ser possível observar ou medir um objeto sem nele

interferir, como já afirmou Paulo Freire: educar e pesquisar, é um ato político e ideológico.

[...] não posso conhecer a realidade de que participo a não ser com eles, como sujeito também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. Dizer que a participação direta dos grupos sociais no processo de pesquisa altera “pureza” dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora (FREIRE, 1999, p. 35).

Portanto, parece que a ciência não é neutra, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. O conhecimento, os saberes dependem das posições sociais e dos acordos sociais de quem os produz ou usa. Então, a confiabilidade de uma ciência não está no rigor positivo (neutralidade científica, separação sujeito e objeto de pesquisa), mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário (BRANDÃO; STRECK, 2006).

Este trabalho de pesquisa foi organizado em sete capítulos, desde a introdução até a Conclusão. Onde desenvolvemos temáticas e dialogamos com teóricos dos diversos campos do conhecimento, com o intuito de compreender, desenvolver e construir conhecimentos acerca da tese apresentada anteriormente.

Capítulo I – INTRODUÇÃO. Onde trazemos um panorama geral da educação do campo e seu atrelamento ao modelo de desenvolvimento e sua revisão bibliográfica. Depois caracterizamos quem é a autora e de onde vem, e por fim o percurso metodológico utilizado para construir este trabalho.

Capítulo II - QUESTÃO AGRÁRIA E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL. Foi feita uma retrospectiva histórica de como foi concebida a concepção de desenvolvimento para o meio rural no Brasil, as influências políticas e econômicas, incluindo um recorte para a região Nordeste. E para compreender como alguns teóricos definem a questão agrária, utilizamos Prado Júnior (1981); Furtado (2007); Silva (1998); Martins (1995) e Sabourin (2008). Para a temática desenvolvimento local sustentável tomamos como base Wolfe (1976); Veiga (2005); Jesus (2007); Costabeber & Caporal (2003); Sachs (2005) e Demo (1996).

Capítulo III – EDUCAÇÃO RURAL: LEGITIMADORA DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO PARA O CAMPO BRASILEIRO. Foi feito um esforço para contar a história da educação no Brasil, depois com um recorte para o ensino agrícola

profissionalizante, e como a opção por esse, tem forte associação com a proposta de desenvolvimento que se concebe e influencia até os dias atuais. Por fim, valorizamos o esforço que os movimentos sociais de campo vêm construindo para fazer uma educação contra-hegemônica. Dentre os teóricos utilizados estão Paiva (1987); Zotti (2004); Romanelli (1998); Ghiraldelli Jr (1991); Saviani (2008); Munarim (2008); Fernandes e Molina (2004), Calazans (1993).

Já no capítulo IV – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PRONERA E RESIDÊNCIA AGRÁRIA, trouxemos o processo de construção dessa política pública até a concepção da residência agrária nacional, sua concepção de educação e desenvolvimento. Na construção desse capítulo tomamos como referencial teórico Caldas (2008); Hofling (2001); Molina (2003, 2009, 2012); Leber e Motta (2012); Gramsci (1979), Freire (2005); Pinto (1979); Melo Neto (2011); Caldart (2004); Casimiro (2009).

No capítulo V – A RESIDÊNCIA AGRÁRIA: A EXPERIÊNCIA DA UFPB NO CAMPUS BANANEIRAS. Vamos tratar da experiência concreta na UFPB, inicialmente trazendo a discussão sobre a formação das Ciências Agrárias, as influências dos cursos de Licenciaturas Agrárias e Agrícolas em tal formação, conhecendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) que envolvia três outras universidades Federais; Rural de Pernambuco, de Sergipe e da Bahia (UFRPE, UFS e UFBA), bem como o estágio de vivência, os princípios da pedagogia da alternância. Aqui tomamos com referência além de clássicos como Brandão (1994); Saviani (2008); Sánchez Vázquez (2007); Gadotti (1992), o Projeto e os Relatórios Parcial e Final do Curso analisado.

No capítulo VI – RESIDÊNCIA AGRÁRIA: IMPRESSÕES E AVALIAÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS. Aqui iremos analisar as falas (discursos) dos educandos(as), técnicos(as) professores(as), monitoras e coordenação, que relataram suas concepções sobre as categorias empíricas elegidas dentre as questões do roteiro de entrevista, bem como suas marcas e impressões pós-curso.

Capítulo VII – CONCLUSÃO. Reconhecendo que o conhecimento nunca é concluído, está sempre se modificando, aprimorando conceitos, teorias, práticas, levando à necessidade de estudar mais. Dessa forma, apresentaremos algumas respostas decorrentes deste estudo, com base na caminhada realizada, que venham responder à nossa hipótese inicial e aos objetivos apresentados anteriormente.

Nos discursos dos envolvidos na pesquisa, identificamos como positivo o processo de formação crítica e o reconhecimento de mudanças de concepção e de prática dos(as) educadores(as) técnicos(as), juntamente a assessoria técnica à agricultura familiar camponesa. Destaque-se nesse processo o estágio de vivência desenvolvido antes do curso em si e, depois com a alternância dos espaços formativos.

Algumas limitações foram retratadas, tais como contingenciamentos dos recursos, deficiências de alguns educadores(as) da universidade a não promoverem o diálogo entre o conhecimento científico com a realidade da agricultura familiar camponesa, bem como, a não inserção dos(as) egressos(as) nas equipes de assessoria técnica junto aos assentamentos da reforma agrária. Porém, atuam com outros grupos da agricultura familiar.

2 QUESTÃO AGRÁRIA E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

Considerando o tema a que esta pesquisa se refere, que tem como contexto o campo, a educação do campo e a formação de profissionais para atuarem na agricultura familiar camponesa, consideramos importante conhecer a questão agrária e o modelo de desenvolvimento adotado para o campo brasileiro ao longo da formação social do país. Por isso, neste capítulo, situamos historicamente a questão agrária e a opção pelo modelo de latifúndio que dificulta a realização da reforma agrária.

Para tanto, objetivamos historicizar os acontecimentos no campo brasileiro, bem como demonstrar a opção política e econômica que o estado fez, estando a serviço do capital, e influenciando a não viabilidade de uma vida digna aos povos do campo. Contudo, é necessário questionar o modelo de desenvolvimento: para que e para quem? Falar em desenvolvimento é afirmar sua amplitude além do viés econômico, incluindo o social, o político, o ambiental e o ético.

Esse resgate histórico é importante dentro do processo formativo, para compreender as lutas (perdas e conquistas) da agricultura familiar camponesa, assim como ver a repercussão e o preço dessa opção política, que se por um lado garantiu lucros exorbitantes à classe dominante, por outro, provocou a mobilização de muitos grupos sociais excluídos pela reivindicação de seus direitos.

Estaremos também abordando as consequências nefastas do modelo de desenvolvimento defendido por essa mesma classe dominante e gestora pública. Ela, ao, escolher o modelo do agronegócio, trouxe destruição para o ecossistema (animais, vegetais e ser humano): a degradação dos solos, a poluição das fontes de água, a diminuição da biodiversidade, a produção de alimentos contaminados pelo uso de agrotóxicos, assim como debilitou a saúde do agricultor na manipulação desses produtos químicos.

2.1 Colonização e Desenvolvimento no Brasil

A história do Brasil, desde os primórdios, fala de um território de exploração e de obtenção de riquezas fáceis. De 1500 até 1530, foi apenas o local de extração de madeira. Somente depois de 1530, quando se corria o risco de perda do território para

outras nações que também exploravam por aqui, foi que teve início o processo de colonização, quando vieram pessoas para de fato habitar a terra (COTRIM, 1991).

Para Portugal, o Brasil era apenas uma extensão de suas terras. Adotou um modelo de exploração baseado no modo de produção mercantilista, o que se dava por uma administração centralizada na metrópole, onde era exercitado um forte controle fiscal sobre as operações comerciais internas e externas. Instalou-se, no Brasil uma economia colonial que tinha como base uma economia de exportação, o latifúndio e o escravismo.

Esse modelo foi sustentado pela força de trabalho, primeiro indígena e depois dos negros trazidos do continente africano. Mesmo depois que foi proclamada a abolição dos escravos (1888), os negros não tiveram para onde ir, nem dinheiro para comprar terras. Continuaram com seus senhores, vendendo-lhes sua força de trabalho.

Os escravos liberados que abandonaram os engenhos encontraram grande dificuldade para sobreviver. Nas regiões urbanas pesava já um excedente de população que desde o começo do século constituía um problema social. Para o interior, a economia de subsistência se expandira a grande distância, e os sintomas da pressão demográfica sobre as terras semiáridas do agreste e da caatinga se faziam sentir claramente. Essas duas barreiras [...] não foi difícil, atrair parte da força de trabalho escravo, mediante salários relativamente baixos (FURTADO, 2007, p. 201).

A abolição da escravatura marca um momento de transição, a decadência do predomínio agrário. Um novo sistema surge no Brasil, marcado pelo declínio da velha lavoura e a quase concomitante ascensão dos centros urbanos, precipitada grandemente pela vinda, em 1808, da Corte Portuguesa, depois pela independência e para os senhores de terras a perda de sua posição privilegiada.

A história do Brasil pode ser contada por períodos e fases sob diferentes perspectivas de desenvolvimento político-econômico, como se mostra abaixo.

[...] pode-se dizer que o Brasil passou por momentos marcantes que representam mudanças significativas na direção do seu desenvolvimento. De 1500 a 1930, vivenciou o modelo agroexportador dependente; de 1930 até 1964 se dá o período da substituição de importações, nacional desenvolvimentismo ou industrialização dependente; de 1964 a 1990 há o aprofundamento da internacionalização da economia, e na década de 1990 implementa-se o que se chama de modelo “neoliberal” de desenvolvimento, que, atualmente, passa por uma crise profunda, que penaliza os trabalhadores (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, p. 3).

No primeiro momento (1500 – 1930), onde predominava o sistema de exploração da *plantation* sob o domínio das oligarquias rurais, a economia voltava-se totalmente para exportar a produção agrícola que interessava à metrópole. O

desenvolvimento econômico se deu em diversos ciclos de produtos agrícolas: açúcar, café, cacau, minérios, borracha, algodão, etc.

O segundo foi implantado a partir de 1930 e vai até 1964. Contou com o apoio de nova elite, os industriais, que substituíram as oligarquias rurais. A nova elite, composta de militares, técnicos diplomados, jovens políticos e industriais, tem uma nova concepção de desenvolvimento para o Brasil, baseada na urbanização.

Prado Júnior (1981) chama a atenção para a situação no campo durante esse período, ao afirmar que se observou um desenvolvimento agrícola, como os complexos das usinas de cana no Nordeste, associado às piores condições de vida do trabalhador, à elevada concentração de terras e à expansão das monoculturas em áreas de moradias, o que causou êxodo do campo para a cidade.

Foi logo depois da Segunda Grande Guerra Mundial que mais se intensificou a modernização da agricultura, com a importação de pacotes tecnológicos, levados pelos serviços de assistência técnica e extensão rural, uso intensivo da terra por meio de equipamentos agrícolas, utilização de adubos químicos e agrotóxicos, o que artificializou a produção no campo.

Tal modernização também se intensificou no urbano, e muito mais que no rural, tanto é que, nesse período, se observam mudanças estruturais marcantes, como a migração do campo para a cidade, onde há mais benefícios e condições favoráveis para acesso a educação, saúde, saneamento. Tal migração pode ser observada no documento do IBGE (2007) que traz a taxa de urbanização crescente, segundo a tabela 1.

Tabela 1 - Taxa de Urbanização

Período	Taxa de Urbanização
1940	31,24
1950	36,16
1960	44,67
1970	55,92
1980	67,59
1991	75,59
2000	81,23
2007	83,48
2010	84,36

Fonte: IBGE, 2007.

Com base nas informações do IBGE, durante as décadas de 1940 até 1960, a maior parte da população vivia no campo. Com o passar dos anos e devido às oportunidades de se ter melhores condições de vida, concedidas à cidade e negadas ao campo, o percentual mudou, como podemos verificar a inversão populacional, onde as cidades vão crescendo em número de habitantes.

Porém, essa máxima não é um consenso. Para Veiga (2003), em sua obra *Cidades Imaginárias* apresenta alguns questionamentos e aponta erro na metodologia do IBGE, por ainda considerar área urbana qualquer sede de povoados, mesmo que tenha infraestrutura mínima de funcionamento, seguindo a orientação do Decreto-Lei 311 de 1938 (BRASIL, 1938).

O terceiro momento foi a partir de 1964, com o Golpe Militar. Nesse período foi criado um primeiro Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), com dois objetivos básicos: formular políticas conjunturais de combate à inflação, associadas a reformas estruturais que permitiram o equacionamento dos problemas inflacionários causados pela política de substituição de importações, e das dificuldades que se colocavam ao crescimento econômico, o que requeria que fosse dado um passo seguinte no processo: a expansão da então pequena indústria de base (siderurgia, energia, petroquímica) para evitar que o aumento da produção de bens industriais de consumo final, ampliada pela política de substituição de importações, provocasse um aumento insustentável nas importações brasileiras de insumos básicos, que a indústria nascente consumia de forma crescente.

No campo, a modernização, além de ter como objetivo a maximização dos lucros e baixos custos, também de certa forma trouxe consequências negativas nos campos social e ambiental.

[...] A expansão e a globalização do processo de acumulação capitalista no campo em todo o mundo e, em particular, no Brasil, foram acentuadas depois da década de 50 do século passado, e ocorreram através de inúmeras e constantes mudanças nas formas de agir do capital, nos modos como exploraram as demais classes sociais, nas relações dos capitalistas com os Estados nacionais e na natureza da sua internacionalização, sendo que as empresas capitalistas sempre mantiveram constante a busca pela maximização do lucro e a apropriação dos recursos naturais e das terras que eram de seus interesses em todo o mundo (CARVALHO, 2009, p. 1).

Essa intensificação do capital no campo, naturalizado e reforçado pelos meios de comunicação e das políticas públicas, por meio do crédito e da extensão rural, reforça um modelo de desenvolvimento agrícola insustentável do ponto de vista ambiental, social e econômico, o que somente foi visualizado anos posteriores.

Aos poucos, por meio dos programas governamentais, a agricultura vai se convertendo num setor de oferta de matérias-primas a serviço das indústrias, chegando ao que chamamos e conhecemos como industrialização da agricultura, fruto do processo da revolução verde, também associado à expansão mundial da acumulação capitalista (CARVALHO, 2009).

Um exemplo da abundância de favores aos latifundiários pelas políticas públicas se caracteriza nas facilidades do acesso aos créditos, na imposição de criação de cooperativas e todo um conjunto organizado para a agroindústria.

Desde os primórdios, a concepção de desenvolvimento para o Brasil foi baseada em padrões de civilizações “desenvolvidas” (Europa e depois Estados Unidos). Segundo Wolfe, esses padrões estavam alicerçados nos seguintes critérios.

[...] com algumas pré-condições sociais, que acesse estágios previsíveis, requeira acumulação acelerada de capital e inovação tecnológico-empresarial, conduzindo à formação de sociedades e economias de atitude “modernas” em relação ao trabalho e à cidadania e capazes de elevar, permanentemente, a produção de bens e serviços e, eventualmente, de proporcionar satisfação plena às demandas de consumo de seus membros (WOLFE, 1976, p.37).

Ainda hoje, muitos acreditam nesta concepção, padrão de desenvolvimento e de modernidade, baseada no modo de vida ocidental, que influencia fortemente a vida produtiva e social no meio rural.

Com o desenvolvimento da produção capitalista na agricultura, o capital, interferindo no modo de produção da agropecuária, foi aos poucos suprimindo as pequenas unidades de produção, em que o trabalhador não só obtinha parte de seus alimentos mas a renda familiar, com a comercialização dos produtos nas feiras livres (MARTINS, 1995; PRADO JÚNIOR, 1981; FURTADO, 2007).

Essa fase também foi chamada de modernização da agricultura e teve início por volta da década de 1950, com forte influência política, econômica e ideológica dos países desenvolvidos, que pressionaram de forma radical o ritmo de vida e a produção no campo, tornando a produção mais intensiva por meio do uso de adubos, inseticidas, máquinas, trabalho assalariado, cultivo intensivo, assistência técnica e crédito (SILVA, 1998).

Tal modernização, também denominada de industrialização da agricultura, ocorreu com o desenvolvimento do capitalismo no campo, onde passou a intensificar-se a ideia e a prática de fabricar uma natureza que fosse adequada à produção de maiores lucros, e artificializando o processo. Criou-se um mercado expansivo que lucrou de todas as formas: com sementes e raças híbridas, adubos, venenos, medicamentos, rações, etc (SILVA, 1998).

O desenvolvimento das relações capitalistas na agricultura tem particularmente, relação com a indústria. Os donos do capital, que também têm máquinas e outros instrumentos de trabalho, veem a terra como mais uma mercadoria, ou mais uma forma

de aumentar seu capital, e se acham no direito de até não utilizá-la, se dessa maneira for mais lucrativo.

Na contramão dessa modernização dolorosa, os camponeses organizados não ficaram passivos, mas, pelo contrário, resistiram como puderam. Eles tinham a terra e o trabalho, como categorias primordiais para a reprodução social de sua família, concepção diferente de capital que impunha a terra como mercadoria, *status*, aceita pela ideologia da modernização do Brasil e do campo.

Para Woortmann (1997), os camponeses anunciam outro sentido: terra é considerado um ser vivo, um ser que se alimenta, respira e exige cuidados, devolvendo com generosidade o fruto desse amor por meio da produção de alimentos. Nesse universo, de trocas intensas, não há como separar, para o camponês, vida e trabalho: relações sociais, de gênero, familiares, que se engendram a partir das necessidades da terra.

Nessa luta pela terra será fundamental entender as diversas maneiras que, historicamente, se foram introjetando nos povos do campo, vários crimes contra sua capacidade camponesa de pensar, recordar seu passado, elaborar suas ideias e proposições, partindo das próprias experiências, e conseqüentemente projetar seu futuro. Diferentes formas de exploração, expropriação e negação dos sujeitos na luta que nunca deixaram de lutar! Mesmo assim. O latifúndio foi estabelecendo “condições/ situações de incrível miséria sobre uma terra de fabulosa riqueza” (WOORTMANN, 1997), repleta de possibilidades, porém subjugada à lógica do mercado e ao cultivo da monocultura híbrida e estéril do Latifúndio, atualmente sinônimo de agronegócio, com o seu modelo de desenvolvimento em vigor.

Falar em desenvolvimento para o campo e os sujeitos desse espaço significa que não podemos ignorar o conflito ideológico, político, agrário e econômico que se dá ao falar de terra, trabalho e campesinato.

Por certo, poderemos encontrar aspectos semelhantes, examinar muitas demandas comuns e a negação de direitos na trajetória dos sujeitos, de diferentes contextos e tempos, porém, as respostas, reflexões e propostas terão que de dar conta das especificidades locais, temporais, culturais, dentre outras.

Essas palavras- *camponês e latifúndio*- são palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classe e, sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos camponeses. Não são, portanto, meras palavras. Estão enraizadas numa concepção da história, das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais. Nesse plano, a palavra camponês não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social, não apenas

no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico (MARTINS, 1995, p. 22 e 23).

Ao falar do campesinato, devemos lembrar sua importância política e reconhecer suas contribuições para a transformação dos sistemas produtivos e das formas de organização da vida e do trabalho no campo. Sujeito histórico de muitas revoluções ocorridas no mundo: “mexicana, russa, chinesa, vietnamita, guerras de libertação na África e Ásia, boliviana, cubana, nicaraguense e outros países da América Latina” (RIBEIRO, 2010, p. 286). Historicamente, mesmo sob a forte pressão do sistema capitalista, o campesinato tem, em certa medida, resistido à submissão imposta.

O termo camponês adquire lugar de destaque no Brasil a partir dos anos 1950 e se afirmam quanto identidade política e ideológica, bem representado naquela época pelos trabalhadores rurais organizados nas “Ligas Camponesas” (MARQUES, 2008), num momento bastante tenso política e economicamente, pois acontecia a ascensão do comunismo em algumas partes do mundo, como Rússia e Cuba, além de um forte estímulo ao monocultivo exportador.

Com o golpe militar, a partir de 1964, a força e a mobilização dos camponeses foi fortemente reprimida e fragilizada. Somente tomou fôlego novamente com a redemocratização do Brasil no final dos anos 1980.

Contudo, desde meados dos anos 1990 a crescente crítica ao modelo de agricultura industrial capitalista e aos seus impactos negativos sobre a diversidade cultural e ambiental do planeta, além de seu caráter de espoliação, tem dado lugar ao ressurgimento do campesinato como identidade política (MARQUES, 2008, p.5).

Nessa trajetória, os sistemas de produção foram se modificando de acordo com o desenvolvimento dos modelos tecnológicos e os interesses econômicos dos donos do latifúndio, o que gerou muitas revoltas e desigualdades sociais.

Nos últimos anos, tem-se fortalecido uma discussão teórica e política quanto ao conceito de campesinato, diferenciado da categoria da agricultura familiar, em que esta última tem uma relação atrelada e dependente do mercado, submetendo-se às regras da modernização da agricultura, sem nenhuma autonomia.

Mas, qual é mesmo o conceito de campesinato? O consenso ainda não existe, mas vamos trabalhar com a aproximação dos conceitos de dois autores e teóricos aceitos pelos movimentos sociais populares do campo.

O campesinato, enquanto unidade da diversidade camponesa, constitui-se num sujeito social cujo movimento histórico se caracteriza por modos de ser

e de viver que lhe são próprios, não se caracterizando como capitalista, ainda que inserido na economia vigente (CARVALHO, 2005, p. 171).

Muito possivelmente, talvez tenham sido essas as características que lhe deram condições, em diferentes momentos históricos e econômicos, de sobreviver até os dias atuais, mesmo diante do “tsunami” da modernização X globalização, que vem homogeneizando as culturas, massificando as populações tradicionais, submetendo-as às regras de um capitalismo autodestrutivo, competitivo ao extremo, que torna descartáveis seres humanos, meio ambiente, valores, culturas. Ainda sobre a definição de campesinato,

Na ótica sociológica, se caracteriza por ter uma parcela de terra à disposição para produzir; utiliza a força de trabalho familiar e a unidade de produção é também referência de consumo. Mas, por outro lado, devemos acrescentar a essa interpretação as caracterizações culturais e as perspectivas políticas, que permanentemente se abrem e se colocam à frente como desafios (BOGO, 2008, p. 94).

Em suas definições, ambos os teóricos se complementam, e em suas obras constantemente reforçam a questão de que o campesinato tem uma forma de vida, de trabalho e de cultura diferente da lógica imposta pela revolução verde e da concepção economicista do agronegócio. Possui a posse da terra e utiliza a força de trabalho familiar com o objetivo de produzir para consumo e comercializar o excedente.

Parafraseando Carvalho (2005) e entendendo que, mesmo sendo histórica a luta de muitos camponeses pela conquista da terra, seu vínculo original a essa condição, a luta do camponês vai além do querer a posse, o título, os direitos, de poder apropriar-se dos meios de produção e do produto do seu trabalho. Deu-lhe condições de desenvolver sua linguagem, suas tradições, histórias, festas, consolidando um patrimônio cultural expresso nas suas formas de organizar a produção e a reprodução da família e da comunidade, toda uma visão e divisão do trabalho e de seus produtos dentro da família ou na comunidade. Essas características mostram à sociedade sua força e organização política, além de uma valorização da partilha, da solidariedade, da coletividade e do cuidado com a natureza.

Para Marques (2008), na ética camponesa se apresentam: terra, trabalho e família como valores morais e inseparáveis, tendo como princípios organizacionais centrais a honra, a hierarquia e a reciprocidade. Existe uma forte interação intra famílias, na comunidade e no seu entorno.

Intencionalmente, por muitos anos a população do meio rural foi tratada com indiferença e negação por parte da sociedade brasileira, sobretudo pelas elites e,

principalmente, pelo Estado, ao não reconhecer os sujeitos do campo como cidadãos dignos de direitos às políticas públicas básicas para sua permanência e existência.

Vale ressaltar, no entanto o grande passo dado na última década, a partir dos anos 2000, por meio das muitas lutas desses sujeitos que, na atualidade, podem afirmar que conquistaram, finalmente, seu reconhecimento enquanto sujeitos (diversos) do campo em movimento e na luta pela terra, bem como dignificação da vida e do trabalho como elemento propulsor. A fim de contribuir para a compreensão de suas características marcantes, Carvalho (2005) afirma que, na atualidade, o Brasil chegou a um nível de consciência e reconhecimento da diversidade de sujeitos do e no campo que podem ser caracterizados como camponeses.

Assim sendo reinteramos no vasto território brasileiro a diversidade de sujeitos que vivem e trabalham no campo, com suas culturas e costumes. São eles os sujeitos que convivem na e com a natureza e querem continuar no campo, porém, em condições dignas, com moradia, infraestrutura (estradas, água, energia), com educação, saúde, lazer, posse e uso da terra, respeito às suas diversas formas de viver e trabalhar, aos seus sonhos e projetos presentes e futuros.

Mesmo considerando determinados avanços, alertamos para a necessidade de que se façam esforços sérios em outras direções, para um novo modelo de desenvolvimento que considere os sujeitos e possa garantir uma reforma agrária efetiva.

2.2 Reforma Agrária

A discussão sobre a propriedade da terra remonta à antiguidade greco-romana. Platão defendia a propriedade coletiva da terra, os antigos romanos fizeram diversas tentativas frustradas de pôr fim aos latifúndios e limitar o tamanho da propriedade rural em 125 hectares (VIEIRA, S/D).

A discussão sobre a reforma agrária continua sendo muito atual e pertinente. Tal preocupação resultou, recentemente, em uma Campanha pelo Limite da Propriedade da Terra no Brasil, culminando em 2010 num Plebiscito Popular, solicitando que fosse incluída na Constituição Federal um novo inciso no artigo 186, que se refere ao cumprimento da função social da propriedade rural, o limite de 35 módulos fiscais como tamanho máximo, devendo as áreas superiores ser incorporadas ao patrimônio público e destinadas à reforma agrária

Mas a história do campo brasileiro foi e é marcada por conflitos agrários e entre as classes sociais, por causa da distribuição desigual das terras, que vem sendo contestada desde as resistências indígenas, dos negros escravizados e dos camponeses, declarada nas lutas dos Quilombos, Canudos, Contestado, Ligas Camponesas e, recentemente, nos movimentos sociais e organizações do campo como o MST, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), a Federação dos Trabalhadores Rurais da Agricultura em Pernambuco (FETAPE), a CPT e a Pastoral da Juventude Rural (PJR).

Tais conflitos são fruto da desigualdade, iniciada pela concentração de terras que se deu desde os primórdios, com as capitanias hereditárias e o sistema sesmarial (1530-1822). Modelo agrário copiado de Portugal (século XIV), como afirma Medeiros (2005, p. 19), “durante o período que vigorou o ‘Sistema Sesmarial’ de 1530 a 1822, foram criados alvarás, cartas régias, regimentos, que tratavam de maneira avulsa e assistemática de normas atinentes à terra”.

Mas, como funcionava esse sistema sesmarial no Brasil? Por meio das Cartas de Doações. Os donatários recebiam as capitanias cuja extensão era de 50 léguas de costa, mas eles só tinham a propriedade de 10 léguas, e as 40 léguas restantes deveriam ser entregues em sesmarias.

Pela legislação, as sesmarias seriam doadas àqueles que se dispusessem a torná-las produtivas, caso isto não ocorresse deveriam ser tomadas e doadas a quem realmente as produzisse. [...] Na prática, foram doadas terras apenas aqueles que possuíam condições financeiras de investir na produção da cana de açúcar. A seleção dos sesmeiros se fazia, portanto, por critérios socioeconômicos, tornando-se, assim, um sistema profundamente elitista, com terras doadas a nobres e pessoas de posses que pudessem adquirir escravos, produto caro na época, para a empresa açucareira (MEDEIROS, 2005, p. 37).

A concentração de terra, poder e privilégios vem de longas datas, assim como o oportunismo em prol dos interesses econômicos da classe burguesa, que sempre esteve decidindo o rumo do Brasil.

Com o fim desse sistema em 1822, e sem uma lei que regularizasse a posse das terras, ocorreu um aumento dos sítios pelos pequenos produtores sobre as terras devolutas, assim como a expansão dos latifúndios, diante da ausência de uma legislação.

Mas essa facilidade não durou muito. Devido a pressões internacionais e benefícios econômicos, a Inglaterra impõe aos demais países o fim do tráfico negreiro,

com objetivo de motivar a modernização e criar novos mercados compradores para seus produtos manufaturados.

De certa forma, influencia o Brasil que, em 1850, cria a Lei de Terras, conhecida como Lei 601, em que “todas as terras devolutas só poderiam ser apropriadas mediante compra e venda [...] e o Governo destinaria os rendimentos obtidos ao financiamento para a vinda de colonos europeus” (MEDEIROS, 2005, p. 20).

Entre os séculos XIX e XX, houve muitos conflitos e diversas organizações de camponeses se rebelaram na busca por garantias de permanência e de trabalho na terra.

Chegando-se a segunda metade do século XX, houve diversas mobilizações dos camponeses, que reivindicavam oportunidades de trabalho e garantia de direitos. Segundo Morissawa (2001), houve o registro de duas organizações rurais sem muita expressividade. A primeira delas foi a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB), no ano de 1954, uma aliança política entre operários e camponeses, criada pelo Partido Comunista do Brasil (PCB). Logo em seguida, no final da década de 1950, surgiu o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), apoiado pelo Partido dos Trabalhadores do Brasil (PTB), cujas estratégias de ocupação de terra vão ser absorvidas mais tarde pelo MST.

Dentre as organizações rurais de maior impacto político no cenário nacional, destaca-se a formação das Ligas Camponesas em diversos estados do Brasil. Foi formada inicialmente como Sociedade Agrícola e Pecuária de Pernambuco, em que um grupo de famílias arrendatárias do Engenho Galiléia reivindicava auxílio social e melhoria técnica na produção da cana-de-açúcar.

O proprietário, insatisfeito com a mobilização, aumentou o preço do arrendamento das terras, o que causou a saída das famílias por falta de condições de pagamento. Porém, essas famílias tiveram o apoio de um advogado, Francisco Julião, que auxiliou na luta contra o latifúndio e o dono do engenho, acreditava que somente a reforma agrária poderia ser a solução para o problema no campo.

O primeiro resultado veio em 1959, com uma decisão favorável aos trabalhadores, expressa na decisão judicial a favor da desapropriação do engenho e a distribuição de suas terras às famílias (AZEVEDO, 1982; MARTINS, 1995, SABOURIN, 2008).

Os primeiros movimentos organizados em defesa da reforma agrária foram as ligas camponesas do Nordeste, estendidas à maioria dos estados do Brasil a partir de 1945, com o apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Nessa época, a luta pela terra vinha inserida num conjunto de reivindicações sobre os direitos elementares do trabalho, da saúde, da previdência, da

escolarização, com base no direito à organização autônoma dos grupos sociais (SABOURIN, 2008, p. 153).

Desde o início, as Ligas reuniram trabalhadores assalariados das usinas de cana-de-açúcar, moradores, meeiros e pequenos arrendatários de condições financeiras muito precárias. Todas essas categorias eram, de fato, regularmente expulsas de sua terra (GARCIA JR., 1990), ou expulsas da sua fonte de trabalho segundo as necessidades dos patrões e proprietários. Esse vai ser o primeiro desencontro ao não se desenvolverem, nesse momento, políticas públicas minimamente favoráveis à reforma agrária (SABOURIN, 2008, p. 153).

A partir daí, a ação das Ligas Camponesas se intensificou, influenciando a mobilização de camponeses pela Reforma Agrária e formando comitês das Ligas em vários estados brasileiros.

Diante de tal desestabilidade no campo, o governo do presidente João Goulart, em 1963, tinha a intenção mudar tal realidade por meio da distribuição de lotes para dez milhões de famílias. Mas logo foi deflagrado o golpe militar, em 1964, o que interrompeu a tentativa de reforma agrária (VIEIRA, S/D).

Contudo, mesmo sob o governo dos militares, foi sancionada a Lei que regularizou o controle de terras, a Lei 4.504/64, conhecida por Estatuto da Terra, que vai ser comentada mais à frente.

2.2.1 Governo Militar

Diante dos conflitos cada vez mais intensos no campo, em 1964, o governo militar instituiu o Estatuto da Terra, cujo objetivo era conter as tensões sociais no campo.

O governo militar poderá assim, controlar duas tendências: [...] de um lado uma política deliberada de concentração fundiária e de constituição de grandes empresas no campo; de outro, uma política de redistribuição de terras nos lugares em que as tensões sociais possam ser definidas como um perigo à segurança nacional, à instabilidade do regime militar (MARTINS, 1995, p. 31).

O Estatuto da Terra, foi uma estratégia que o governo da época encontrou para conter os ânimos e conflitos que se instaurava no campo, mesmo que tenha sido momentâneo.

No governo Castello Branco, em 30 de novembro de 1964, o Congresso Nacional aprovou a lei de número 4.504, que dispôs sobre o Estatuto da Terra. Por meio

dele é que o governo tentou acalmar os ânimos dos camponeses e dos donos de terras. Nos objetivos desse documento fica clara essa dupla intenção.

Porém, o Estatuto não foi suficiente para acalmar os ânimos dos camponeses organizados, que também reivindicavam os mesmos direitos adquiridos pelos trabalhadores urbanos (estabilidade no emprego e indenização), reforçado pelo Estatuto do Trabalhador Rural publicado anteriormente (BRASIL, 1963).

Então, a saída foi criar os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) locais, que aos poucos foram aumentando nos estados até se chegar à criação da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) (SABOURIN, 2008).

Logo no primeiro artigo (parágrafos 1º e 2º) do Estatuto da Terra está o conceito do que vem a ser a reforma agrária (BRASIL, 1964).

§ 1º. O conjunto de medidas que visam a promover melhor distribuição da terra, modificando o regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento da produtividade.

§ 2º. O objetivo dessa política é amparar e orientar, no interesse da economia rural, as atividades agropecuárias, seja no sentido de garantir o pleno emprego, seja no de harmonizá-las com o processo de industrialização do país (BRASIL, 1964, p.1).

A distribuição de terras por meio da reforma agrária está claramente atrelada e direcionada à elevação da produção agrícola, subordinada ao processo de industrialização. A concepção desta reforma agrária é puramente economicista, pois não se compromete com a qualidade de vida no campo, com a garantia de escolas, saúde, estradas, iluminação, saneamento e outros serviços públicos que possam garantir uma vida digna no campo.

Foi somente com o Decreto-lei nº 554, de 25 de abril de 1969 (VIEIRA, S/D), que se regulou o processo especial de desapropriação dos imóveis rurais situados em áreas declaradas prioritárias, ou seja, em zonas críticas ou de tensão social.

Quando foi anunciado o Estatuto da Terra, em 1964 (Art. 17), a efetiva distribuição de terras tinha como encaminhamento.

Efetivada distribuição ou a redistribuição de terras, pela execução das seguintes medidas: a) desapropriação por interesse social mediante prévia indenização em títulos da dívida pública; b) doação; c) compra e venda; d) arrecadação dos bens vagos; e) reversão à posse do poder público de terras de sua propriedade indevidamente ocupadas e exploradas, a qualquer título, por terceiros; f) herança ou legado (BRASIL, 1964, p. 6).

Naquele momento, tais medidas, tinha como órgão responsável o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), um órgão competente para promover e coordenar a execução dessa reforma, observadas as normas gerais da Lei. Depois, em

1970, o governo federal mudou-lhe o nome para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Assim, foi-se dando a luta e o processo de reforma agrária durante o período militar, com a criação de leis camufladas para conter os conflitos e ao mesmo tempo com uma forte repressão às organizações dos camponeses. Vale ressaltar, porém, o importante papel da ala progressista da Igreja Católica (Teologia da Libertação), que durante esses anos fez um trabalho de apoio e assessoria às organizações camponesas e urbanas, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) em 1960 e depois pela CPT em 1975.

Chegando-se à década de 1980, vai-se intensificado a insatisfação do povo com o regime militar e grupos políticos também reforçam a necessidade de mudanças.

No campo e na cidade vão surgindo inúmeras insatisfações. No campo instaurou-se a mecanização e a modernização da agricultura, o que causou o desemprego de muitos trabalhadores, arrendatários expulsos dos latifúndios. Grandes hidrelétricas foram instaladas, o que também desapropriou muita gente.

A partir do fim da década de 1980, intensificaram-se os conflitos no campo e surgiram novos grupos em defesa da reforma agrária. O mais importante deles foi e continua sendo o MST, que surge em 1984, cuja ação se baseia na ocupação de terras para pressionar o governo a fazer a reforma agrária.

Inicia-se um novo ciclo da história política, econômica e agrária do Brasil, em meados dos anos 1980, com o final da ditadura e a redemocratização.

2.2.2 Governos Pós-Ditadura

Nas décadas de 1980 e 1990, diante a pressão dos movimentos sociais e da legislação que declara a necessidade de se realizar a reforma agrária, o governo toma algumas medidas. Em julho de 1985, no governo Sarney, instituiu o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário, destinado a executar o Estatuto da Terra. O Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), proposto pelo novo ministério, tinha como principal instrumento a desapropriação e previa o assentamento de sete milhões de trabalhadores, mas enfrentou forte resistência no campo para sua implementação.

Em outubro desse mesmo ano, o decreto n. 91.766 da Presidência da República aprovou o I PNRA, gerado a partir de um amplo debate nacional que coletou contribuições e ajudou a compor o documento (BRASIL, 1985). O I PNRA está

organizado em duas partes: a primeira contém a sua fundamentação, e a segunda trata da formulação estratégica do Plano.

Segundo Morissawa (2001), a versão apresentada era muito distante da possibilidade que a equipe do INCRA teria de realizá-la, tornando-a assim impraticável.

Durante esse mesmo período, os grandes proprietários de terras, criaram a União Democrática Ruralista (UDR), representada por diversos parlamentares que pressionaram o Congresso contra a não realização da reforma agrária. Diante disso, a concentração de terras continua, como pode ser visto logo abaixo na Tabela 2.

Tabela 2: Estrutura Fundiária no Brasil

Número de estabelecimentos e Área dos Estabelecimentos agropecuários por grupos de área total				
Grupos de área total	Variável			
	Número de estabelecimentos (unidades)	%	Área dos estabelecimentos (hectares)	%
Menos de 10 hectares	2.477.071	47,86	7.738.607	2,36
10 a menos de 100 hectares	1.971.677	38,09	62.893.091	19,06
Menos de 100 hectares	4.448.648	85,96	70.691.698	21,43
100 a menos de 1000 há	424.906	8,21	112.696.478	34,16
1000 há e mais	46.911	0,91	146.663.218	44,42
Total	6.176.489	100,00	329.941.393	100,00

Fonte: IBGE (2009) – Censo Agropecuário de 2006.

A tabela acima mostra as contradições, pois as pequenas propriedades são maiores em quantidades de estabelecimentos (2.477.071), porém ocupam uma área total de 7.798.607ha. Em compensação, as grandes propriedades, estão representadas por poucos estabelecimentos (46.911) com uma área total de 146.553.218ha, o que representa mais que 18 vezes a área anterior.

Apesar das ínfimas iniciativas governamentais para assentar alguns milhares de famílias, a concentração de terras continua aumentando, e o território rural, quanto ao espaço geográfico, continua a ser concentrado. Logo abaixo, na Tabela 3, pode-se verificar a criação de assentamentos rurais no período de 20 anos, de 1990 a 2010,

segundo informações do NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária vinculada a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Tabela 3. Famílias assentadas pela Reforma Agrária entre 1990 e 2010

Período/Ano	Número de famílias
1990	3.411
1991	14.987
1992	22.506
1993	4.918
1994	10.661
1995	61.257
1996	62.693
1997	92.984
1998	81.217
1999	55.977
2000	39.077
2001	38.063
2002	29.801
2003	33.240
2004	42.158
2005	115.955
2006	111.834
2007	35.166
2008	33.482
2009	31.430
2010	15.328

Fonte: DATALUTA/NERA-UNESP

As conquistas registradas patentes nesses números foram os frutos de muitas lutas, embates e conflitos entre as famílias organizadas pelos movimentos sociais da atualidade, principalmente o MST.

Os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso foram registrados pelos movimentos sociais como a época em que houve mais conflitos agrários, com o custo de sangue de diversos militantes que morreram na luta, mas ao final conseguiu-se um avanço significativo. Porém, Sampaio (S/D) atribui como a principal falha da política agrária deste governo a morosidade.

Durante o governo FHC, com a baixa dos preços no mercado fundiário, possibilitou as desapropriações.

[...] no fim dos anos 1990, o governo Cardoso distribuiu terras a quase 400.000 famílias sob condições muitas vezes precárias de instalação e apoio à produção. Por certo, o ritmo dessas distribuições teve dificuldades para ser mantido durante os dois primeiros anos do governo Lula (SABOURIN, 2008, p. 151).

Numa comparação entre os governos Cardoso e Lula, na criação de assentamentos, os movimentos sociais descrevem certa decepção com Lula, onde durante os oito anos de governo desapropriou menos terras que o governo FHC.

Existia uma grande expectativa da classe trabalhadora em torno do governo Lula, pois pela primeira vez na história do Brasil um ex-sindicalista que em muitas trincheiras de luta pela reforma agrária esteve do lado das famílias sem terra, não conseguiu avançar.

No início do governo Lula foi elaborado o II PNRA, apresentado ainda no primeiro ano de seu mandato, em novembro de 2003 e lançado durante a Conferência da Terra, em Brasília. Construído num amplo diálogo social, o Plano é fruto do esforço coletivo de servidores e técnicos, com o acúmulo dos movimentos sociais e da reflexão acadêmica. O II PNRA combina qualidade e quantidade, eficiência e transparência na aplicação dos recursos, numa ação integrada do governo e com a participação social na implementação.

O II PNRA era ambicioso e pretendia ser inovador. Visava regularizar os títulos de propriedade, constituir as unidades familiares e apoiar a produção, tinha como proposta, assentar 400 mil novas famílias; 130 mil famílias teriam acesso a terra por meio do crédito fundiário e outras 500 mil adquiriam estabilidade na terra com a regularização fundiária. Ou seja, a proposta beneficiaria mais de 1 milhão de famílias rurais diretamente.

A ausência de estatísticas atualizadas e confiáveis no INCRA não facilita os debates. De fato, há sempre uma guerra de números entre os governos atuais e os passados e uma disputa entre a oposição e os movimentos sociais. No entanto, hoje está claro que o governo Lula não conseguiu aplicar seu Plano de Reforma Agrária, não obstante as fortes alianças do MDA com o MST e com a CONTAG.

Para Sabourin (2008), um dos principais entraves para a realização e a implantação do II PNRA foi a máquina burocrática do Estado, afirmando “[...] na realidade, mais que financiamentos, são os limites administrativos do INCRA e os entraves jurídicos à expropriação e distribuição de novas terras que levaram o governo a reduzir suas previsões” (SABOURIN, 2008, p. 152).

O Censo Agropecuário 2006, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), mostra que a concentração de terras persiste no País, pois 75,7% das áreas agrícolas estão em propriedades declaradas não familiar, enquanto 24,3% estão sob a responsabilidade da agricultura familiar. De acordo com o Índice de Gini, a concentração e a desigualdade regional são características marcantes da estrutura agrária do País. O índice de 0,872, em 2006, mostra que houve um agravamento na

concentração de terras nos últimas décadas, já que o índice de 1985 era de 0,857 e o de 1995/96, de 0,856. Quanto mais perto esse índice está de 1, maior a concentração.

As contradições da reforma agrária residem no fato de que ainda hoje se arrasta esse embate entre Estado e as famílias dos trabalhadores(as) rurais organizados em movimentos sociais, que reivindicam não só uma distribuição justa de terras, mas outras políticas públicas que devem vir junto para que se possa viabilizar a mudança de vida dessas pessoas.

Dentre as dificuldades mais comuns e constantemente denunciadas pelos movimentos sociais, que lutam pela reforma agrária são lotes de tamanho insuficiente, terras degradadas. Por outro lado, ainda falta apoio por parte do Estado (crédito, assessoria técnica, infraestrutura).

Chegando ao fim desta temática, trazemos alguns autores que comungam com a definição de reforma agrária, que deve ser mais do que apenas distribuição de terras.

Inicialmente a reforma agrária visava à alteração da estrutura de posse e uso da terra. hoje, vai além, levando em consideração outras questões que devem ser consideradas conjuntamente. Segundo Silva (2007, p. 7) “a reforma agrária, é uma das poucas políticas públicas que garantem casa, comida, trabalho” e outras questões vem a tona como a questão energética, indígena e ecológica. Sobretudo, é uma questão de desenvolvimento para o campo e cidade.

Discutir a reforma agrária está intrinsecamente relacionado com a região Nordeste, haja vista que as concentrações de terras se iniciam nessa região, já com as capitânicas hereditárias, como iremos discutir a seguir.

2.3 Tópicos da História do Nordeste brasileiro

Os interesses de Portugal, no sentido de explorar os recursos naturais brasileiros, fizeram com que o território fosse dividido em 15 capitânicas hereditárias. Realizava-se a distribuição de terras segundo a Lei Sesmaria.⁷ O povoamento teve início no século XVI. O Nordeste brasileiro representa a primeira zona de povoamento criada pelos conquistadores portugueses, que iniciaram a colonização a partir do litoral nordestino

⁷ **Sesmaria** foi um instituto jurídico português que normatizava a distribuição de terras destinadas à produção. O Estado, recém-formado e sem capacidade para organizar a produção de alimentos, decide legar a particulares essa função.

com a cana-de-açúcar, e no interior com a pecuária, principalmente seguindo as margens dos rios, dentre eles o São Francisco.

Segundo Garcia (1986), durante três séculos o Nordeste, foi a região mais rica dos colonizadores portugueses, com a exploração do pau-brasil, da cana-de-açúcar e depois o algodão. Com a criação das capitanias hereditárias, deu-se o início da construção da primeira capital do Brasil, Salvador, em 1549. No início, foi criado o governo-geral no país, com Tomé de Sousa como governador geral. O Nordeste foi também o centro financeiro do Brasil até meados do século XVIII, uma vez que a Capitania de Pernambuco foi o principal centro produtivo da colônia e Recife a cidade de maior importância econômica.

O litoral, conhecido como zona da mata, teve forte desenvolvimento com o cultivo da cana-de-açúcar (final do século XVI e meados do século XVII), baseado no sistema Colônia-Metrópole e estruturou o comércio e o desenvolvimento das cidades na região. Sustentada à base do trabalho escravo indígena e africano, esse sistema consolidou a estrutura fundiária marcada por forte concentração de terras e influência de oligarquias locais, com poder nas decisões políticas e econômicas.

No sertão, o povoamento foi disperso, apenas naqueles locais onde existe água, seja rio perene ou poços. Os poucos vilarejos que se estabelecera servia de apoio aos viajantes e às boiadas que transitavam. A agricultura estabelecida (século XVII) era apenas para consumo da própria família (PRADO JÚNIOR, 1981).

A pecuária extensiva foi responsável, durante o século XVII, pelo início da interiorização da ocupação do Nordeste. Afastado da zona da mata para não comprometer a lavoura de cana, o rebanho bovino seguiu pelo agreste – faixa transitória entre as áreas úmidas e as porções de clima seco até alcançar o sertão. A pecuária extensiva nordestina realizada no agreste e no sertão chegou a atrair até mesmo imigrantes paulistas para a região Nordeste.

Essa região tem sido vista historicamente, como o território economicamente inferior quanto ao restante do país. Essa desigualdade tem sido um motivo de preocupação constante dos governos brasileiros e da sociedade civil, embora pouco se tenha feito para ser materializado em ações efetivas (GARCIA, 1986).

Indicadores sociais, como pesquisa do IBGE sobre a educação no Brasil, que serve de base para Molina, Montenegro e Oliveira (2009), mostra que ao longo dos anos se elevaram as desigualdades existentes entre os nordestinos e os demais brasileiros, a

exemplo da mortalidade infantil, dos baixos níveis de escolarização/alfabetização, tecnologia e concentração de terras e renda.

Há quem afirme que esse quadro de desigualdade econômica e social está entranhado na proposta de como os governantes têm visto a região, apenas pelo viés economicista – produtor de matéria-prima, mercadorias e mão de obra barata, sem se preocupar com a qualidade de vida e a dignidade dos sujeitos que nela habitam.

Para Castro (2012) com base em estudos dos dados IBGE, o ano de 2006 nos apresentam informações recentes sobre o Nordeste atual. A agricultura praticada na região é muito variada, seja quanto às culturas plantadas, seja em relação ao nível da tecnologia empregada na produção agrícola. É possível, inclusive, entender os limites e o desenvolvimento da agricultura nordestina, entre as quais as questões ambientais, a deficiência logística, o atraso tecnológico, a falta de crédito, a falta de assistência técnica, dentre outros. É a cana-de-açúcar ainda o principal produto agrícola da região, com lavouras concentradas principalmente em Alagoas, Pernambuco e Paraíba.

Especificamente Pernambuco e Paraíba têm certa cumplicidade quanto ao sistema de produção adotado no litoral, na opção pelo cultivo da monocultura da cana-de-açúcar, passando por situações parecidas – crises desses produtos no mercado internacional, bem como a exploração de trabalhadores nas diversas fases da produção, com a concentração de terras (latifúndios) e riquezas mal distribuídas. Por outro lado, em suas histórias têm marcas de resistências ao modelo do agronegócio por meio das ligas camponesas. Na história do Brasil, ambos os estados tiveram forte mobilização sob lideranças como Francisco Julião (PE) e João Pedro Teixeira (PB) na segunda metade do século XX.

No campo produtivo, os dias atuais também contam com diversas outras formas de resistência das famílias de agricultores e camponeses nesses dois estados, há um número significativo de experiências agroecológicas, expressa nos dados da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA, 2013). Na Paraíba estão registrados 158 e Pernambuco 116 experiências agroecológicas, distribuídas em diferentes territórios. Tais experiências só reforçam a existência de grupos de camponeses que, embora sufocados pela sedução do agronegócio, resistem e desenvolvem outra forma de agricultura e buscam outro modelo de desenvolvimento, com base na sustentabilidade social, ambiental, econômica e ética, quando procuram produzir alimentos saudáveis para a população em geral, mas que também não degradem o meio ambiente.

É com base nessas experiências exitosas produtivas que as famílias agricultoras e camponesas estão desenvolvendo a sustentabilidade de suas famílias e do ambiente, haja vista que desenvolvem atividades produtivas de modo harmonizado com os elementos da natureza, dessa forma de pensar e fazer um desenvolvimento para além do econômico. Nesse sentido vamos aprofundar no próximo item.

2.4 Desenvolvimento Local Sustentável

Segundo Veiga (2005), até o final do século XX se pensava que desenvolvimento era sinônimo de crescimento econômico. Mas não. São duas propostas diferentes. Enquanto a primeira é o resultado do acesso das populações à educação, saúde e bens culturais, a última está presa à medição das riquezas materiais e ao nível de industrialização como os únicos critérios mensuráveis para o país.

O mesmo autor ainda lembra que precisamos entender o desenvolvimento como algo para a liberdade: “[...] reconhecer o papel das diferentes formas de liberdade no combate às absurdas privações, destituições e opressões existentes em um mundo marcado por um grau de opulência” (VEIGA, 2005, p. 33).

O desenvolvimento que reflete a liberdade consiste em que a maioria da sociedade (a enorme população de excluídos) tenha acesso aos bens sociais, emprego, saúde, educação, lazer, habitação e saneamento. Somente com acesso a esses serviços é que o cidadão vai poder considerar-se um sujeito livre.

Por isso, o desenvolvimento como ação para a liberdade deve remover a privação: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços e intolerância ou interferência de Estados repressivos (VEIGA, 2005 p. 34).

São essas privações que deixam as pessoas acreditarem que isso é natural e não existe outra saída, submetendo-se a aceitá-las passivamente. Mas, Jesus (2007), em sua vasta pesquisa sobre a conceituação de desenvolvimento, depara-se com uma infinidade de autores que chegam à seguinte conclusão: “[...] é uma tarefa difícil em função da complexidade dos elementos: mudança social, evolução, progresso, modernidade”. Já Furtado faz uma crítica à difusão da ideia de desenvolvimento como ela é vista pelas nações capitalistas, como um paradigma a ser atingido por todos os outros países.

[...] a ideia de que os povos pobres podem algum dia desfrutar das formas de vida dos atuais países ricos – é simplesmente irrealizável. Cabe, portanto, afirmar que a ideia de desenvolvimento é um simples mito. Graças a ela, tem sido possível desviar as atenções da tarefa básica de identificação das

necessidades fundamentais da coletividade e das possibilidades que abrem ao homem o avanço da ciência, para concentra-las em objetivos abstratos, como são os investimentos, as exportações e o crescimento (FURTADO, 1996 p. 88-89).

Outro estudioso do desenvolvimento, Wolfe (1976, p. 19), é mais direto em suas colocações: “os países de altas rendas puderam ‘desenvolver-se’, em grande parte, devido à sua capacidade de explorar e dominar os outros, o que ainda hoje se dá, sob diferentes aspectos”. Mas isso é camuflado pelos manuais dos organismos internacionais, que ainda insistem nas receitas prontas a serem seguidas pelos países pobres. Tal realidade é muito comum, sobretudo no meio rural, pois essas comunidades sem perspectivas de melhoria de vida são mais suscetíveis e passivas à aceitação desses projetos prontos.

Voltando ao esquema analítico proposto por Veiga (2005), a adjetivação do desenvolvimento oferece, de fato, grandes dificuldades para conceituá-lo: desenvolvimento econômico, desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local, desenvolvimento territorial. Sachs (2005) complementa dizendo que o desenvolvimento precisa ser socialmente incluyente, ambientalmente sustentável, economicamente viável.

Já Costabeber e Caporal (2003) incluem a questão ética como um ponto importante nessa discussão sobre desenvolvimento. Para reforçar essa ideia, Jesus (2007) afirma que o desenvolvimento precisa ser visualizado de acordo com essas perspectivas da sustentabilidade, como já afirmam os autores que o antecedem.

Porém, não devemos esquecer que desenvolvimento é também participação, poder, soberania, decisão, mudança de realidade e compromisso social. Por isso, Demo afirma que é inimaginável resolver o problema da pobreza sem a participação: “Pode-se até distribuir benefícios e minorar compensatoriamente a fome, mas agrava a pobreza política, porque recria o esmoler, ou seja, aquele que troca a comida pelo cabresto” (DEMO, 1996, p. 10).

A política social assistencialista não oportuniza a organização, contribui para que o pobre continue a esperar todas as soluções da parte do governo. Demo (1996, p. 11) ainda acrescenta que, “para o Estado, esta desmobilização é fundamental como estratégia de legitimação. Para a população é a depredação persistente de sua cidadania”. O “homem político é aquele que tem consciência histórica, não aceita ser objeto. É ator, não expectador” (DEMO, 1996, p. 17). Portanto, é politicamente pobre o cidadão que somente reclama, mas não se organiza para reagir, não se associa para

reivindicar, não se congrega para influir, ou melhor, está sempre acomodado e esperando que o governo ajude, mande auxílio.

A participação sobre a qual falamos hoje, com planejamento participativo para o desenvolvimento econômico e social de uma comunidade, é bem diferente daquele de alguns anos atrás, quando se concebia que desenvolvimento era sinônimo de crescimento.

Durante muitos anos os economistas defendiam a ideia de que, para haver desenvolvimento, era necessário primeiro fazer o crescimento econômico para depois haver a distribuição, o desenvolvimento social. Essa teoria logo foi rechaçada, pois, como se explicaria ser um país altamente industrializado, com alto rendimento *per capita*, e apresentar um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) baixo, relativamente a outros países que não apresentaram crescimento econômico, sem desempenho alto do rendimento *per capita*.

Ninguém duvida de que o crescimento é um fator muito importante para o desenvolvimento. Mas não se deve esquecer que no crescimento a mudança é quantitativa, enquanto no desenvolvimento ela é qualitativa. Os dois estão intimamente ligados, mas não são a mesma coisa (VEIGA, 2005, p. 56).

Portanto, o desenvolvimento é tão importante quanto o crescimento econômico. Mas não devemos esquecer que o Estado ainda continua responsável tanto pelo desenvolvimento como pelo crescimento econômico do país, mesmo que ele se apresenta como um aliado do circuito moderno da economia (globalização e neoliberalismo) nos países subdesenvolvidos.

Ora abertamente, ora de modo mais discreto, isso leva invariavelmente ao agravamento da dependência externa do país e faz a população sofrer as cargas fiscais, sem dar a contrapartida de uma melhoria na situação de emprego ou de aumento de bem-estar. Atualmente, muitos globalizantes chamam de Estado Mínimo, pois oferece mais vantagens às multinacionais do que à sua população (SANTOS, 2004).

No processo de desenvolvimento, existem duas modalidades importantes para se compreender o êxito: o capital humano e o capital social. “O primeiro refere-se à qualidade dos recursos humanos (educação, saúde, nutrição), e o segundo, os elementos qualitativos (valores, cultura, redes sociais)” (KLIKSBURG, 1998, p. 23). Os capitais humanos e sociais são dois elementos que vêm dando subsídio para o sucesso e para alavancar o desenvolvimento.

Segundo Franco (200-?), o capital humano e o capital social são determinantes para se atingir o desenvolvimento, o que, conseqüentemente, elevará a renda e o

crescimento econômico. O autor ainda afirma que “todo desenvolvimento é desenvolvimento social, é mudança social”. Logo, é preciso dar oportunidade às pessoas para que venham a se desenvolver como capital humano e capital social, e poderem então resolver seus problemas e melhorar sua qualidade de vida.

Então, é a partir do capital humano (educação) e do capital social (mobilização e redes sociais) que os cidadãos e as cidadãs se organizam para reivindicar políticas públicas que são de direito e que venham melhorar suas vidas.

Para se falar sobre desenvolvimento em sua plenitude é necessário ter clareza da sua sustentabilidade. Mas o que é sustentável? Fomos buscar no relatório de Brundtland, de 1987, uma definição do conceito de desenvolvimento sustentável, “compreende satisfazer às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades”. Então, a partir dessa definição é que outros pesquisadores definem o desenvolvimento:

Desenvolvimento local é entendido como um processo que mobiliza pessoas e instituições buscando a transformação da economia e da sociedade locais, criando oportunidades de trabalho e de renda, superando dificuldades para favorecer a melhoria das condições de vida da população local (JESUS, 2007, p. 25).

A expressão desenvolvimento sustentável aparece na primeira definição e desenvolvimento local aparece na citação acima. Não é possível compreender ambos como coisas distintas. Apontam para a preocupação com o presente e o futuro. Somente quando cuidamos do local no presente é que poderemos deixá-lo para o futuro.

Para Möller e Irmão, existe uma força unificadora entre ambas as definições de desenvolvimento - sustentável e local:

Parece abrir a possibilidade de fornecer uma arma simbólica para formular estratégias para controlar as forças destrutivas do capitalismo contemporâneo em relação as forças ao meio ambiente e à coesão social. Abre espaços para o planejamento global e nacional e para um papel mais expressivo do Estado na economia, na sociedade e no meio ambiente (MÖLLER & IRMÃO, 2006, p. 5).

Está implícito que a preocupação com as condições sociais das pessoas, da comunidade, com a solidariedade e com o meio ambiente, pode gerar recursos estratégicos para se almejar o desenvolvimento local sustentável. Para Jara (1998, p. 52), “o desenvolvimento sustentável tem dimensões ambientais, econômicas, sociais, políticas e culturais”.

Já Pires (2003) ressalta que a essência do desenvolvimento local é a conscientização dos cidadãos como coautores e corresponsáveis pelo destino da sua comunidade, mas alerta que isso não significa eximir o Estado das suas responsabilidades para com a sociedade, na aplicação das políticas públicas necessárias. Vem reforçar a importância da participação crítica e consciente para a construção coletiva do bem-estar social.

Com base nesses teóricos, fica perceptível que as comunidades precisam rever sua participação na construção das políticas públicas, inclusive na reforma agrária. Não é mais permissível que os projetos venham de forma verticalizada. Muitas vezes as propostas estão fora da realidade local e descontextualizadas dos anseios da comunidade.

A sociedade brasileira, de uma forma geral, precisa compreender que fazer política, gestão de bens públicos em prol dos cidadãos, é mais que satisfazer interesses particulares e partidários. E o desenvolvimento local é fruto dessa política que visa ao bem comum e, sobretudo, à participação maciça dos beneficiários quanto à escolha do que deve ser feito, como fazer e como gerir tais programas governamentais, de modo a garantir o bem-estar da comunidade.

Na atualidade, muitos políticos e gestores públicos ainda concebem o desenvolvimento com visões específicas e separadas para os aspectos: econômico, social, político e outros. Numa citação de 1976, mas ainda atual, Wolfe afirma que é um equívoco considerá-los como tipos diversos de desenvolvimento. E define o desenvolvimento como sendo o processo de crescimento e de mudanças das sociedades humanas, em que contam todos os aspectos já citados acima, além de considerar como ferramenta importante para que aconteça tal mudança, a aspiração e a participação da sociedade.

Falar sobre o tipo de desenvolvimento local sugerido pelas políticas públicas compreende um processo que mobiliza pessoas e instituições, ao buscarem a transformação da economia e da sociedade locais, criando oportunidades de trabalho e de renda, superando dificuldades para favorecer a melhoria das condições de vida da população local (JESUS, 2003, 2007).

Portanto, o desenvolvimento precisa ser visto como uma articulação dos vários setores governamentais, não governamentais e sociedade civil organizada em busca de alternativas para a melhora da qualidade de vida, nos aspectos financeiro, ambiental,

social, político. Segundo Tenório (2007, p. 89), “do ponto de vista de uma dimensão mais ampliada, o desenvolvimento local é resultado de mudanças estruturais”.

Ao se falar em desenvolvimento sustentável, é imprescindível deixar claro de qual o tipo ou modelo de sociedade e produção estamos falando. É necessário que optemos por uma proposta de sociedade mais justa e solidária, que pense no coletivo. Isso sim, é pensar de forma sustentável, sempre considerar as pessoas.

Embora seja predominante a opção pelo agronegócio em nossa sociedade e, sobretudo, o acesso facilitado às políticas públicas, este tipo de agricultura a serviço do capital sempre em busca de maiores lucros, não se preocupa com os benefícios sociais nem ambientais, a não ser que tenha a oportunidade de maiores lucros.

Tal modelo é claramente insustentável, devido ao seu modo intensivo de produção, que acaba degradando, compactando, salinizando e causando a erosão do solo, polui e destrói os recursos naturais pelo uso de agrotóxicos, diminui a biodiversidade ambiental, produzi alimentos contaminados, causa a êxodo rural, a superexploração da mão de obra, etc. Segundo Foster (2011, p. 4), “na industrialização da agricultura, a verdadeira natureza da produção capitalista foi revelada como sendo a de que só se desenvolve minando simultaneamente as fontes originais de toda a riqueza – o solo e o trabalhador”.

Todo o padrão de desenvolvimento capitalista foi caracterizado pelo desperdício e destruição da riqueza natural de sociedade. “Pela sua mesquinhez”, escreveu ele, “a produção capitalista é completamente desperdiçadora de material humano, do mesmo modo que a sua forma de distribuição de seus produtos através do comércio, e a sua forma de concorrência, a tornam muito desperdiçadora de recursos materiais, de forma que ela perde para a sociedade [riqueza pública] o que ganha para os capitalistas individuais [riquezas privadas]” (FOSTER, 2011, p.2).

Defendemos a importância e a valorização, primeiro, da reforma agrária por meio da agricultura familiar camponesa, pelo seu compromisso com a segurança e a soberania alimentar garantida à nação, produzindo alimentos, preocupando-se com cada recurso natural, como elementos importantes para o sucesso e o bom desenvolvimento da produção.

Enquanto isso, a agricultura industrial, de monocultivo, destroi a biodiversidade, o que altera sistematicamente o regime de chuvas e contribui para o aquecimento global, problemas cada vez mais intensos no planeta (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010).

Os camponeses, ao longo de sua história, sempre levaram em consideração a importância do meio ambiente, como recursos naturais: terra, água, ecossistemas, auxiliares no desenvolvimento da produção, seja ela agrícola, seja pecuária. Essa

relação entre o homem e a natureza, apesar da modernização da agricultura, é sempre considerada sob a forma de cooperação (CARVALHO, 2012).

Produzir alimentos em parceria respeitando o meio ambiente, respeitando os saberes, à valorização étnica das populações do campo, considerar e desenvolver a produção por meio de agroecossistemas com base nos princípios da agroecologia quanto ciência, são elementos basilares para a proposta de desenvolvimento sustentável.

Como ciência integradora a Agroecologia reconhece e se nutre dos saberes, conhecimentos e experiências dos agricultores(as), dos povos indígenas, dos povos da floresta, dos pescadores(as), das comunidades quilombolas, bem como dos demais atores sociais envolvidos em processos de desenvolvimento rural, incorporando o potencial endógeno, isto é, presente no “local”. No enfoque agroecológico o potencial endógeno constitui um elemento fundamental e ponto de partida de qualquer projeto de transição agroecológica, na medida em que auxilia na aprendizagem sobre os fatores socioculturais e agroecossistêmicos que constituem as bases estratégicas de qualquer iniciativa de desenvolvimento rural ou de desenho de agroecossistemas que visem alcançar patamares crescentes de sustentabilidade (CAPORAL, COSTABEBER, PAULUS, 2006, p. 3).

Os autores trazem outra proposta de desenvolvimento com base na valorização do potencial endógeno e local (saberes, experiências, cultura, etc), que se pode pensar e fazer um desenvolvimento local sustentável.

Nessa mesma obra, retratam a importância da agroecologia como uma ciência e não apenas como um modo alternativo de produção, que simplesmente trata os recursos naturais dentro do manejo ecologicamente responsável. Constitui-se em um campo do conhecimento científico que, partindo de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica, pretende contribuir para que as sociedades possam redirecionar o curso alterado da coevolução social e ecológica, nas suas múltiplas inter-relações e mútua influência (CAPORAL, COSTABEBER, PAULUS, 2006).

Como resultado dessa preocupação e das fortes mobilizações internacionais em prol de uma proposta de desenvolvimento sustentável e justa, recentemente foi publicado o relatório da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Meio Ambiente (2013), o qual recomenda aos países ricos e pobres que tratem de fazer mudanças profundas em sua agricultura, saindo dos sistemas de monocultivos para sistemas diversificados de produção. Recomenda, ainda, que se reduza o uso de fertilizantes e outros insumos. Sugere que seja dado mais apoio aos pequenos agricultores e que se atente para articular a produção e o consumo local de alimentos.

Afirma que o atual modelo agrícola hegemônico é insustentável. Mais de 60 especialistas contribuíram para a elaboração do documento no qual se adverte que o

mundo precisa mudar o paradigma que orienta a forma de fazer agricultura, rompendo com o ideário da Revolução Verde e indo em direção a agriculturas ecológicas, adverte para a necessidade de mudar os métodos convencionais de fazer agricultura, adotando uma visão sistêmica com base nos princípios agroecológicos.

As forças sociais que lutam (agronegócio versus agricultura familiar camponesa) para dar direção ao desenvolvimento, no cerne desse conflito utilizam processos que envolvem negociações que nem sempre são pacíficas. Por isso, além de compreender as diferentes formas de conceber o que é desenvolvimento, é importante o olhar histórico para perceber como o desenvolvimento ocorreu e vem ocorrendo no Brasil.

Na contramão do modelo hegemônico de desenvolvimento, os movimentos sociais do campo têm sua concepção de desenvolvimento com base em algumas características:

- a) a Soberania Alimentar como princípio organizador de uma nova agricultura, com uma produção voltada para atender as necessidades do povo e com políticas públicas voltadas para esse objetivo;
- b) a democratização da propriedade e do uso da terra – a Reforma Agrária integral deve voltar à agenda prioritária do país como forma de reverter o processo de expulsão do campo e disponibilizar a terra para a produção de alimentos;
- c) uma nova matriz produtiva e tecnológica, que combine produtividade do trabalho com sustentabilidade socioambiental, o que inclui a opção pela agroecologia;
- d) o princípio da cooperação, em lugar da exploração, para organizar a produção;
- e) a mudança da matriz energética;
- f) o avanço na organização política, econômica e comunitária dos camponeses e pequenos agricultores (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, p. 8).

Todos esses elementos devem constituir outro modo de concepção do projeto de desenvolvimento para o campo, que seja mais sustentável e justo, sobretudo que atenda aos anseios das famílias camponesas pela sua soberania e segurança alimentar, por meio de escolher e produzir seu próprio alimento, manter um banco de sementes, manusear de forma responsável o agroecossistema (plantios e criações consorciados e diversificados), ter a posse da terra e poder comercializar seus produtos sem o intermédio de atravessadores.

Mas, que tipo de agricultura é essa, com base na concepção de desenvolvimento local sustentável, tendo a agroecologia como uma ciência complexa e norteadora? Estamos falando da Agricultura Familiar Camponesa, uma agricultura que tem no trabalho da família sua reprodução socioeconômica, e camponesa quanto à identidade política, à classe social.

A Agricultura Familiar Camponesa é uma expressão muito utilizada pelos movimentos sociais do campo e funde os conceitos de Agricultura Camponesa (CARVALHO; COSTA, 2012) e Agricultura Familiar (NEVES, 2012).

A agricultura camponesa é expressão de um modo de se fazer agricultura distinto do modo de produção capitalista dominante, e, nesse sentido, o campesinato se apresenta na formação social brasileira com uma especificidade, uma lógica que lhe é própria na maneira e produzir e de viver, uma lógica distinta e contrária à dominante (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 30).

Segundo Neves (2012), responsável pelo artigo que define a Agricultura Familiar no dicionário da Educação do Campo, traz uma apanhado de autores para ajudar a caracterizar tal modalidade, onde resumidamente entendemos como

uma agricultura de subsistência com produção que envolve a família, porém marginais ao mercado. Contudo, sua economia tem dupla função: 1) como base, objetivos, valores e necessidades das famílias e comunidade local; 2) Inclusão as normas de mercado (oferta e demanda) com aporte de tecnologias orientadas para atender a indústria (NEVES, 2012, p. 35).

A expressão Agricultura Familiar Camponesa é fruto de uma concepção política e ideológica de um modo de vida, de campo, de produção e de novas relações sociais, onde prevalece o respeito aos diferentes saberes e culturas. Tem na família a base principal da mão de obra, e se “apoia no princípio da coevolução social e ecológica e de enveredar pela agroecologia mantém a possibilidade da sua reprodução social, dado que constrói socialmente as bases de outro paradigma para se fazer agricultura” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 33).

Essa nomenclatura tem em sua base conceitual autores como Carvalho (2003, 2004, 2009, 2011, 2012); Ploeg (2008), Mota, Zarth (2009), em defesa da Agricultura Camponesa; e em defesa da Agricultura Familiar, Lamarche (1998), Bermagasco (1995), Wanderley (1999), Neves (2012). Uma fala de Wanderley nos tem ajudado a compreender o que de fato é a junção dessas duas expressões – “toda agricultura camponesa é familiar, mas nem toda agricultura familiar é camponesa”, haja vista que esta última pode direcionar toda a sua produção para atender o mercado dentro da lógica da sociedade moderna.

A Agricultura Familiar Camponesa possui características nos seus distintos modos de existência no decorrer da história da formação social brasileira, constituindo um mundo econômico, social, político e cultural que se produz, se reproduz e se afirma na sua relação com outros agentes sociais, marcada por suas especificidades, nos modos de produzir, na vida comunitária e na convivência com a natureza. Assim se apresentam

as características das famílias camponesas, segundo as observações de Carvalho e Costa (2012).

- as práticas tradicionais, o intercâmbio de informações entre vizinhos, parentes e compadres, o senso comum, assim como a incorporação gradativa e crítica de informações sobre as inovações tecnológicas que se apresentam nos mercados, constituem um amálgama que contribui para as decisões familiares sobre o que fazer;
- o uso da terra pode ocorrer de maneira direta pela família, em parceria com outras famílias vizinhas ou parentes, em coletivos mais amplos ou com partes do lote arrendados a terceiros;
- há diversificação de cultivos e criações, alternatividade de utilização dos produtos obtidos, seja para uso direto da família, seja para usufruir de oportunidades nos mercados, e presença de diversas combinações entre produção, coleta e extrativismo;
- a unidade de produção camponesa pode produzir artesanatos e fazer o beneficiamento primário de produtos e subprodutos;
- existe garantia de fontes diversas de rendimentos monetários para a família, desde a venda da produção até a de remuneração por dias de serviços de membros da família;
- a solidariedade comunitária (troca de dias de serviços, festividades, celebrações), as crenças e os valores religiosos por vezes impregnam as práticas da produção;
- estão presentes elementos da cultura patriarcal;
- e, enfim, mas não finalmente, existem relações afetivas e simbólicas com as plantas, os animais, as águas, os sítios da infância, com a paisagem e com os tempos (CARVALHO, COSTA, 2012, p. 29).

Essas características estão muito além das relações produtivas e econômicas, apesar de estarem presentes e ressaltarem valores e princípios sociais, culturais, ambientais, diversidade de saberes e crenças.

Contudo, vale ressaltar que tal categoria expressa o perfil de sujeitos do campo que se beneficiam das políticas públicas da agricultura familiar. Esse, enquanto termo jurídico está definida numa amplitude de produtores (agricultores familiares) a serem alcançados pela categorização oficial de usuários reais ou potenciais do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), de acordo com o decreto nº 1.946/1996. Segundo Neves, a Lei nº 11.326/2006 (BRASIL, 2006), especialmente artigo 3º, traz o conceito de agricultor familiar:

Agricultor familiar é aquele que pratica atividades no meio rural, mas se torna sujeito de direitos se detiver, a qualquer título, área inferior a quatro módulos fiscais; deve apoiar-se predominantemente em mão de obra da própria família e na gestão imediata das atividades econômicas do estabelecimento, atividades essas que devem assegurar o maior volume de rendimentos do grupo doméstico (NEVES, 2012, p. 35).

Com base nessa definição, temos como compreensão desta categoria, uma ampla e heterogênea massa de produtores e trabalhadores rurais, tais como os pequenos produtores, os arrendatários, os parceiros, os colonos, os meeiros e os assentados rurais.

Depois dessa viagem pela história do Brasil, com suas implicações políticas e econômicas que influenciam no desenvolvimento do país, vamos ao próximo capítulo a fim de compreender como tais fatos interferiram na educação profissional, ou não, dos sujeitos que vivem no campo.

3 A EDUCAÇÃO RURAL: LEGITIMADORA DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO PARA O CAMPO BRASILEIRO

Neste capítulo, vamos conhecer melhor a concepção de educação que veio legitimar o modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro e perceber que o espaço educacional (escola) oficial sempre teve uma concepção urbana e burguesa. No território brasileiro, poucos foram os(as) trabalhadores(as) do campo e seus filhos(as) que tiveram a oportunidade de ir à escola, por meio da educação ascender socioeconomicamente e continuar convivendo com dignidade em suas comunidades (GHIRALDELLI Jr 1991; CALAZANS, 1993; MOLINA, 2009).

No campo, a educação foi esquecida e só chegou para os(as) trabalhadores(as) depois de anos, com o intuito apenas de não se perder a mão de obra. Uma educação marcada para manter a submissão, por meio da negação dos direitos dos sujeitos e por desconsiderar as necessidades, as identidades, os conflitos dos povos do campo. Por isso a necessidade de uma educação crítica e contra-hegemônica que reconheça os sujeitos, suas histórias e os modos de vida no campo (BAPTISTA, 2003; MARINHO, 2008; .

Desde os primórdios da história do Brasil, as escolas rurais, escolas agropecuárias e universidades formadoras dos profissionais das Ciências Agrárias (técnicos em agropecuária ou agrícolas, agrônomos, médicos veterinários), compactuavam com uma concepção de educação que dava subsídios ao modelo de desenvolvimento baseado na produtividade agrícola para exportação, ratificando o latifúndio, a monocultura e o agrotóxico.

Com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, houve a possibilidade de uma reaglutinação de diversas organizações de esquerda, movimento sindical e agente de pastoral da igreja. Neste início de década, alguns acontecimentos históricos vale ser ressaltados, tais como a fundação do Partido dos Trabalhadores - PT e em 1984 surge o MST, este último quanto movimento social, vem reivindicar além da reforma agrária, a justiça social e garantia de direitos, dentre estes a educação.

Vale ressaltar que foi o setor de educação do MST, que vem desde sua origem, pautando o debate e enfrentando o Estado pela garantia da educação aos acampados e assentados da reforma agrária, sobretudo quando assentamento, assim fortalece a oficialização e responsabilidade do Estado na garantia desse direito.

Mas foi na década de 1990 que o movimento “por uma educação do campo” teve sua expressividade mais forte a nível nacional. Inicia-se a discussão por uma educação para os povos do campo, primeiro entre os educadores e educadoras da reforma agrária, depois, ampliando-se com os outros grupos do campo, como agricultores familiares, indígenas, quilombolas, pescadores, etc, bem como com grupos de intelectuais.

A reivindicação é pela garantia ao direito à escola de ensino básico, devido ao grande número de analfabetos que ainda existia no campo. A seguir, vão sendo reivindicados os direitos à escolarização em diferentes níveis.

3.1 Breve Retrospectiva da História da Educação no Brasil

Desde o princípio da história do Brasil, quando chegaram os colonizadores, tínhamos as sociedades indígenas que viviam na coletividade, sem a organização social da contemporaneidade (indivíduo, classe social, exploração). “A educação fazia-se no cotidiano, não havia instituição escolar e, nesse sentido, confundia-se com a própria vida. A educação era o meio de garantir a outras pessoas aquilo que um determinado grupo aprendeu” (ZOTTI, 2004, p. 13).

A educação se dava no lar, no convívio com os seus pares (família, comunidade), por meio do trabalho aprendido e desenvolvido com e para a comunidade, e estava fortemente ligada à necessidade de cada grupo, muito próxima do que alguns teóricos hoje classificam como educação informal (GOHN, 2010), ou a mistura de diferentes tipos de educação, como menciona por Brandão (1995, p.10), ao afirmar que “a educação é a maneira que as pessoas criam para tornar comum, o saber, a ideia, a crença e o trabalho”, que vai desde a família até a comunidade e na escola formal.

Com a chegada dos portugueses, toda essa compreensão e cultura dos povos indígenas foi sendo massacrada, reprimida e forçada à concepção de educação, e o modo de produção tomou outro rumo, para uma educação utilitarista, o que modificou, “a relação dos bens materiais, os valores, costumes e crenças, com forte conotação de propriedade privada” (ZOTTI, 2004, p.14).

Vale ressaltar que os colonizadores portugueses também elegeram outros instrumentos, dentre os quais, a catequese e a educação institucionalizada sob a responsabilidade dos Jesuítas para imporem seus valores. Tal educação não estava

desvinculada do propósito de exploração que se desenvolvia no Brasil colônia. A dominação de Portugal tinha, em seu modelo de exploração, três elementos: economia agrária, a *plantation* e modo de produção escravista.

Mas o que isso tem a ver com a educação? Tem a ver que a instrução e a educação escolarizada deveriam atender aos interesses do grupo hegemônico. Manter os dirigentes no poder, por meio de uma educação diferenciada para os seus filhos, em que era prioridade formar administradores para a colônia, enquanto para os povos indígenas, “a política de colonização apontava para a aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã” (ZOTTI, 2004, p. 16).

Foi nessa lógica que a educação se institucionalizou no Brasil colonial, onde cabia dar uma formação aos índios, dentro de uma concepção de educação para domesticá-los, torná-los dóceis e servis à classe dominante. Já a formação para os filhos da classe dominante, os princípios educacionais eram bem diferentes, muito embora, alerta Romanelli (1998, p. 34), “do ponto de vista das atividades de produção, o currículo jesuíta era sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo”, ou seja, era uma educação literária e humanista.

Os jesuítas, corrente religiosa responsável pela educação no Brasil colônia, com influência nos primeiros anos da República, desenvolviam uma pedagogia de cunho religioso-católico.

Todas as pedagogias que se organizaram na República tiveram de enfrentar ou assimilar os preceitos de uma herança pedagógica constituída pela Pedagogia Jesuíta. [...] de cunho religioso-católico reproduzia, ainda muitos aspectos, os preceitos educacionais dos jesuítas, que foram os responsáveis pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos. As diretrizes educacionais dos jesuítas foram dadas pelo *Ratio Studiorum*⁸ (GHIRALDELLI Jr, 1991, p. 20).

Tal proposta pedagógica tinha como princípio a obediência, a hierarquização, a formação para o sacerdócio. Prevalecia às escolas para os homens, o primogênito das famílias de maior poder aquisitivo.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, surgiu a necessidade de se criar uma escola de ensino agrícola, o que foi anunciada em 1812.

Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil (1808) há a intenção da criação de uma escola de ensino agrícola, onde a preocupação explicitada é o incentivo ao aprimoramento das técnicas de produção. Tal intenção tem o

⁸ *Ratio Studiorum* foi a organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599.

nítido objetivo de demonstrar uma “suposta” preocupação da Coroa, na superação da defasagem produtiva do setor agrícola brasileiro. Fato é, que a primeira escola agrícola a ser fundada sob influência da carta só se materializou em 1859, durante o segundo reinado (FEITOSA, 2006, *passim*).

Segundo Feitosa (2006), Dom João VI autorizou a criação em 1812, da primeira escolar agrícola no Brasil, que se instalou na Bahia apenas em 1859, quando se inaugurou o Instituto Baiano de Agricultura. Seguido do Instituto Pernambucano de Agricultura (1861) e depois da Imperial Escola Agrícola da Bahia (1877). Essas mudanças estão associadas a ocupação do território, pelo risco que havia de se perder a colônia para outras nações (Alemanha e Espanha), que também tinham interesse em saquear as riquezas, além de outros problemas econômicos e políticos.

[...] mudança no processo de produção agrícola iniciado ao final do séc. XIX. Não como mera consequência, mas como parte dessas mudanças históricas o ensino agrícola no Brasil passa também por transformações, seja como resposta as novas demandas produtivas, como formador dos filhos de uma classe dirigente, ou como conformador de novos braços para as lavouras (*Idem*, p.76).

Vale ressaltar que, nesse período da instalação da escola agrícola (1859), estava ela associada à pressão para a abolição da escravatura, que iria acontecer alguns anos depois, como já estava anunciado a promulgação da Lei de Terra, de n.601, de 1850, onde a posse da terra seria por meio de compra. Com os negros livres a partir de 1888, havia mais mão de obra a ser formada.

Durante o século XX, o Brasil, enquanto República vivenciou duas tendências pedagógicas fortemente marcadas: o Entusiasmo pela Educação – de caráter quantitativo, com a defesa da expansão da rede escolar e a tarefa de alfabetizar o povo, e Otimismo Pedagógico que insistiu na otimização do ensino, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar (GHIRALDELLI Jr, 1991; PAIVA, 1987; MARINHO, 2008).

Ainda segundo Ghiraldelli Jr. (1991), outro momento marcante na história da educação brasileira foram os quatro diferentes projetos para o “novo Brasil”: 1. Os liberais – intelectuais que expressam o desejo de um país com base urbano-industrial; 2. Os católicos – pedagogia tradicional, conservadora, fortemente semelhante aos movimentos nazifacismo europeu. 3. O governo – representado por Francisco Campos, Ministro da Educação e da Saúde Pública, numa posição de neutralidade, pois transitava entre as duas propostas anteriores; 4. Aliança Nacional Libertadora (ANL), cujo projeto político educacional preconizava a defesa do Movimento Operário.

Liberais, católicos, governistas e aliancistas declararam o debate político-educacional dos anos 1930. Todos desejavam a construção de um “Novo Brasil”, diferente da República oligárquica, defendido na Revolução de 1930. Esta tinha como base ideológica a modernização, a urbanização, o crescimento econômico, a melhoria dos transportes, a industrialização.

Assim foi-se formando a concepção de educação na sociedade brasileira: educar para o crescimento e o desenvolvimento do Estado, numa direção ideológica de uma educação exclusivamente utilitarista. Porém, é pertinente problematizar que esse crescimento visto pelo Estado, nem sempre traz benefícios para a população no geral, não refletindo em garantias dos direitos, entre eles a educação de qualidade e crítica.

Para Romanelli (1998), a demanda escolar e a concepção de desenvolvimento herdados do período colonial, andam de mãos dadas e são cúmplices.

A herança cultural, influenciando diretamente sobre a composição e os objetivos perseguidos pela demanda escolar, os rumos que toma a economia, criando novas necessidades de qualificação profissional, e a expansão da educação escolarizada, obedecendo à pressão desses dois fatores, compõem o quadro situacional das relações existentes entre educação e desenvolvimento (ROMANELLI, 1998, p.25).

Assim, a junção de herança cultural, ordem política e sistema econômico determina como, onde e o que tratar nos conteúdos escolares. O início do século XX foi marcado por mudanças econômicas, políticas e educacionais no mundo, o que se refletiu no Brasil.

No campo educacional, várias tendências pedagógicas tentavam impor-se: a Escola Nova - 1920 - Formação de atitudes, em que o método se baseia na facilitação da aprendizagem; a Tecnicista - 1960 - modeladora do comportamento humano mediante técnicas e procedimentos para a transmissão e a recepção de informações, e a Crítico-Reprodutivista - 1970 – que enfatiza o aspecto político em detrimento da técnica, denuncia o caráter reprodutor da escola, legitima a cultura dominante, mas também direciona os alunos para postos diferenciados na força de trabalho. Uma didática capaz de criticar, mas não de intervenção na realidade.

Nessa sequência, cada uma querendo se impor e desqualificando a anterior. Esta última tendência tem como seus principais teóricos críticos Bourdieu e Passeron (1992) com a obra – A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, e Althusser (1970), com a obra - Aparelho Ideológico de Estado.

Ambos definem a Escola como uma instituição dominante nas formações sociais modernas, pois é ela que forma as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao

mesmo tempo, mantém e garante as relações de produção requeridas pelo sistema. Essas relações dicotômicas (patrão-empregado) são reproduzidas no próprio contexto do aparelho escolar.

Sobre esse fenômeno, é Althusser (1970) quem explica a escola como sendo um aparelho ideológico do Estado.

Instituição educacional como um dos aparelhos ideológicos do Estado dominantes nas formações sociais capitalistas maduras. Como os aparelhos ideológicos do Estado reproduzem as relações de produção, então a escola realiza essa função. Por meio da aprendizagem, é massivamente inculcada a ideologia da classe dominante com o objetivo de reproduzir as relações de exploração que caracterizam a sociedade capitalista, embora esse mecanismo seja camuflado e a escola apresenta como um terreno neutro (ALTHUSSER, 1970, p. 60-61).

A escola, com sua hegemonia legitimada pela classe dominante, desenvolve a ideologia que faz com que os sujeitos pensem que o sistema escolar é universal, quando, ao contrário, ele serve para manter os interesses dos grupos dominantes (DORE, 2006).

Ainda segundo Althusser (1970), a ideologia difundida pelas escolas, por meio dos seus mecanismos de inculcação, faz com que o sujeito reconheça a necessidade da divisão do trabalho e a hierarquização como algo natural. Dessa maneira,

Para que haja reprodução das forças produtivas, da força de trabalho, é necessário garantir a sua formação, qualificação e a sua diversificação fora da produção, fora do mercado de trabalho. Está é uma lei tendencial própria do regime capitalista. Entretanto, na medida em que a escola qualifica as pessoas para o mundo do trabalho, “inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente” (FREITAG, 1980, p. 34).

Tal perspectiva foi também anunciada por Frigotto (2005), quando enfatiza as abordagens dominantes da relação linear entre educação, formação profissional e desenvolvimento, pois não levam em conta as estruturas de poder nas relações sociais que produzem a naturalização das desigualdades sociais.

Ainda que educação e desenvolvimento estejam sempre correlacionados, os países e as populações pobres não têm na educação básica e profissional a determinação fundamental de seu atraso e pobreza. Pelo contrário, sua pobreza está vinculada aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente e possam ter a universalização da educação básica e uma educação profissional de qualidade. Ou seja, a correlação positiva entre educação, educação profissional e desenvolvimento não autoriza a conclusão de que as primeiras sejam condição fundamental para o segundo, como a vulgata do cientificismo economicista tem insistido nos últimos 50 anos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 2).

A escola é uma instituição do Estado, que tem a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e socializar de forma sistemática o conhecimento científico.

Onde está a sistematização científica, quase uma verdade absoluta. Está concentrada nas mãos das elites, é como uma ferramenta que aliena a classe trabalhadora.

Trata-se de uma conjuntura histórica, política, social, porém, conflitiva e incerta para a classe trabalhadora. Com o apoio de educadores, educadoras e intelectuais, na década de 1950, emerge o debate sobre a Educação Popular, no calor das lutas populares. Aqui no Brasil, temos Paulo Freire como expoente e referência teórica, que destaca a Educação Popular como prática educacional e teoria política, como também defendia uma Educação emancipadora e crítica.

Segundo Gadotti (S/D), a Educação Popular vivenciou diferentes momentos epistemológicos – educacionais e organizativos dos quais ele destaca três: a) Busca de conscientização – anos 1950 e 1960; b) Defesa de escola pública e popular – anos 1970 e 1980; c) A escola cidadã – nos últimos anos.

No primeiro momento, durante a década de 1950, a educação popular denunciava a elevada taxa de analfabetismo, e a educação de adultos era compreendida como uma educação de base para o desenvolvimento comunitário:

No final dos anos 50 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como "conscientização" (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão de obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (GADOTTI, S/D, p. 6).

Essas ideias foram primordiais para as "reformas de base", defendidas pelo governo populista de João Goulart na década de 1960, período em que houve a ação de vários movimentos: Movimento de Educação de Base (MEB); Movimento de Cultura Popular (MCP); Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) que teve o apoio da Igreja.

No segundo momento, ainda de acordo com Gadotti (S/D), durante a década de 1970 havia duas correntes: a educação não formal - alternativa à escola, e suplência da educação formal. Essa segunda foi a base para se desenvolver o sistema Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pelo governo do general Emílio Garastazu Médici, com princípios opostos aos de Paulo Freire, pois seu método consistia em apenas ensinar a ler e escrever, sem questionar as desigualdades.

Em 1986, devido a alguns avanços nas práticas político-pedagógicas de construção da escola pública, preconizadas pelo movimento em favor de uma escola pública popular, que defendia 'a universalização do ensino e gratuito, popular porque o

ensino tinha como “objetivo a conscientização – o conhecimento surge como instrumento de luta” (TORRES, 2002, p.48).

Com o passar dos anos, a conjuntura muda, bem como os nomes de determinados projetos, mas o princípio político e ideológico em alguns deles continuam. Segundo Scocuglia (2010), a temática educação tem demandado discussões que envolvem cidadania e direitos humanos, fruto do que já apontava a concepção da Escola Cidadã, no final de século passado.

O Projeto da Escola Cidadã nasceu do inconformismo de muitos educadores e não educadores com a deterioração do ensino público e da ousadia em enfrentar o discurso e a proposta hegemônica neoliberais, confrontando-lhes uma alternativa, a partir de uma concepção democrática da educação e com base em experiências concretas de renovação do ensino. Recentemente esse inconformismo foi “sistematizado” pelo Instituto Paulo Freire (IPF) e apresentado sob a forma de uma proposta concreta que foi discutida com Paulo Freire no último ano de sua vida (GADOTTI, S/D, p. 11).

A epistemologia da Educação Popular baseia-se no respeito ao senso comum, com práticas educativas que tragam a conscientização, a criticidade do cotidiano contraditório, problematizando e tentando incorporar um raciocínio rigoroso e científico. Esse olhar crítico é que ressalta a importância dos movimentos populares e dos governos participativos para a superação do analfabetismo, com seus problemas de ordem metodológica, pedagógica e política.

Segundo Gadotti e Torres (1994), a educação popular surge como alternativa político-ideológica, marco teórico e prático para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representam ou até descaracterizam os interesses populares.

Tal paradigma teórico surge no calor das lutas populares, colaborando com os movimentos sociais e partidos políticos, dando voz a indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador urbano (GADOTTI; TORRES, 1994, p. 8).

Como podemos perceber, a educação popular vem exatamente na defensiva das camadas populares, que historicamente sempre foram, e ainda são, tratados sem o mínimo de respeito como seres humanos que têm direitos.

Essa educação popular tem como características: a produção, e não meramente a transmissão dos conhecimentos, ser emancipadora, permitir a liberdade, recusar o autoritarismo, a manipulação, por fim, uma educação que parte e se concretiza com o diálogo para o descobrimento da realidade social, e busca sua transformação para a melhoria de qualidade de vida dos cidadãos(ãs).

Mas, ao se refletir sobre essa educação, fica a inquietação: Afinal, qual é o papel da escola na sociedade brasileira, se não formar sujeitos críticos e autônomos? E o que isso tem a ver com o que é ser cidadão? O que é cidadania? Qual a sua relação com a educação?

Para entender essas inquietações, buscamos em Freire (1994, p. 209) a explicação dada a seguir. “Ser cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Enquanto cidadania, como a condição de cidadão, quer dizer, como o uso dos direitos de cidadão”.

Educar é cidadania, educar é ensinar e aprender, aprender com os acertos, com os erros, com as diferenças, com a diversidade. Por isso, a prática educativa não pode ser homogênea. Freire tece comentários sobre a educação autoritária, a concepção do “saber superior”, desconsiderando o conhecimento popular - “dito inferior”.

Vamos às áreas populares com os nossos esquemas “teóricos” montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem. Não nos interessa saber o que os homens e mulheres populares conhecem do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem. Não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo. Não nos interessa saber se já sabem derrubar o pau (FREIRE, 1994, p.210).

Tal poder de superioridade é muito comum, ainda, em muitas escolas do campo, sobretudo, porque boa parte dos(as) educadores(as), por terem sido formados(as) nessa concepção bancária e autoritária, acabam reproduzindo-a em sua prática, desconhecendo a realidade social em que os(as) educandos(as) está inseridos(as), transferem conteúdos desconectados da realidade, chegando até a defender que tais educandos(as) precisam ir para a cidade, o que é sinônimo de modernidade e progresso, contribuindo assim para a desconstrução de uma forma de desenvolvimento alternativo para o campo, além de destruir sua identidade de classe camponesa. Para Marx, em sua obra - Crítica da educação e do ensino, já tecia comentários sobre essa escola que serve ao capital.

A escola inculca nas crianças preconceitos, sendo as suas verdades falsas para os pais operários, porque lhes ensinam os pensamentos da classe dominante. A escola representa portanto, sob o capitalismo, uma arma poderosa de mistificação e de conservação entre as mãos da classe capitalista. Tem tendência para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual, e os impede de descobrir as suas contradições internas (MARX; ENGELS 1978, p. 36-7).

Na atualidade, ainda é muito comum essa prática da educação para o meio rural: tentar de todas as formas descaracterizar e desqualificar a vida camponesa, levando a crer que ela é uma forma de vida inferior e que deve ser superada, o que conduz ao

êxodo rural, daí o porquê de toda a prática pedagógica ser intencional. Por isso que Marx e Engels (1978, p. 24) já afirmavam, “é preciso desconfiar ao máximo das ideias destiladas pelo Estado das classes dominantes, ou seja, da educação nacional”.

A concepção de educação industrial, eurocêntrica e urbana foi naturalizada na sociedade liberal como a forma mais avançada e normal de existência humana.

A mudança para essa alienação tão naturalizada de inferioridade exige um esforço de desconstrução do caráter universal da sociedade capitalista-liberal. Por isso, a educação popular propõe por meio de suas estratégias pedagógicas, a partir do desvelamento da realidade, que os próprios sujeitos oprimidos compreendam que são explorados e consigam mudar sua realidade.

Marx e Engels (1978, p.23) já afirmavam: “não são os pensamentos e os desejos dos homens que fazem a vida e as circunstâncias materiais, são as condições econômicas que formam a base de todas as manifestações intelectuais da sociedade humana”.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos, esse mosaico que é o povo brasileiro e suas diferentes identidades. Tal concepção pensa num projeto educacional que se vincule aos problemas, as lutas e as alternativas para o campo da agricultura familiar camponesa. Contra a essa naturalização da colonialidade do saber, encontramos uma cultura rebelde, em que essas diversidades de sujeitos resistem a essas racionalizações econômicas e inovações (propriedade privada, a disciplina no trabalho e os mercados ‘livres’), que governantes, comerciantes ou patrões buscam impor.

Para Lander (2005), na constituição histórica das disciplinas científicas (currículo) que se produz no sistema educacional ocidental, interessa destacar dois assuntos fundamentais e essenciais: o primeiro tem como base aceitar um metarrelato universal que leve todas as culturas e todos os povos a aceitarem que a sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, definindo o modelo – sociedade moderna – como norma universal. O segundo tem na experiência histórica europeia as formas de conhecimento desenvolvidas que para a sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. Portanto, convertem-se em proposições normativas que definem o ideal para todos os povos do planeta.

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de

objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social.

Nesse percurso da história da educação, as ideias de alguns teóricos podem ajudar-nos a compreender o sistema educacional existente, que sempre esteve e está a serviço da classe dominante, e que consequentemente, está presentes no Estado ou nele se faz representar.

Apesar das contradições do sistema educacional vigente, vale ressaltar a real compreensão filosófica da educação como processo de formação humana, reconhecendo que a educação está e acontece em diferentes espaços sociais.

Segundo Melo Neto (2011), a etimologia do termo Educação remete ao grego *paidagógein*, ou ao latim *educare*, como algo intrínseco às relações humanas e sociais, ou seja, um fenômeno de produção e apropriação da cultura, sendo esta última a expressão da criação humana.

A construção do saber, do conhecimento (concebidos como elementos culturais), se faz no dia a dia e vai se aprimorando com a necessidade, com a realidade. Assim, tanto a educação como a cultura não são algo que se atinge apenas na escola formal. Acrescenta Melo Neto (2011, p.104): “a criação da cultura e a criação humana se constituem como indissociáveis, não tendo data certa de seu começo, condicionando-se reciprocamente. Cultura é um processo de acumulação das experiências do próprio homem”.

Nessa perspectiva gnosiológica, existem diferenças entre saber e conhecimento, não antagônicos mas complementares. Para Sales (1999, p. 122), “conhecimento é apenas um das dimensões do saber, este entendido como entrelaçamento dialético entre o sentir, o pensar, o querer e o agir das pessoas, grupos, categorias e classes sociais”. Já Souza (2007, p. 73) afirma que “o saber contém elementos de conhecimentos, ultrapassa-os pelos aspectos políticos e éticos”. Esses conceitos e concepções devem ser retomados mais à frente.

O conceito de processo educativo, por ser cultural e humanizante, faz um diálogo com as ideias do educador Russo Makarenko, ao questionar de onde pode emanar o objetivo do trabalho educacional. Logo defende que é das “necessidades sociais, das aspirações, da revolução e da luta”, por uma transformação social. Por isso, “a formação dos objetivos só pode ser deduzida da nossa história social, da nossa vida social” (MAKARENKO, 1936, p. 54), ou seja, o processo educativo está implícito em

nosso dia a dia, das necessidades reais sociais, em sala de aula, desde que esse trabalho educativo tenha sua base na vida do(a) educando(a) (*Idem*).

Desse modo, Gramsci afirma que,

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1979, p. 8).

Para existir, o homem necessita prover sua própria existência, que é o que vai determinar a maneira como ele existe. Nas sociedades capitalistas, essa luta pela sobrevivência é determinada pela divisão da sociedade em classes.

O conhecimento, enquanto construção social, cultural e autocriativa do ser humano, nasce da necessidade de resolver uma carência. Acrescenta Caldart.

É a prática social que constrói conhecimento, que consiste numa prática educativo dentro de uma dinâmica social que também é contraditório, multidimensionado, em movimento exatamente porque estão as pessoas (CALDART, 2004, p. 319).

Sendo uma prática social, a educação é intencional. Essa intencionalidade, por ser a favor da liberdade dos povos ou contra, como é desenvolvida a educação bancária, como chama a atenção Freire, isso acontece tanto na cidade como no campo.

Por isso é que Freire (2005) afirma que “ninguém educa ninguém [...], os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Os homens precisam refletir sobre si e sobre o mundo. “Não é possível entendê-los (educação bancária e problematizadora) fora de suas relações dialéticas com o mundo” (FREIRE, 2005, *passim*).

Segundo essa lógica, as práticas sociais são também práticas educativas que formam o ser humano. Por isso, é possível considerar o trabalho como um princípio educativo.

Agora, vamos conhecer mais a fundo essas contradições apresentadas pelo ensino agrícola, que desde a colonização vem reforçando a importância de um ensino tecnológico neutro, apolítico, e não traz as contradições socioeconômicas que fortalece dentro desse processo educativo.

3.2 Pontos do Ensino Agrícola

Num primeiro momento, a colônia se preocupava quase exclusivamente com a produção da cana e extração de minérios, sem dar importância a uma produção mais duradora, do ponto de vista de aprimoramento da produção agrícola, via manejo adequado do solo e elevação da produtividade.

Foi então que D João VI, preocupado com a baixa produção agrícola, decretou a necessidade de se criar uma escola agrícola que tinha o objetivo de desenvolver técnicas de elevação da produção agrícola e dos produtos a serem exportados. “Tal intenção tem o nítido objetivo de demonstrar uma “suposta” preocupação da Coroa, na superação da defasagem produtiva do setor agrícola brasileiro” (FEITOSA, 2006, p.50).

Entre a preocupação que decretou a criação da primeira escola agrícola e a instalação da mesma, muitos acontecimentos antecederam. Um deles foi o início do processo gradual de abolição. A crise de mão de obra já estava instalada e, com a eliminação do tráfico negreiro, o problema aumentou.

Entre 1812 e 1859, o Brasil teve vários momentos de tensão, tanto de origem interna quanto externa, que culminaram em mudanças na estrutura política e econômica, social e produtiva. A Lei de Terras (Lei Nº 601, de 1850) foi um desses marcos e a base da mudança estrutural na produção agrícola brasileira, culminando, em 1859, com a implantação de uma escola agrícola no Brasil. A colônia, inserida no sistema mais amplo do capitalismo, de forma dependente, começava a dar seus primeiros passos para sair do sistema escravista.

A primeira escola agrícola no país surgiu em 1859, conhecida como Instituto Baiano de Agricultura. Logo depois são criados outros espaços de formação, de nível elementar até o superior.

Essas mudanças educacionais influenciam no processo de produção agrícola, não como mera consequência, mas como parte das mudanças históricas. O ensino agrícola passa por novas demandas produtivas, inclusive a que vai decidir o perfil de como se devem formar os filhos de uma classe dirigente (para administrar os negócios da família), e outra direcionada a formação da classe trabalhadora, os novos braços para as lavouras.

Em 1906, como fruto da descentralização e da modernização do Estado, na recém - criada República, o ensino agrícola é vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Outras mudanças vão acontecer em 1910:

Em 1910, surge a primeira modificação na estrutura do ensino agrícola, pelo Decreto 8319, de 20 de outubro, no governo Nilo Peçanha - elaborador de um amplo planejamento para este ramo do ensino - criando novos cursos, graus de ensino, e trazendo a proposta de vinculação de uma fazenda experimental às escolas médias e às escolas superiores (FEITOSA, 2006, p.77).

Esse decreto vem normatizar a preocupação com a formação de sujeitos que iriam atuar na agricultura brasileira, tanto para classe dominante como para os assalariados, como já anunciado anteriormente.

Diante da necessidade de formar os trabalhadores que iriam de fato desenvolver as atividades mais pesadas na agricultura, foram criados, em 1918, os patronatos agrícolas, cujo objetivo principal seria o aproveitamento de menores abandonados, ou sem meio de subsistência, aos quais seriam ministrados o curso primário e o profissionalizante.

Essa escola para a classe trabalhadora, cujos princípios são reprodutivistas, limita-se à educação básica. Tal concepção já é influenciada pelo princípio do capitalismo, em que os economistas, dentre os quais Adam Smith, já defendiam uma escola com instruções em “doses homeopatas”, necessárias para inserir a mão de obra no processo capitalista (SAVIANI, 2008).

Naquela época (primeira República), os problemas mais imediatamente constatáveis e de difícil solução - o analfabetismo, a indigência e a vagabundagem, proponha-se, por meio dos patronatos agrícolas, assegurar uma cultura moral à infância, acompanhada da possibilidade de ler, compreender e raciocinar, tarefa contemplada com a oferta de formação num ofício ou numa arte. Segundo dados do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1918, no Brasil foram criados 20 patronatos, dentre os quais identificamos cinco criados para o Nordeste, sendo três em nosso campo de pesquisa (PE e PB), como demonstra no Quadro 3.

Quadro 3 - Patronatos Agrícolas

Instituições	Localização	Decreto de criação	Inauguração
Barão de Lucena	Jaboatão PE	14.275, 28/07/1920	01/07/1921
Vidal de Negreiros	Bananeiras/PB	14.118, 27/03/1920	07/09/1924
Dr. João Coimbra	Tamandaré/PE	16.105, 21/07/1923	05/11/1924

Fonte: OLIVEIRA (S/D)

Dar uma profissão ao grande volume de menores sem ocupação e livres nas ruas, devido à abolição da escravatura, justificava-se muito mais como controle da ordem

social, além de produzir mão de obra de qualidade necessária à classe dominante do setor de produção agrícola.

Agir sobre a população ignorante, ministrando-lhe conhecimentos práticos a respeito do trato com a agricultura, capazes de produzirem um trabalhador tido por adequado aos padrões de eficiência definida na conjuntura pós-abolicionista, eis o sentido mais amplo da chamada instrução elementar agrícola no período. Voltada para a construção de uma 'ética do trabalho' regeneradora e disciplinadora de homens inferiores, elas distanciavam-se em muito do movimento engrossado por inúmeras organizações da época, que pregavam a promoção do ensino primário junto à massa analfabeta como elemento promotor da democracia, culminando no 'otimismo pedagógico' da década de 1920 (MENDONÇA, 1993. p.41).

A partir de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, o ensino agrícola passa por dois momentos: Primeiro, a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, do qual o ensino agrícola não fez parte, permanecendo sob a tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; segundo, o Decreto da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, exclui o ensino agrícola dessa reforma, que só ocorreu em 1946, durante o governo Dutra, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

No primeiro capítulo do Decreto Lei nº 9.613/1946, que trata da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, traz as finalidades do mesmo:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Art. 4º Ao ensino agrícola cabe ainda formar professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competência (BRASIL, 1946, p.1).

Dessa forma, a Lei do Ensino Agrícola dá as diretrizes da formação agrícola no Brasil, que deve ser seguido por todas as instituições e suas respectivas categorias (cursos de formação, continuação e aperfeiçoamento).

Com a implantação da universidade no Brasil, cujo registro está no início do século XX, o ensino se revela permeado pelo receituário das universidades da Europa, bastante distante das demandas do povo.

Instituições que além de promoverem o ensino, esforçam-se na realização da produção do conhecimento pela pesquisa, desenvolvendo projetos sociais no campo da extensão universitária. E chegou ao Brasil junto à concepção estadunidense de vendas de tecnologias, particularmente de tecnologia rural, como forma de atender ao mercado (MELO NETO, 2012, p. 28).

Parece que na atualidade, algumas universidades continuam a produzir conhecimento pensado para fora do Brasil. Principalmente no campo das ciências agrárias. Tal compreensão, tem base nos primórdios de como concebeu-se o ensino agrícola, nos seus diferentes segmentos mencionado no Decreto 8.319 assim se apresenta.

1. Ensino superior, 2. Ensino médio ou theorico-pratico, 3. Ensino prático, 4. Aprendizados agrícolas, 5. Ensino primario agricolas, 6. Escolas especiaes de agricultura, 7. Escolas domesticas agrícolas, 8. Cursos ambulantes, 9. Cursos connexos com o ensino agrícola, 10. Consultas agrícolas, 11º Conferencias agrícolas (BRASIL, 1910, p. 10).

Em relação ao ensino superior, a intenção era a formação de uma classe dirigente para o campo brasileiro. Foram criadas, então duas escolas pioneiras na história: a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), em Piracicaba-SP e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), no Rio de Janeiro, na época Distrito Federal.

A ESALQ (S/D) foi criada pela Lei nº 26, em 11 de maio de 1892. O terreno foi doado ao governo pelo fazendeiro Luiz de Queiroz, que sempre teve a intenção de criar uma escola. Assim, foi construída inicialmente a Escola Superior de Agricultura e uma de Engenharia.

Já a ESAMV (S/D) conta que, em 1908, na falta de uma Escola de Veterinária, o governo brasileiro solicitou ao Instituto Pasteur, na França, a indicação de dois médicos veterinários para orientarem os estudos de instalação de um curso prático. Foram enviados os veterinários Tenente-coronel Antoine Dupy e o Capitão Paul Ferret. Porém, o interesse pela Medicina Veterinária vinha crescendo e já era oferecida como disciplina dos cursos de agronomia existentes à época. Assim, a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária foi inaugurada no dia 10 de julho de 1912.

Ao longo dos anos, outras universidades das ciências agrárias foram surgindo e sendo reconhecidas nas suas regiões. Não podemos, pois, deixar de ressaltar as duas universidades que estamos fazendo referência para a formação do curso Residência Agrária.

1 - A **Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)**, conhecida inicialmente como Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, a UFRPE surgiu no dia 3

de novembro de 1912, na cidade de Olinda, com sua primeira sede no Mosteiro de São Bento.

Logo, o curso de Agronomia foi transferido para o Engenho São Bento, uma propriedade da Ordem Beneditina localizado no Município de São Lourenço da Mata, Pernambuco. O curso de Veterinária permaneceu em Olinda, compondo a Escola Superior de Veterinária São Bento. Em 9 de dezembro de 1936, a Escola Superior de Agricultura São Bento foi desapropriada, passando a denominar-se Escola Superior de Agricultura de Pernambuco (ESAP).

Por meio do Decreto nº 82, de 12 de março de 1938, é que a ESAP foi transferida do Engenho São Bento para o Bairro de Dois Irmãos, no Recife, onde permanece.

Na década de 1940, ESAP ampliou sua oferta na área das ciências agrárias, que reunia as Escolas Superiores de Agricultura, Veterinária, Escola Agrícola de São Lourenço da Mata e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Rural, diante dessas demandas e o sucesso da escola agrícola e veterinária contribuiu para a criação da Universidade Rural de Pernambuco, por meio do Decreto Estadual nº.1.741, de 24 de julho de 1947.

No dia 4 de julho de 1955, pela Lei Federal nº. 2.524, a Universidade foi então federalizada, passando a fazer parte do Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior, até então sob a responsabilidade do governo estadual de Pernambuco. Com a promulgação do Decreto Federal 60.731, de 19 de maio de 1967, a instituição passou a denominar-se oficialmente Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, 2013).

2. A **Universidade Federal da Paraíba** (UFPB), inicialmente sob a responsabilidade estadual, foi fundada por iniciativa de José Américo de Almeida, em 1955, a partir da reunião de onze cursos de nível superior que já existiam no estado da Paraíba, dentre os quais o curso de Agronomia, que deu origem à universidade. Sua criação aconteceu com a Lei Estadual nº 1.3667, de 2 de dezembro de 1955. Cinco anos depois, em 13 de dezembro de 1960, a Lei nº 3.835 federalizou a então chamada Universidade da Paraíba, que assumiu, enfim, sua denominação atual.

A partir de sua federalização, a UFPB se expandiu por todo o estado da Paraíba com seus *multicampi*, distinguindo-se, das demais universidades federais do sistema de ensino superior do país que, em geral, têm suas atividades concentradas na capital. Essa singularidade expressou-se por sua atuação em sete *campus* implantado nas cidades: de

João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras (estes três últimos campus foram em 2002, incluídos na UFCG).

O primeiro curso superior da Paraíba foi o curso de Agronomia, oferecido pela Escola de Agronomia do Nordeste na cidade de Areia, criado em 1934. A partir daí, foram abertos vários cursos isolados, devido à ação principalmente, de entidades classistas.

O campus de Bananeiras também faz parte da história do ensino agrícola da Paraíba como o "Patronato Agrícola Vidal de Negreiros", que surgiu na década de 1920 e que representava a culminância de um processo iniciado, nacionalmente, em 1918. Anos depois se torna o Centro de Formação de Tecnólogos e, atualmente, é conhecido como Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (UFPB, 2013).

Sobre ambas, a UFRPE e a UFPB - Campus Bananeiras parece que não existem números significativos de publicações científicas ou de informações mais detalhadas sobre suas origens e desenvolvimento ao longo dos anos, que tragam elementos para contar suas trajetórias na área das Ciências Agrárias.

Além dos bacharelados nas ciências agrárias, essas universidades têm em comum os cursos de Licenciatura, Agrícolas (UFRPE) e Agrárias (UFPB), que historicamente vêm desenvolvendo uma proposta de educação diferenciada do bacharelado, o que à frente vai ser abordado com maiores detalhes.

A institucionalização das ciências agrárias (pesquisa e ensino) no Brasil esteve cronologicamente atrelada ao contexto histórico do século XIX, período de transformações estruturais nos trópicos.

Em seus diferentes níveis, a escola foi apropriada pelo Estado como instrumento de conformação de novos sujeitos, seja de trabalhadores, seja da classe dominante, que também se renovava.

Assim, as escolas em seus diversos ramos e níveis de ensino constituir-se-ão num importante aparelho ideológico e instrumento de ação a serviço do Estado, inculcando e preparando as novas gerações para o 'bom caminho' do patriotismo, dos conceitos cívicos e morais, do treinamento físico. Definidos e determinados pelas autoridades constituídas no poder para construir e servir à Nação, nos seus aspectos materiais e espirituais, deveria estar em consonância com as diretrizes ideológicas traçadas pelo Estado Novo para forjar o homem completo, ou seja, para que o indivíduo se realizasse plenamente como pessoa no plano moral, político e econômico, contribuindo, conseqüentemente, para o progresso da vida nacional (AZEVEDO, 2005, p. 47-48).

As instituições de ensino são as responsáveis pela formação da sociedade, segundo os interesses e as concepções de um modelo de desenvolvimento que se instaura no país.

O plano social e político, as elites (agrária e industrial) se uniram para garantir a hegemonia e a modernização econômica das forças dominantes. Essa união vem reforçar o desenvolvimento da industrialização e da modernização do campo por meio da extensão rural e dos centros de formação.

3.3 A Educação Agrícola Promotora da Revolução Verde

Logo após a II Grande Guerra Mundial, a indústria bélica norte-americana, em busca de novos mercados para suas invenções e produtos de guerra, resolveu transformar-se a fim de se adaptar para o desenvolvimento agrícola, período em que os países pobres também estavam em crise, sobretudo pela baixa produção agrícola.

Esse período é marcado pelo aumento do desenvolvimento científico e tecnológico, por um lado, mas é politicamente bem delicado por causa da guerra fria. O mundo estava polarizado: as potências Estados Unidos e União Soviética, que procuravam ganhar espaços: geográfico, político, ideológico e estratégico-militar. A Extensão Rural foi uma invenção americana, fortalecida e viabilizada pelo capital americano na América Latina.

Segundo Padilha (1981), foram 3 os financiadores da Extensão Rural no Brasil:

1. Governo Americano – Instituto Interamericano para Assuntos da América (IIAA);
2. Órgãos e Associações Filantrópicas: Fundações Ford e Rockefeller, Associação Internacional Americana (AIA);
3. Organismos Internacionais: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Agricultura (FAO).

Espelhados nas experiências das associações de agricultores dos Estados Unidos, onde buscavam técnicos mais entendidos que recomendasse práticas e culturas para expandir seus negócios, inicialmente, tal serviço cooperado foi-se transformando em escola, a Land Grant Colleges (final do século XIX), com a oferta de reforço no ensino agrícola e na pesquisa.

O ensino formal da extensão rural no Brasil tem seus primeiros registros em 1930, nas Escolas Superior de Agricultura em Minas Gerais (Viçosa e Lavras), com trabalhos desenvolvidos na comunidade local. Tais escolas de agricultura (níveis médio e superior) foram se expandindo pelo Brasil com a função de formar as equipes técnicas e os pesquisadores para o desenvolvimento agrícola atrelado à indústria.

O sistema de extensão foi organizado com a ajuda de financiamento internacional, e se estruturou hierarquicamente da seguinte forma com o passar dos anos:

- 1948 – Associação de Crédito e Assistência Técnica (ACAR), que anos depois vai se tornar Empresa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER)
- 1954 – Associação Nordestina de Crédito e Assistência Técnica (ANCA)
- 1956 – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Técnica (ABCAR)
- 1974 - Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER)

Assim, diante dessa conjuntura apoiada pelas instituições e programa do governo, vai se conformando a concepção política e produtiva da Revolução Verde, que teve seu auge no Brasil durante as décadas de 1960 e 1970, havendo, dessa forma, um processo de reestruturação produtiva em boa parte das propriedades rurais brasileiras, principalmente aquelas com acesso a créditos bancários.

Esse processo de transformação que ocorreu na agricultura brasileira tinha como base de convencimento um discurso de aumento da produtividade para saciar a fome no mundo. Caracterizou-se, principalmente pelo crescente uso de fertilizantes químicos na lavoura; recomposição de nutrientes nos solos empobrecidos pela exploração; calagem; uso de herbicidas e agrotóxicos para a eliminação de pragas e doenças; uso de máquinas e implementos agrícolas necessários a essa nova forma de produzir; uso de sementes “melhoradas” e selecionadas; sistemas de irrigação; e créditos rurais, que tornavam possível a aquisição de pacotes para a implantação de tais inovações. Tudo isso aumentou consideravelmente a dependência entre agricultura brasileira e setores de fornecimento dessa nova biotecnologia, de origem amplamente americana. O que implicou na instalação de indústrias multinacionais vinculadas a esse setor (montadoras de tratores, indústrias químicas e farmacêuticas, de biofertilizantes, de distribuição de sementes e animais geneticamente “melhorados”, etc.) (FEITOSA, 2006, p. 98-99).

Todas essas tecnologias foram incluídas nos conteúdos curriculares do ensino agrícola, como sinônimo do bom desenvolvimento do setor agrícola do país.

Em 1961, entra em vigor a primeira Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), que estabelece o ensino em três fases: primário, médio e

superior. Logo em seguida, com o golpe militar, o governo ditatorial redefiniu toda a educação brasileira, seguindo o lema ‘Segurança e Desenvolvimento’, conforme comenta Siqueira (1987).

No plano educacional, o governo militar, seguindo o lema ‘Segurança e Desenvolvimento’, norteou os planejamentos tendo como meta alcançar o desenvolvimento através da educação. A base teórica foi dada pela Teoria do Capital Humano, que trouxe todo discurso da educação como investimento, incentivando a qualificação profissional e vinculando a educação à formação de mão-de-obra. Neste sentido, o saber técnico foi-se desvinculando do político e do social, esvaziando-se e diluindo-se os conteúdos educacionais (SIQUEIRA, 1987, p.61).

A base teórica utilizada no programa de modernização do campo por meio do serviço de extensão rural foi o modelo difusionista-inovador de Everett Rogers, com a e teoria dos sistemas sociais de Talcott Parsons. As duas teorias se combinam, já que a primeira tem em seus princípios a mudança da estrutura pela difusão e adoção de novas técnicas, e a segunda pela alteração dos hábitos e atitudes, para que o sistema social em atraso (subdesenvolvimento) possa atingir as mudanças sociais (FONSECA, 1985).

Tais teorias eram base que orientava as equipes técnicas das instituições governamentais responsáveis pelos serviços de extensão, em sua maioria formados em ciências agrárias, que levavam os programas desenvolvidos pelas estações experimentais, com o apoio das universidades que formava o perfil desses extensionistas.

Os encarregados das funções da extensão rural nas filiadas devem ser engenheiros agrônomos e, em casos especiais, médicos veterinários e técnicos agrícolas. As moças devem, de preferência, possuir grau superior de economia doméstica ou, no mínimo, curso secundário completo e conhecimento de matérias relacionado ao trabalho (FONSECA, 1985, p. 120).

O modelo de produção defendido e administrado pelos extensionistas rurais, que tinham também o papel de “vendedores” dessas novas tecnologias (adubação química, mecanização agrícola motorizada, implementos e máquinas agrícolas, inseminação artificial, dentre outras), desenvolvida tanto por técnicos de nível médio como superior, porém com algumas ações distintas: os técnicos de nível médio, com uma formação rápida e com atribuições mais diretas na produção; o de nível superior, com uma formação direcionada para a aplicação e a execução de novas tecnologias advindas da modernidade agrícola, imediatamente necessárias para o projeto de desenvolvimento agrícola no Brasil, à época.

Esse modelo difusionista defende a ideia de que a “extensão é educação e que educar é modificar atitudes, conhecimentos e habilidades” (FONSECA, 1985, p. 82).

Porém, essa mesma proposta educativa tinha um trabalho educacional de destruição dos saberes locais dessas populações, com princípios alienantes, externos e descompromissados da realidade socio-histórica. Contudo, sempre com o discurso de que é preciso aumentar a produtividade e elevar os níveis de vida da população.

Vale ressaltar que a formação que os extensionistas recebiam tinha como valorização primordial o conhecimento técnico-científico, desconsiderando o caráter político questionador das desigualdades sociais que as populações rurais vivenciavam.

3.4 Da Educação Rural à Educação do Campo

O princípio da educação rural no Brasil parte da ideia de que o campo é o local de grandes produções agrícolas, visando apenas ao mercado internacional, mas desconsidera todos os sujeitos que vivem do e no campo, o que favorece a exclusão social dos diversos sujeitos do campo (agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, assentados, extrativistas e outros).

Segundo Calazans (1993), desde o início a escola nas áreas rurais, primeiro chegou bem tarde (há indícios a partir do II Império), e só foi implantada para responder aos interesses e expectativas da estrutura socioagrária, enfim, responder pela formação de mão de obra que seria absorvida pelo setor agrícola.

Sabe-se que a lógica primária da educação foi trazida da Europa, “de onde precediam os colonizadores” e que com a ausência de escolas públicas, havia brechas para iniciativas particulares, muitas vezes desenvolvidas pelos próprios donos da terra. Nesse sentido, “se começa a clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural” (CALAZANS, 1993, p. 17).

Foi nos anos 1930, que surgiram os primeiros programas de escolarização para as populações do campo, e ela se consolidou fortemente com as ideias do grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”, que defendiam: “[...] levar a educação para a zona rural brasileira, uma escola de ‘natureza rural’, que conteria a migração ‘em suas fontes’, além de reforçar a ideia de que o campo é promotor de homem correto” (MARTINHO, 2008, p. 62).

Nesse processo histórico da educação rural, vale destaque a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), durante o período do “entusiasmo pela educação”, com a expansão do trabalho de alfabetização, cidade e campo. Para o meio rural, a CNER,

tinha como proposta educacional, além do trabalho de alfabetização, a promoção do desenvolvimento da região, com o projeto piloto em Itaperuma-RJ, em 1950. Embora tivesse boa intenção, não houve sucesso (MARTINHO, 2008).

A Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 4024/61, foi elaborada em 1948, mas, por questões políticas, só veio a ser aprovada em 1961, e traz três artigos que contemplam o meio rural, arts. 32, 57 e 105.

No art. 32, a Lei estabelece que os proprietários rurais que não têm condições de manter escolas primárias em suas terras terão de proporcionar condições para que as crianças possam beneficiar-se do ensino primário em outro lugar ou providenciar espaço em suas terras para a construção de escolas primárias públicas, uma indicação da obrigatoriedade do ensino primário para todos. No art. 57, a Lei apresenta a formação de professores, supervisores e orientadores, todos com habilitação para trabalharem na área rural, cuja formação poderia ser feita em qualquer estabelecimento, mas a preocupação com a integração dos professores no meio deveria nortear a formação. No art. 105, a Lei explica a responsabilidade dos poderes públicos; eles deveriam amparar serviços e entidades que se responsabilizassem por prestarem serviços educacionais no meio rural, procurando adaptar o homem ao seu meio (MARTINHO, 2008, p. 86-87).

Embora os três artigos apresentados tenha um grau de importância inegável e sejam considerados um avanço legal no reconhecimento da educação rural, contudo, no campo pedagógico crítico, não houve avanços na formação dos sujeitos. Essas escolas, localizadas nas propriedades dos latifundiários, só reforçavam uma educação domesticadora, pois mesmo tendo educadoras formadas para trabalhar em áreas rurais, dificilmente elas contrariavam o dono da terra, muito menos a estrutura agrária existente.

Na verdade, o que estava por trás era um projeto de interesses de dois grupos: de um lado, os fazendeiros que não queriam perder a mão de obra; de outro lado, a sociedade urbana não queria que ocorresse o inchaço das cidades, com a saída do homem do campo. De certa forma, a educação rural que se defendia não era a que despertasse a consciência crítica, nem causasse ameaça à estrutura agrária.

Contudo, a conjuntura econômica e política foi mudando, a população que antes era predominantemente rural vai se tornando o inverso, urbana, fruto do processo de desenvolvimento urbano-industrial, o que provocou mudanças significativas na vida produtiva e social dos sujeitos do campo, o que Leite (1999) confirma.

A instância econômica urbano-capitalista, ao intensificar novas formas de relacionamento no campo, desencadeou entre os camponeses, níveis diferenciados de relações de trabalho e produção, de sociabilidade e de vivência política, inclusive de recriação dos seus valores sócio-culturais, entre eles o significado e o papel da escola no cotidiano de suas vidas, porque essa mesma escola tem o papel de agente de modernização no campo (LEITE, 1999, p.58-59).

Quando se percebe que essas mudanças socioeconômicas e políticas se têm refletido na educação do campo, fica mais clara a compreensão do viés ideológico que vem carregando a concepção de educação rural.

O século XX é, portanto, fortemente marcado pela transição do sistema agrário-exportador para o sistema urbano-industrial, transição que acarretou mudanças estruturais na sociedade e no modo de vida do brasileiro. A concepção ideológica difundida na sociedade brasileira a partir da década de 1960 era de que a atividade agrícola precisa modernizar-se, utilizar máquinas, usar intensivamente pesticidas e fertilizantes químicos para elevar a produtividade e aumentar a produção de alimentos para acabar com a fome no mundo.

Ao longo dos anos o que existe como consequência? Um grande êxodo rural. A mão de obra do campo precisava ser deslocada para a cidade, onde seria mais “útil” no trabalho das fábricas que estavam emergindo, e foi na verdade uma falácia o argumento de acabar com a fome, a partir da elevação da produtividade agrícola, pois ainda existe um grande número de pessoas que continuam nessa situação de privação, não só de alimentos, mas de conhecimento, de políticas públicas e de oportunidade no meio rural e na cidade. Outra consequência é a devastação ambiental e a contaminação dos solos e de fontes de água pelo uso indiscriminado de agrotóxicos nas plantações.

Segundo Baptista (2003), a forma como é e/ou era conduzida a educação no meio rural só vem prejudicar o desenvolvimento local, assim como a população que vive ali. As professoras legitimam a ideologia urbana na medida em que:

- Não valorizam os conhecimentos que os educandos(as) já trazem das experiências de seus familiares, para interagir com conhecimento mais técnico, escolar e científico, nem levam em conta a sua realidade. O aluno entra na escola como se nada tivesse aprendido com seus pais e como se, ao longo da escolaridade, nada pudesse aprender com os pais;
- Os valores cultivados na escola estigmatizam a agricultura e o agricultor, retiram-lhe a sua auto-estima, desvalorizam sua identidade camponesa e de classe social;
- O papel que a escola exerce, por meio de seu “currículo oculto”, é de ensinar que, se o agricultor quiser melhorar de vida, ele tem de sair da agricultura, tem de vir morar na cidade, tem de arrumar outro emprego. A escola identifica melhorar de vida com deixar a agricultura. “Vocês precisam estudar para não ficar como os pais de vocês”;
- A identidade conhecida pela escola é a de “matuto, pé-rachado, brocoió” em oposição ao urbano, desinibido, comunicativo, sabido, esperto e com o futuro garantido. Ou, então, disfarça os preconceitos: “ela é do sítio, mas é tão bonita”, como se as meninas do sítio fossem feias e as da cidade bonitas. “É um matuto, mas é educada”, “é pobre, mas, pense num sujeito decente”, ou “é do sítio, mas não é rude” (BAPTISTA, 2003. p.17-18).

Assim, com toda essa discriminação aos sujeitos do campo, a educação legítima em suas práticas o preconceito, o que provoca nos(as) educandos(as) o sentimento de vergonha de sua condição de filhos(as) de agricultores(as). Segundo Fernandes e Molina (2004), a educação rural no Brasil, foi estruturada para ser o que se tem de pior e inferior na escola: ideologia e infraestrutura.

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 9).

Fernandes e Molina (2004) defendem, ainda outra proposta de educação para o campo:

O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais (*Ibidem*).

Portanto, a escola e suas práticas precisam ser repensadas e redesenhadas para uma sociedade, com sua diversidade de culturas e povos, em todos os sentidos: educacional, econômico-produtivo, político, ambiental e ético. É em busca dessas mudanças que nasce e se fundamenta o movimento da educação do campo. Propõe também os seguintes questionamentos: Qual a escola que queremos? Qual o papel político da escola na construção do desenvolvimento sustentável e incluyente?

Foi na década de 1990 que se intensifica o debate de uma proposta de educação para o meio rural que supere essas deficiências, tanto ideológicas quanto de infraestruturas físicas. A expressão Educação do Campo surgiu como uma proposta política das organizações sociais do campo, que defende uma educação emancipadora e que respeite a diversidade de sujeitos e de propostas de desenvolvimento.

Ao longo dessa década, houve vários eventos que fomentaram calorosos debates políticos acerca da proposta de uma educação diferenciada e contextualizada para o meio rural brasileiro, com base nos princípios da educação popular que tem como orientação: “memória histórica, a identidade coletiva e dinamização cultural; valorização da cultura popular; construção da organização popular e fortalecimento do poder popular” (HUIDOBRO, 1982, p. 48).

Brandão (1994, p. 48) também defende que o “princípio operacional está na comunidade popular (como o lugar social de realização do povo) e seu fim estratégico, no movimento popular (como o lugar político de realização das classes populares)”. Por tal concepção é que se dá a aproximação com a educação do e no campo, de modo a

construir uma educação que forme sujeitos de direitos, pois o direito não pode ser tratado como uma mercadoria (CALDART, 2002).

Tais princípios contestam a sociedade capitalista, que se apoia numa educação utilitarista e que vê na escola um instrumento para reproduzir as desigualdades sociais. Surge, então, o questionamento. É possível que esta escola possa exercer outra função? Que esteja formando para a transformação, mesmo dentro do Estado?

Saviani (2008) que defende a Tendência Pedagógica Histórico-Crítica, tem como base pedagógica o compromisso, a transformação da sociedade, contra a manutenção e a perpetuação das desigualdades sociais. E por isso diz que:

A educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na formatação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação (SAVIANI, 2008, p.93).

O autor esforça-se para explicar que pode haver o movimento inverso, que é possível a educação influenciar e mudar a sociedade, se a equipe pedagógica reúne um grupo de teorias e toma como diretriz uma proposta educacional crítica, que questione o sistema, as desigualdades, que busque na historicidade a explicação das reais causas das consequências atuais, bem como formar para a liberdade, para a transformação. Possibilitará termos profissionais e cidadãos com coragem para enfrentar e conduzir a mudança.

Acreditando nisso, um novo rumo para a história educacional foi iniciado em julho de 1997. Com a realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu setor de educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (MUNARIM, 2008).

Estiveram presentes nesse encontro educadores(as) de diversas universidades brasileiras que vinham desenvolvendo atividades na área de educação em assentamentos da Reforma Agrária. Essas atividades eram desenvolvidas em diferentes frentes da educação, tais como educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, dentre outras. Foi o resultado de parcerias informais entre educadores(as) e movimentos sociais, principalmente o MST.

Logo após, em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional da Educação do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UNB, que inaugurou a

nova referência Educação do Campo e não mais educação rural, com debates, mobilizações e propostas de políticas públicas para o governo.

Na I Conferência reafirmamos que o campo é o espaço de vida e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele. [...] milhares de brasileiros e brasileiras, da infância até a terceira idade, que vivem em uma realidade social complexa que incorpora os espaços de floresta, da pecuária, das minas e da agricultura familiar (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 3).

É também nessa I Conferência que o movimento da educação do campo começa a tomar fôlego institucional e força política em busca de fazer valer as reivindicações por políticas públicas específicas para os povos do campo.

No final da I Conferência, foram apresentados 10 compromissos e desafios da Educação do Campo: 1) Vincular as práticas da Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional; 2) Propor e viver novos valores culturais; 3) Valorizar as culturas do campo; 4) Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; 5) Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; 6) Formar educadoras e educadores do Campo; 7) Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; 8) Envolver as comunidades neste processo; 9) Acreditar na nossa capacidade de construir o novo; 10) Implementar as propostas de ação desta Conferência.

Também no ano 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supraorganizacional, que passou a promover e a gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional.

Em 2002, foram criadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: bem como a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (HENRIQUES; MARANGON; DELAMORA; CHAMUSCA, 2007).

Já a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo teve representantes e participantes da CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UNB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, que estiveram reunidos em Luziânia (GO) em 2004. Dessa vez reforça-se a necessidade de uma educação diferenciada no meio rural, que não basta a educação básica, mas é necessário uma educação em todos os níveis de ensino: fundamental, médio e superior.

Reivindica que a educação do campo seja reconhecida em uma “Política Pública construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os movimentos

sociais do campo” (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 4), assim como pontua várias questões que devem ser aprofundadas, tais: rejeitar a visão que considera a educação no meio rural atrasada e condenada à extinção; reconhecer que o campo é um espaço de cultura, de sujeitos, de vida, de democratização e solidariedade; considerar as tensões e conflitos do campo como uma reivindicação do direito à terra, à vida, à permanência e à educação.

É com base nessas ideias que os povos do campo reivindicam uma educação diferenciada, pois cada um dos assentados da reforma agrária - indígenas, quilombolas, pescadores e outros - têm suas especificidades que precisam ser respeitadas dentro dos currículos escolares. E essas especificidades se dirigem pelo MEC.

A educação precisa ser compreendida como um processo ao longo da vida, passível de acontecer tanto dentro como fora do espaço escolar. É isso que defende os teóricos da educação do campo: a aprendizagem acontece com a família, amigos, organizações sociais, festas, etc.

Segundo Orso (2008, p. 50), “a educação é a forma como a sociedade educa seus membros para viverem nela, então, para compreender a educação precisamos compreender a sociedade”. Precisamos de uma educação que ajude a refletir sobre a realidade social e como transformá-la, para que todos possam ter dignidade enquanto seres humanos.

A vida é uma grande escola, porém, não reconhecida pelo modelo de ver a educação como mercadoria, pois é assim que o sistema capitalista a vê. Por aí é que se justifica o porque de a educação estar a serviço do capital. Nesse sistema, tudo vira mercadoria, inclusive a educação. Assim demanda o mercado, que diz qual o curso que deve ser vendido.

Mas, muito cuidado com essas ilusões. Para aqueles que segue a demanda do mercado terá a falsa ilusão de que, ao terminar o curso, não ficará desempregado. Nesse sistema excludente, não há espaço para todos, mas para pouco, “os escolhidos, os melhores” o que deixa a grande maioria frustrada e enganada pela ilusão. Por isso defendia Freire:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2005, p. 34).

Precisamos romper com a lógica do capital se quisermos um sistema educacional diferente, que liberte e não continue dominado pelo capital. O desenvolvimento intelectual de classe é a consequência direta da situação econômica do proletariado, e essa é das mais complexas, porque evolui nas contradições sociais, nos ciclos de crise e de prosperidade, com fases revolucionárias e conservadoras (MARX; ENGELS, 1978).

Os mesmos autores afirmam que a educação deve partir da prática e da sensibilidade do próprio sujeito, dos sentidos práticos. A escola coloca a teoria antes da prática, não sabendo seduzir para o trabalho, nem reconhece este último como um processo educativo cultural que humaniza. A ciência ociosa, revelada nas escolas da burguesia, é essencialmente abstrata, livresca, escolar, estando separada da base – as condições materiais de vida e de produção, pretensamente cegas. Por isso, é necessária uma educação contextualizada e crítica que a educação do campo tanto vem defendendo.

Assim, o movimento da educação do campo ratifica que o campo não é apenas um espaço de negócio, mas também é um espaço de culturas e produções, de simbologias, de construção de conhecimentos. Fernandes e Molina (2004) apresentam o Quadro 4, abaixo, que caracteriza o território do agronegócio *versus* o território da agricultura camponesa.

Quadro 4: Território do Agronegócio *versus* o Território Camponês.

Campo do Agronegócio	Campo da Agricultura Camponesa
Monocultura	Policultura
Paisagem homogênea	Paisagem heterogênea
Produção para exportação	Produção para mercado interno e para exportação
Cultivo e criação de espécies exóticas	Cultivo e criação de espécies nativas ou locais
Erosão Genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia com elevado nível de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada ao saber local.
Competitividade e eliminação de empregos	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias urbanas inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural.
Campo com pouco gente	Campo com muita gente, casas, escolas...
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada: festas, danças, poesia e música.
Paradigma da educação do rural	Paradigma da educação do campo
AGRO-NEGÓCIO	AGRI-CULTURA

Fonte: Fernandes e Molina (2004, p. 85).

A partir do conhecimento desses diferentes territórios, fica claro que é necessária uma formação mais específica, que valorize as diversidades e valores, para os(as) educadores(as) que trabalham com o público da agricultura familiar camponesa, sujeitos políticos que vivem do campo, que moram no campo e que retiram sua sobrevivência dos recursos naturais ali disponíveis.

É importante deixar claro que educadores(as) não são apenas aqueles profissionais que trabalham na escola. Aqui também nos referimos a todos os profissionais que desenvolvem atividades com os sujeitos do campo.

Aproveito para incluir, nessa categoria de educadores(as), todos os profissionais das ciências agrárias, que prefiro chamar de Educadores(as) Técnicos(as), fazendo uma releitura de Freire (1977) que, em sua publicação sobre extensão ou comunicação, chamava a atenção para uma nova postura do agrônomo educador.

Essa nova postura, pertinente pela sua compreensão de educador(a), em que seu trabalho tem como base a valorização e o respeito ao conhecimento do outro, a construção do conhecimento acontece pelo diálogo de saberes (científico e popular), considerando-se o contexto sócio-histórico-econômico e político do grupo assistido, ao ter a sensibilidade de um “fazer com e não para” o outro.

Com base nessa nova concepção de Educadores(as) Técnicas(as) das Ciências Agrárias, vamos no próximo capítulo conhecer os programas, que depois se tornaram políticas públicas para a educação do campo, adentrando especificamente o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, por meio do curso Residência Agrária, turma Nordeste II no período de 2004 a 2007, desenvolvido pela UFPB, no campus III em Bananeiras.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PRONERA E O RESIDÊNCIA AGRÁRIA

A política pública efetivamente representa o dever do Estado em garantir os serviços essenciais, que para a sociedade consiste em direito. Contudo, foi e ainda é um processo de conquista por meio de lutas e pressões sociais, o que vale para educação, saúde, emprego, lazer e outros.

Ao fazermos um esforço para compreender a política pública, vamos nos deter especificamente na área de educação que atende aos sujeitos do campo. Fizemos o recorte a partir do programa e política de governo (Pronera), que depois se torna uma política pública de Estado.

Foi por meio dessa experiência, apesar de todos os seus entraves e avanços ao longo dos inúmeros projetos, que pôde abrir a discussão e possibilitar acesso aos jovens e adultos à educação, a alfabetização, o ensino fundamental, o ensino médio, a graduação e a pós-graduação.

A proposta educacional dos movimentos sociais do campo, é possível afirmar que tem sua origem no século passado, na luta dos(as) educadores(as) e intelectuais que defendiam o fim do analfabetismo e uma concepção de educação enquanto prática social revolucionária e emancipadora, encabeçado pelo grupo de educação popular, que serviu de inspiração para o MST. Defende uma concepção de educação que faz a crítica ao modelo tradicional e tenta fazer uma educação crítica, humana e contextualizada, traz o diálogo entre teoria e a prática do dia a dia dos(as) educandos(as), camponeses(as) ou profissionais que trabalhavam com esses, que também puderam se beneficiar com tal proposta.

Chega-se assim ao Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica, que ficou nacionalmente conhecido como Residência Agrária, também responsável por proporcionar uma formação diferenciada e crítica aos recém-formados(as) e técnicos(as) das Ciências Agrárias e outros(as) profissionais do campo.

Nesse processo de construção de uma política pública de educação do campo, há toda uma prática social em que os sujeitos do campo, à medida que vão pressionando o Estado para garantir o direito, vão se formando política e academicamente, no momento em que conseguem a escolarização em diferentes níveis.

Assim, aconteceu com os(as) Educadores(as) Técnicas(as) que, à medida que recebiam a formação acadêmica em diálogo com a realidade social, iam se reconstruindo como sujeitos de sua prática educativa, compreendendo a necessidade da luta, enquanto classe social, dentro de um processo educativo para a conquista de direitos.

4.1 Políticas Públicas e Sociais

O papel do Estado, no dever de garantir proteção à sociedade, passou por inúmeras prioridades que se foram transformando ao longo do tempo, especificamente entre os séculos XVIII e XIX, quando evolui do objetivo principal da segurança pública das defesas externas em caso de ataque de inimigos. No século XX, algumas nações ricas da Europa Ocidental priorizaram o Bem-Estar Social, que se amplia para garantir educação, saúde, emprego, moradia, segurança, etc.

A concepção de Bem – Estar, com muitas controvérsias, somente foi privilégio de alguns países ricos. Restou às demais nações, principalmente às economicamente mais pobres, sonhar com tal privilégio e desejar um dia chegar a se tornar uma nação rica, segundo a concepção de nação desenvolvida, o que consistia em ter garantidos pelo Estado, saúde, educação, emprego, lazer e outras políticas públicas que tanto reivindicamos aqui nos países periféricos, também denominados de menos desenvolvidos.

Para Caldas (2008, p.9), com o aprofundamento e a expansão da democracia, as responsabilidades do Estado se diversificaram. Na atualidade, é comum a afirmação de que a função do Estado é promover o bem-estar da sociedade. Seguindo nessa lógica, definem-se as “Políticas Públicas como uma totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público”.

Vale ressaltar que a concepção de “políticas sociais têm sua origem no século XIX com os movimentos populares que protestavam contra os conflitos entre o capital e trabalho” (HÖFLING, 2001, p. 31). Nada mais é do que um padrão de proteção social implementado pelo Estado, de modo a garantir os benefícios sociais, tentando diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

No final do século XX, a crise fiscal provocada pela dificuldade cada vez maior de harmonizar os gastos públicos com o crescimento da economia capitalista provocou o desmonte gradual de Estado de Bem-Estar inglês, a partir da política de privatização das empresas públicas.

Desde então, existe cada vez mais a necessidade de mobilização da sociedade para conquistar direitos legitimados pelas políticas públicas. É na Constituição Brasileira de 1988 que estão declarados tais direitos que devem ser garantidos pelas políticas públicas. O Art. 6º deixa clara a garantia de: “educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados” (BRASIL, 2013, p.7).

Para Molina (2012, p. 585), “não é possível debater as políticas públicas sem utilizar quatro conceitos fundamentais: Direitos, Estado, Movimentos sociais e Democracia”. Por isso, acredita que é por meio da educação que se tem consciência dos direitos, que são conquistados pela mobilização e organização do povo, afim de que pressione o Estado e esse regulamente normas, leis e decretos.

Na sociedade contemporânea, na fase atual do capitalismo, as conquistas estão sendo colocadas em risco com a destruição de direitos conquistados, na premissa de que os interesses econômicos são mais importantes do que os seres humanos. Os Estados-Nações são pressionados para que cumpram seus acordos econômicos e os demais compromissos sociais, deixem que o mercado tudo resolve.

“Uma das consequências da nova ordem do capital, e do novo papel que ela vai imprimindo no Estado, é exatamente a redução do âmbito dos direitos na sociedade” (MOLINA, 2012, p. 588). É por isso que as reivindicações dos grupos da sociedade civil precisam unir-se e entrar nesse cenário de disputas políticas a fim de garantir os direitos sociais.

Contudo, nos últimos anos, a força do capital tem demonstrado hegemonia. Em alguns períodos históricos, tem conseguido influenciar as políticas de governo, em que segundo a lógica do capital – “o Estado somente deve intervir para restabelecer a livre concorrência econômica e a iniciativa individual”, ou seja, o Estado mínimo (LEBER; MOTTA, 2012, p. 576).

As políticas públicas precisam estar asseguradas por meio de aparatos legais e garantidas enquanto política de Estado, cuja perenidade e consistência ultrapassa o período de um governo, diferentemente das políticas de governo que têm sua existência no período predeterminado de mandato político do gestor.

Para Azevedo (2003), existem três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias:

As políticas públicas redistributivas consistem em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” São exemplos de políticas públicas redistributivas os programas de bolsa-escola, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, dentre outros.

As políticas públicas distributivas implicam nas ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer. Elas dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse. São exemplos de políticas públicas distributivas as podas de árvores, os reparos em uma creche, a implementação de um projeto de educação ambiental ou a limpeza de um córrego, dentre outros.

As políticas públicas regulatórias. Elas consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não, determinada política pública redistributiva ou distributiva. Se estas duas implicam no campo de ação do poder executivo, a política pública regulatória é, essencialmente, campo de ação do poder legislativo (Azevedo, 2003, p. 38).

O exemplo desta última categoria de políticas públicas – regulatórias vem nos mostrar as que dizem respeito à educação do campo, que desde a última década do século XX vem ganhando espaço com conquistas exitosas para as populações rurais, por meio de conferências e diretrizes.

Reconhecidos pela Resolução CNE nº 2 (BRASIL, 2008), os povos do campo são os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras, os indígenas e outros.

Pensar e fazer educação não se desvinculam de um projeto de sociedade, de um projeto ou concepção de desenvolvimento. A política de educação para o campo deve estar associada ao estilo de vida das pessoas, que os conhecimentos construídos sejam significativos em seu dia a dia e ainda úteis para garantir sobrevivência e uma vida digna.

Segundo Lima (2009), a educação e o desenvolvimento andam juntos e é preciso pressionar para que, por meio da política pública de educação do campo como a defendemos, se concretize a formação profissional.

Se o desenvolvimento capitalista não nos é propício, outro tipo de desenvolvimento deve ser pensado e, consequentemente, outro tipo de educação e de formação profissional compatível com o novo enfoque.

As reivindicações e proposições dos movimentos sociais e sociedade organizada voltada para as questões agrárias do Brasil reclamam por uma Educação do Campo, num novo perfil, não se constitui em tarefa simples, mas por uma questão transdisciplinar e complexa. Porém, a complexidade de MORIN, não pode ser encarada como dificuldade intransponível e sim como um desafio a mais na trajetória dos formadores. Educar ou formar para um

projeto de desenvolvimento local, para uma agricultura sustentável e familiar revela-se como uma ação política (LIMA, 2009, p. 160).

Concepções como essas fluíram dos debates na I Conferência Nacional de Educação do Campo, como afirmam Kolling *et. al.*:

O objetivo primordial da realização da Conferência foi contribuir para recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos que participaram da promoção desse evento partilham a convicção de que é possível, e necessário, pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, assim como partilha da convicção de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão (KOLLING *et. al.* 1999, p.22)

Esse enunciado revela um ponto-chave analisado nos encontros estaduais que antecederam a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998. De acordo com Molina (2003, p. 64), “só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades do homem do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional”.

A Conferência teve sua importância política e histórica na medida em que provocou ainda mais os parceiros da rede de articulação por uma educação do campo na perspectiva de contribuir para a construção de políticas públicas específicas que respondem às demandas educacionais do meio rural, aliadas ao desenvolvimento de estratégias que busquem o desenvolvimento humano.

Ainda Molina (2003, p. 77), à “educação do campo compete contribuir para redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro com desenvolvimento social, cultura, saúde, infraestrutura de transportes, lazer, zelo pelo meio ambiente”.

Falando em educação quanto direito, é na Declaração Universal dos Direitos Humanos que vamos encontrar a ratificação que diz que o acesso à educação é um dos direitos básicos de todo cidadão.

Artigo XXVI - 1. Todo ser humano tem direito à instrução.
A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais.
A instrução elementar será obrigatória. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 5).

Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, outros instrumentos jurídicos têm ratificado a educação como um direito, bem como reconhecem que não é

apenas na escola formal que se dará essa formação. A LDB, Lei 9.394/1996, no Art. 1º diz:

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 (BRASIL, 1996, p.1).

Na perspectiva da educação do campo, é importante a valorização do conhecimento que vem das relações sociais do cotidiano extraescolar e trazidos para o espaço formal escolar, pois é a partir da realidade concreta que se constroem os novos conhecimentos. Que esses sejam significativos para a vida dos(as) educandos(as), mas também possam fazer a diferença em suas comunidades, por meio de um novo projeto de sociedade e desenvolvimento. Por isso que “a educação possui um importante papel para promover as mudanças necessárias. É por meio desta que crenças, valores e normas são adquiridos, tornando possível a vida em sociedade” (SEMENTES, 2012, p. 11).

Foi com a força dos sujeitos do campo, mobilizados em movimentos sociais e sindicais, que se conseguiu numa forte pressão sobre o Estado, a regulamentação dos Marcos Regulatórios e Proposições, que não poderíamos deixar de anunciar.

- I. Resolução do CNE/CEB 01/2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- II. Resolução CNE 01/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- III. Resolução CNE 02/2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- IV. Resolução CNE 05/2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- V. Resolução/CD/FNDE nº 38/2009 – Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos educandos(as) da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).
- VI. Decreto nº 7.352/2010 – Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária (PRONERA).
- VII. Resolução CNE 03/2012 – Define diretrizes para o atendimento da educação escolar para a população em situação itinerância.

- VIII. Resolução CNE 05/2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação do Campo.
- IX. Resolução CNE 08/2012 – Define Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- X. Portaria MEC nº 579/2013 – Institui a Escola da Terra.
- XI. Portaria 86/2013 – Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

É por essas e outras políticas que ainda estão por ser construídas que afirmará Molina (2012, p. 586): “as políticas públicas são o agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais”, mas também são o fruto da longa construção histórica das lutas sociais.

A educação, como política pública, é um direito social e um dever do Estado. É um instrumento fundamental para a conscientização e para se fazer valerem os demais direitos sociais. Já afirmara Freire: “a educação muda às pessoas, e estas muda o mundo”. Para isso, é importante que tal educação seja promovida com a finalidade de se refletir sobre as desigualdades, e não utilizá-la para naturalizar, tirando das pessoas a capacidade de se indignar, passando a falsa ideologia de que ir às ruas é sinônimo de bagunça e promovendo a pedagogia do medo e do conformismo.

O movimento e a articulação por uma educação do campo têm forçado não só a uma ampliação da própria concepção do direito à educação, quanto a uma amplitude do que, além de direito, se converte num dever do Estado. Para Arroyo (2000, p. 21), todo esse processo de luta por educação nos assentamentos, escolas rurais, educação indígena, educação de jovens e adultos, “faz parte de um movimento de renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país”.

Isto traz algo de inovador porque se insere num movimento social e cultural cujas origens são o próprio movimento social do campo. Ainda dentro desse eixo central, desta não vincula a educação como mais uma mercadoria, mas como um direito. É aí, que esta reside a maior importância de tal processo, que “é vincular educação como o movimento social, com a luta pelos direitos”. E complementa Molina (2003) com direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente.

Lutar por política pública significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para a Educação do Campo significa

lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado (MOLINA, 2008, p. 27).

A conquista da política pública da educação do campo é a materialização da conquista e do reconhecimento de direitos, o reconhecimento das desigualdades instaladas na sociedade de classes contraditórias.

Por isso é que a luta por política de Educação do Campo visa ao reconhecimento de que,

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da Educação do Campo. Desenhar políticas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e permanência na escola para este grupo, faz parte da estratégia (MOLINA, 2008, p. 28).

É com base nesse Direito que se reivindicaram e se conquistaram diversos níveis de escolaridades e cursos por meio do Pronera. Para Esmeraldo *et. al.*(2009), com a ação da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais tem de certa forma conseguido pressionar o Estado para a promoção de políticas públicas para o campo e, conseqüentemente, atendido parte das reivindicações sociais, aliando assim educação e desenvolvimento.

A função mediadora do Estado para o atendimento às reivindicações da sociedade civil deve se orientar na sua função de construção e de legitimação dos interesses públicos. Nesse sentido a criação do Programa *Residência Agrária* se reveste de importância política fundamental, na medida em que potencializa práticas voltadas para o alargamento da democracia, da cidadania, da participação e da emancipação de setores organizados da sociedade civil, que historicamente estiveram excluídos de políticas públicas (ESMERALDO *et. al.*, 2009, p. 65).

O Residência Agrária é um curso que vêm sendo promovido pelo Pronera, além de ser fruto de uma mobilização nacional dos povos de campo, ao ter exercido expressões e práticas de cidadania, cujo resultado foi a formação técnica e política dos profissionais das Ciências Agrárias, desde educandos(as) a educadores(as) de universidades brasileiras, bem como as famílias de agricultores e camponeses envolvidos.

Esmeraldo *et. al.* (2009, p. 75) ainda acrescenta que a presença dos movimentos sociais na provocação dessas políticas públicas deu um impulso, serviu para nortear e dar um caráter diferente, “[...] levando em consideração a escuta dos povos do campo, além de inserir e exigir do Estado o seu papel de executor de políticas públicas”.

Vamos agora, conhecer o Pronera, que de 1998 até 2010 esteve como programa e após 2010 foi ratificada dentro da política pública de educação do campo, com bases epistemológicas e políticas dos movimentos sociais do campo.

4.2 PRONERA: O Programa Estratégico da Educação do Campo

A educação para o meio rural sempre foi vista, como já mencionado anteriormente, mais um moeda de troca, segundo os interesses da classe dominante do campo: uma educação apenas para escolarizar ou domesticar a classe subalterna para continuar a servir. Quando muito, foram criados cursos técnicos e profissionalizantes, sem ameaçar ou causar mudanças estruturais.

Ao longo de nossa história surgiram várias movimentações políticas para reivindicar justiça social, mas não se concebe esse direito sem garantir tantos outros, como emprego, saúde, habitação, educação, sendo este último, talvez, o primeiro, o responsável para que os demais venham, pois, já dizia Freire (1969), a “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas e essas transformam o mundo”.

O movimento social do século XX que mais tem contribuído para a discussão da educação do campo é o MST. O MST tem sua origem em 1984 no Paraná, e desde as primeiras ocupações das terras, quando se defende que toda a família deve estar junta, tem a preocupação com a educação de crianças e adultos, não só com a escolarização mas com a formação política, enfim, uma educação como instrumento de luta, que ajude a compreender as causas das mobilizações por terras, justiça social, saúde, produção, etc.

Entre as décadas de 1980 e 1990 muitas, mobilizações foram garantindo algumas conquistas para as populações do campo. Segundo Molina (2003), a conjuntura política de meados da década de 1990, era favorável à criação do Pronera. O governo Fernando Henrique Cardoso precisava tomar alguma decisão que viesse mostrar à sociedade brasileira que estava querendo resolver ou amenizar o caos que estava sendo instaurado no campo, dentre os quais o episódio, em 1996, de Eldorado dos Carajás. Desse modo, o ministro Raul Jungman resolveu apoiar as ações do programa como uma alternativa política e de *marketing*. Porém, é importante ressaltar que não foi uma tarefa fácil diante do jogo de interesses políticos e econômicos.

Este período de governo FHC é considerado de maior enfrentamento entre movimentos sociais do campo e latifúndio. O governo, no meio de campo, também sofreu pressões para realizar a reforma agrária, para solucionar os conflitos agrários e combater as injustiças sociais no campo. Porém, foi nessa gestão que a estratégia utilizada pelos movimentos do campo de ocupação de terra, foi considerando crime, como explica Filho (2011).

O Presidente FHC – Fernando Henrique Cardoso foi um dos governantes que agiu em defesa da manutenção da lógica vigente. A utilização do Estado para garantir a proteção dos interesses dos latifundiários é nítida na medida provisória 2109-52 aprovada em 2001, que foi um dos principais exemplos de uma via de contensão do processo de espacialização da luta pela terra que focava as ocupações de terra, assim por consequência evitando possíveis “ameaças” à integridade da propriedade privada capitalista. A medida provisória 2109-52 de 24 de maio de 2001 foi uma estratégia de judicialização da luta pela terra que criminaliza as famílias participantes de ocupações de terra e privilegiava a propriedade privada latifundiária, visto que não poderia ser desapropriado durante o período de dois anos (FILHO, 2011, p. 7).

A medida provisória, embora estivesse no discurso do governo como uma forma de tentar resolver a reforma agrária sem o enfrentamento (movimentos sociais e latifúndio), tentou convencer que o conflito é sinônimo de atraso e deve ser evitado por ser um obstáculo ao desenvolvimento.

De acordo com Fernandes (2008, p. 2), “os conflitos por terra são também conflitos pela imposição de modelos de desenvolvimento “territorial” rural e nestes se desdobram”. Essa compreensão parte do reconhecimento legítimo de que a conflitualidade é a situação extrema de que existem contradições ideológicas, políticas, econômicas nos modelos de desenvolvimento.

Diante desses conflitos, a frente de educação do MST se mobiliza nacionalmente e em Luziânia (GO), organiza o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em 1997, quando começa a pressionar de forma mais orquestrada por uma política de educação do campo, com diretrizes e concepções diferentes da hegemônica, culminando em 1998 com a criação do Pronera: “Foi no Enera que gestou-se o que viria a se tornar uma das primeiras Políticas Públicas de Educação do Campo (ainda de governo), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” (MOLINA, 2003, p. 50).

Após o I Enera que o setor de educação desafiou as universidades parceiras para construir uma rede nacional que discutisse os problemas educacionais do campo, desde

a alfabetização até outros cursos formais, que pudessem ajudar no desenvolvimento do campo.

O Pronera nasceu da luta dos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Fruto dessas discussões e mobilizações, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária⁹ criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Gabinete do Ministro, e, no ano de 2001, o Programa é incorporado ao INCRA, que toma como responsabilidade executá-lo (BRASIL, 2004a).

Deve-se destacar, nesta história do PRONERA, a maneira como foi construído. Os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teóricos metodológicos foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura, Contag. A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo. Foram nestas reuniões que ocorreram no período de 28 de janeiro a 2 de fevereiro de 1998 que foi elaborada o primeiro Manual de Operações do Pronera, cuja vigência foi até agosto de 2001 (MOLINA, 2003, p.55).

Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino, haja vista que o Pronera tem como objetivo geral

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004a, p.13).

A base da educação do campo, a escolarização vinculada com uma proposta de desenvolvimento alternativo para o meio rural, o que traz benefícios para toda a sociedade, porque afinal de contas, campo e cidade se complementam.

⁹ Segundo depoimento de militantes do MST, a vinculação do Pronera ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária, que depois se transforma em Ministério do Desenvolvimento Agrário, foi uma reivindicação e estratégia dos Movimentos do Campo, haja vista a forma como já se vinha articulando a discussão da reforma agrária e todas as suas implicações, desde programas para garantir a qualidade de vida das famílias camponesas. Não cabia assim, vinculá-lo ao Ministério da Educação, muito embora, segundo o Manual do Pronera 2004, “O projeto pedagógico deverá obedecer as leis da educação nacional, o conjunto de normas acadêmicas das instituições proponentes, a orientação para projetos de cursos superiores, às diretrizes metodológicas” (p. 41).

Nos primeiros anos do Pronera, o carro-chefe era a escolarização de jovens e adultos. Naquele período, contabilizava 32% (BRASIL, S/D) de jovens e adultos ainda analfabetos.

O Pronera foi formalizado como estratégia política para incluir jovens e adultos assentados excluídos das políticas públicas de educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que mais se ocupou em racionalizar gastos públicos e reformou o ensino a partir de uma visão economicista (MOLINA, 2003, p. 53).

A pesar de o governo Fernando Henrique ter sido considerado o período que mais facilitou a privatização do serviço público, foi muito repressivo para as ações dos movimentos sociais do campo. Mesmo assim, fez seu jogo político ao conceder o Pronera. Para a execução desses, houve muitos contratempos, promessas e constantes contingenciamentos de recursos, o que limitava a ampliação do programa. Ainda hoje ele se justifica devido à desigualdade regional que limita as possibilidades de garantir educação – alfabetização, sobretudo no campo e no Nordeste, como mostra a Tabela 4 abaixo:

Tabela 4- Taxa de Analfabetismo da população total em situação do domicílio Brasil e Grandes Regiões – 2001/2012

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)								
	Total			Urbana			Rural		
	2001	2006	2012	2001	2006	2012	2001	2006	2012
Brasil	14,60	12,43	9,92	9,86	8,16	6,69	4,74	4,28	3,24
Norte	14,72	14,98	12,60	13,55	8,27	7,31	1,17	6,71	5,29
Nordeste	25,99	22,15	17,95	14,10	12,16	10,31	11,89	9,99	7,63
Sudeste	9,53	7,81	5,99	7,80	6,49	5,04	1,73	1,33	0,95
Sul	9,04	7,62	5,66	6,63	5,76	4,41	2,41	1,86	1,25
Centro Oeste	12,20	9,60	7,83	9,55	7,48	6,32	2,64	2,12	1,51

Fonte: IBGE (PNAD 2001–2012) 2014.

Os dados acima mostram claramente como o meio rural, mesmo com o avanço e as conquistas na educação, ainda possui os piores indicadores, considerado-se o percentual de analfabetos no Brasil.

Segundo pesquisa do IBGE (2013), em 2012 a população no Brasil foi estimada em 196,9 milhões de pessoas, e embora a taxa de analfabetismo ao longo dos anos venha decrescendo, ainda existem 13,2 milhões de analfabetos, o que representa 7,63% da população. Vale destacar que embora a região Nordeste tenha apresentado a melhor

evolução nos últimos anos, de 25,99% para 17,95%, mesmo assim é a região com o maior índice de analfabetos.

Com o Pronera ainda não se resolveu o problema do analfabetismo no meio rural, mas pelo menos, parece ter diminuído, à medida que as populações rurais têm conseguido escolarizar-se, mas logo apareceram outras demandas de formação, como os cursos normais de nível médio para educadores(as) no campo. Surgiram diversos cursos técnico-profissionalizantes em agropecuária, administração de assentamentos e de cooperativas, curso superior de Pedagogia” (MOLINA, 2003, p. 52).

Foi especificamente em 1999 que se ampliou a diversidade de cursos do Pronera para além do EJA: ensino fundamental, médio, superior e especialização. Hoje existem cursos de agroecologia, direito, jornalismo, enfermagem, licenciatura em educação do campo, agente de saúde, outros. Todos advindos de demandas da realidade social do campo como relatado no Manual Operacional do Pronera.

Em 2004, frente a necessidade de adequar o PRONERA as diretrizes políticas do atual Governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social de todos, foi elaborado o Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282 de 16/04/2004 (BRASIL, 2004a, p.12).

No governo Lula, houve a priorização da educação como direito social em todos os níveis de escolaridade, da alfabetização à pós-graduação, de acordo com a demanda da comunidade/assentamento rural.

O Pronera é a expressão da parceria entre Governo Federal, instituições de ensino e movimentos sociais e sindicais dos(as) trabalhadores(as) rurais, governos estaduais e municipais.

O Pronera, no período de 1998 a 2010 foi responsável pela escolarização e formação de cerca 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária e capacitou cerca de 300 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental junto aos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária e agricultura familiar (BRASIL, 2011, p. 14).

Percebe-se que a atuação desse programa para educação do campo tem sua importância na formação profissional de técnicos de nível médio e superior. Após formados, podem ajudar suas comunidades com um serviço de assessoria técnica, o que facilita o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social e sustentável.

O Pronera tem como princípios político pedagógicos a inclusão, a participação, a interação e a multiplicação dos(as) beneficiários(as). A proposta busca, em sua prática, elementos da gestão democrática, o acesso aos avanços científicos e tecnológicos que estejam voltados para o desenvolvimento nas áreas de Reforma Agrária, assim como

aspectos da sustentabilidade: socialmente solidário, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Por isso, tem nos seus princípios orientadores práticas pedagógicas que prezam o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade, o que significa pensar um processo de ensino-aprendizagem que comporta:

- a investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo;
- a contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade;
- os processos de aprendizagem-ensino que se vinculem a ações concretas de superação das situações-limite do grupo (BRASIL, 2004a, p. 24).

Essa prática pedagógica busca valorizar as diversas realidades socio-históricas e econômicas, para que os(as) educandos(as) possam compartilhar e construir conhecimentos significativos para sua realidade social.

Segundo Michelotti (2008), a educação do campo materializada pelo Pronera ocorre por meio de uma tríade: Produção – Cidadania – Pesquisa, elementos indissociáveis desse programa.

A luta pelas políticas públicas de apoio a produção camponesa, da mesma maneira, não podem perder de vista os princípios da educação do campo, ou seja, do reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de sua formulação e aplicação, a partir de sua identidade e de sua autonomia. Isso não deve ser confundido com uma ‘volta ao passado’, mas como a reconstrução da trajetória da agricultura em direção a um futuro de maior sustentabilidade (MICHELOTTI, 2008, p. 92).

O Pronera, enquanto conquista política por meio da educação, tem forte ligação com a produção, pois tem em seus princípios a construção do conhecimento considerando-se a realidade do campo e dessa forma desenvolve a ação de pesquisar, conhecer a realidade em volta da escola, da comunidade, onde há como conhecimento adquirido o modo de vida, de produção, de criação e a relação com os recursos da natureza.

Tal programa fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Essas instituições criam, por meio dos projetos, a oportunidade de exercitar e realizar ações com a coparticipação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores(as) rurais, instituições de pesquisa, governos estaduais e municipais, em prol do desenvolvimento sustentável no campo, da construção da solidariedade e da justiça social.

Segundo Molina (2003), o período de 1998 a 2003 foi um período de muita disputa política, contingenciamento de orçamentos, morosidade na liberação de recursos já aprovados, cancelamento de alguns convênios, mudanças na Comissão Pedagógica Nacional e muitas outras dificuldades que poderiam inviabilizar o Pronera. De forma geral, nesses 17 anos de Pronera, houve avanços na questão do acesso à educação, enquanto direito, para as populações rurais.

Somente entre os anos de 2003 e 2006, o Pronera escolarizou 247.249 jovens e adultos assentados e capacitou 1.016 profissionais egressos das Ciências Agrárias para atuarem nas equipes de ATEs e ATER (SANTOS, 2008).

O Pronera vem promover o Curso de Residência Agrária em parceria com as universidades, no qual pretende reverter a matriz técnica de produção, da artificialidade da agricultura industrial, para uma matriz de produção agroecológica afirmado por Michelotti.

Reverter a atual matriz científico-técnica de produção do campo exige um duplo esforço: do redimensionamento das pesquisas agropecuárias, que hoje se assentam prioritariamente na matriz industrialista, e do reconhecimento dos conhecimentos acumulados pelos camponeses como base da nova matriz em construção. Por isso, a criação de cursos das ciências agrárias para camponeses não deve vir na perspectiva de ‘transferência’ de um conhecimento já consolidado, mas ao contrário, na possibilidade de construção compartilhada de um novo conhecimento-técnico (MICHELOTTI, 2008, p. 93).

Especificamente, as formações para as Ciências Agrárias já são respostas e o desejo de se ter dentro das equipes de assistência técnica profissionais que entendam a luta pela reforma agrária e que promovam e motivem uma matriz produtiva dentro dos princípios sustentáveis, com a produção de alimentos saudáveis.

4.3 A Proposta Formativa da Residência Agrária

Como já foi colocada em capítulos anteriores, à educação para o meio rural está atrelada ao modelo de desenvolvimento que a sociedade agrária e suas influências políticas vislumbram o campo, como espaço de produção e produtividade.

O processo de formação e o trabalho feito pelos técnicos do serviço de assistência técnica e extensão rural, advindo das ciências agrárias, é fruto de uma formação autoritária e desigual, já mencionado por Freire (1977) e também reforçado por Molina (2009).

Há vasta bibliografia que discute a relação entre profissionais externos e as comunidades de agricultores familiares e camponesas. Esta relação tem sido

historicamente pautada como relação de poder e subordinação, onde prevalece a palavra do técnico e adotarem práticas - estratégias de produção que paulatina ou aceleradamente rouba-lhes a autonomia e o controle do processo de trabalho, instaurando situações que os subordinam aos interesses maiores da acumulação de capital, ao invés de preocuparem-se com a construção e viabilização de estratégias produtivas que lhes garantam independência e permanência das condições de reprodução familiar (MOLINA, 2009, p. 24).

Vendo dessa forma, torna-se mais fácil compreender o porquê de os cursos das ciências agrárias, pensando numa perspectiva do ensino superior, formarem seus(suas) educandos(as) numa visão exclusivamente produtivista, que atende a um modelo de desenvolvimento que é o agronegócio, negando a possibilidade de haver uma alternativa ou a existência de uma diversidade de sujeitos que resistem numa outra lógica de produção e de vida.

Diante dessa problemática, as organizações e os movimentos sociais do campo tanto reivindicaram que conseguiram pôr em prática a ideia, tentativa e oportunidade de formar os(as) técnicos(as), recém-egressos das Ciências Agrárias, e/ou outros profissionais atuantes em assentamentos rurais, ou não, por meio de uma proposta pedagógica diferente, visualizado pela formação da Residência Agrária.

3.3.1 Primeira Versão 2004-2007

A Residência Agrária, quanto programa de formação tem como princípio o convívio com a realidade local, exigindo da academia nova compreensão dos problemas concretos dos camponeses, bem como abre-se para novos projetos de pesquisa e extensão nestas localidades, reconhecendo o processo de produção de conhecimento das universidades públicas com a promoção do desenvolvimento rural regional (MOLINA *et. al.* 2009).

Este é resultado da pressão política da educação do campo pelos movimentos sociais, iniciado pelos níveis fundamentais, que chegam a reivindicar uma educação profissional em nível de graduação e pós-graduação para os estudantes assentados, nos anos finais das Ciências Agrárias (ou não), no caso dos profissionais da assessoria técnica que desenvolvem trabalho nesses assentamentos, como nos explica Hackbart e Santos:

A Residência Agrária se implementou como um Programa do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA instituído por uma Portaria do Ministro mas, se enraizou na legislação por meio de uma ação no Plano Plurianual – PPA 2004-2007 – para fincar suas raízes no solo das políticas voltadas para o

desenvolvimento dos camponeses e seus territórios (HACKBART, SANTOS, 2009, p. 8).

A Residência Agrária é uma nomenclatura institucional, difundida entre todos os sujeitos envolvidos, pois oficialmente era chamado pelo governo de Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica, iniciado em 2004 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, concebido a partir da necessidade de formar Especialistas das Ciências Agrárias para uma atuação nas áreas de Reforma Agrária e da Agricultura Familiar, que Molina nos explica:

O objetivo principal deste Programa é oportunizar novas estratégias de formação para estudantes e profissionais das Ciências Agrárias, preparando-os para uma atuação capaz de compreender as necessidades e especificidades dos processos de produção e de promoção do desenvolvimento rural no âmbito da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar. Este enfoque tem pertinência no peso e na importância da Agricultura Familiar para o Brasil e, por reconhecer que historicamente os profissionais de Ciências Agrárias têm sido formados marginalizando a importância do aprendizado de posturas e práticas dialógicas, imprescindíveis para a atuação junto aos diversos setores que compõem a Agricultura Familiar (MOLINA *et al.*, 2009, p 11).

A proposta já nasce com intuito de corrigir a formação deficiente que os técnicos das Ciências Agrárias recebem, faltando-lhe a sensibilidade humana, ambiental e ética para reconhecer nas famílias assentadas da reforma agrária e demais agricultores como sujeitos e protagonistas de suas histórias.

A formação da Residência Agrária foi estruturado, metodologicamente, por dois momentos/espços de formação – Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade. A proposta pedagógica parte da realidade para a teoria, então o curso teve início primeiro com o conhecimento da realidade, pelo estágio de vivência – nesse primeiro momento, de conhecer a realidade para que, no segundo momento, esses discentes e docentes pudessem conjuntamente com as famílias agricultoras envolvidas, pensar em projetos alternativos que pudessem ajudar, na direção da melhor qualidade de vida no campo.

Segundo Casimiro (2009), a ideia era promover um compartilhar de olhares, de saberes, quebrar a distância muitas vezes evidenciada na postura dos técnicos e reforçada pela Universidade, com a hierarquização do conhecimento, o momento em que os(as) educandos(as) e educadores(as), vivenciavam as novas relações com as comunidades: além de ser um pedido de entrada, um reconhecimento das limitações e disponibilidade em a contribuir a partir da troca de aprendizagens. Comenta Casimiro:

A primeira fase, que na verdade não é um estágio de vivência, é Estágio de Vivências, onde educadores/as, agricultores, estudantes, técnicos mergulham

em uma realidade de forma intensiva para aprender e ensinar. E aprendendo ensinam e ensinando aprendem (CASIMIRO, 2009, p. 31).

Por meio dessas experiências, com o apoio do governo com o financeiro e a infraestrutura, além do acompanhamento dos docentes, foi possível fortalecer e ampliar as práticas de ensino, pesquisa e extensão direcionadas para o desenvolvimento do campo, com outro projeto de sociedade.

Na segunda parte do estágio de vivência, o educando e a educanda, com a ajuda do(a) técnico(a) local e do orientador(a) elaborou o plano de trabalho, que consolidaria sua pesquisa na área escolhida, com a duração de dois anos. Essa se constituiu mais um desafio da formação, pois a concepção de pesquisa para alguns(as) docentes e orientadores(as), reportava às pesquisas experimentais, focadas nos aspectos produtivistas e unidimensionais (CASIMIRO, 2009).

O desafio estava lançado, já que a proposta da pesquisa na Residência Agrária deveria ser multidimensional, transdisciplinar, complexa envolvendo a realidade da família camponesa. Seria necessária uma avaliação permanente, considerando-se as limitações ocorridas no processo.

O projeto-piloto da Residência Agrária (2004-2007) aconteceu em 15 estados da Federação, contemplando todas as regiões, assim distribuídos: sete estados da região Nordeste, em função da grande concentração de assentamentos e dois estados nas demais regiões: Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Foram convidadas a participar e aceitaram desse desafio as seguintes instituições: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Semiárido, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Paraná. Também foram convidadas as seguintes instituições estaduais: Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (MOLINA *et al.*, 2009).

Essas foram selecionadas dentre as universidades públicas por possuírem experiências anteriores de trabalho nos assentamentos da Reforma Agrária e organizações da agricultura familiar, sendo este o público para desenvolver o projeto-piloto da Residência Agrária, composto de fases integradas: um Estágio de Vivência,

um projeto de intervenção e depois um Curso de Especialização pelo regime da alternância.

Pelas orientações gerais do programa de formação, as atribuições dos parceiros que são movimentos sociais, sindicais, ONGs, instituições de ensino, consistiam em mobilizar e articular sujeitos com perfil para o curso, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto, bem como o papel do MDA, na influencia de outros parceiros, como governos estaduais e municipais (Brasil, 2004d).

Segundo Molina *et.al.* (2009), desde o início o programa foi concebido como uma política indutora:

[...] uma ação de governo capaz de fomentar a criação de espaços de produção de conhecimento no âmbito das Ciências Agrárias, dentro das universidades públicas, a partir do estímulo e do chamamento de docentes e discentes para a execução de projetos de pesquisa e extensão nas áreas de Reforma Agrária e de Agricultura Familiar (MOLINA *et. al.*, 2009, p.19).

Os frutos dessa política indutora foram sistematizados nas diversas publicações que foram e vêm sendo feito sobre a experiência da Residência Agrária, resultado conjunto dos discentes e docentes envolvidos nesse projeto, enraizando-se em temas de pesquisas e reflexões, além de sensibilizar e efetivar ações concretas no serviço da ATER, numa melhor compreensão da realidade, por meio de ferramentas utilizadas nas metodologias participativas quanto nas práticas pedagógicas, incentivando a organização interna e a externa.

O Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica surge no período importante na história da Assistência Técnica Rural. Nesse mesmo momento, logo nos primeiros anos do século XXI, o governo federal (primeiro mandato do presidente Lula) juntamente com as organizações sociais do campo, constroem e apresentam nacionalmente a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER).

O PNATER surge por meio do Decreto nº 4.739, em 13 de junho de 2003 (MDA/SAF), em parceria com as esferas do governo federal, sociedade civil, lideranças das organizações de agricultores e movimentos sociais. Tal política é uma resposta do governo a milhares de famílias agricultoras que estavam sem o serviço de ATER desde a década de 1990, quando o governo Collor extinguiu a EMBRATER.

Essa política pública vem como proposta para questionar o modelo de desenvolvimento agrícola, garantir assistência técnica de qualidade e continuada,

questionar a formação das Ciências Agrárias e reconhecer a necessidade de respeitar a diversidade camponesa.

A nova Ater nasce a partir da análise crítica dos resultados negativos da Revolução Verde dos problemas já evidenciados pelos estudos dos modelos convencionais de ATER baseados no difusionismo, pois só assim o Estado poderá oferecer um instrumento verdadeiramente novo e capaz de contribuir, decisivamente e generosamente, para a construção de outros estilos de desenvolvimento rural e de agricultura que além, de sustentáveis possam assegurar uma produção qualificada de alimentos e melhores condições de vida para a população rural e urbana (BRASIL, 2004c, p. 3).

Nessa perspectiva, a nova proposta para ATER deixa claro qual o novo rural que se idealiza, assim como se propõe a construção de um novo estilo de desenvolvimento sustentável, com a produção de alimentos saudáveis e uma melhor condição de vida no campo. Mas para se atingir essas metas, é fundamental que haja um conjunto de políticas públicas estruturantes e que funcionem de fato, porque senão se tornará mais um decreto que existe no papel e não funciona no dia a dia.

O PNATER foi demandante da formação para os extensionistas, segundo Caporal (2005), com o apoio do Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural (DATER) da Secretaria de Agricultura Familiar do MDA, que promoveu algumas formações.

Foram realizadas Oficinas de Nivelamento Conceitual, com a participação de mais de 270 Agentes de ATER vinculados a organizações governamentais e não governamentais, mais de 135 Encontros de Nivelamento sobre a Política Nacional de Ater, com a participação de, no mínimo, 5.400 Agentes de Ater de todos os estados do País (CAPORAL, 2005, p. 6).

O governo percebe que não é suficiente a Lei. Mas, para que ela se transforme em uma prática real, é necessário o esclarecimento e a divulgação aos extensionistas que estão atuando. Assim, entre os anos 2005 e 2006 ocorreram seminários de divulgação e esclarecimentos sobre o PNATER.

O texto do PNATER, quando trata das orientações estratégicas para a efetivação das ações, apresenta 13 ações, e no momento cabe ressaltar algumas delas que vêm dialogar com a proposta da Residência Agrária.

- Restabelecer a articulação da ATER com as instituições de ensino e de pesquisa, buscando a formação de redes, fóruns regionais, territórios e outras formas de integração entre ATER, o ensino e a pesquisa, que assegurem a participação dos agentes de ATER e dos agricultores familiares e suas organizações na definição de linhas de pesquisa, avaliação, validação e recomendação de tecnologias apropriadas, compatíveis com a Política Nacional de ATER.
- Fortalecer iniciativas educacionais apropriadas para agricultura familiar, tendo como referências a Pedagogia da Alternância, assim como outras experiências educacionais construídas a partir da realidade dos agricultores familiares.

- Promover abordagens metodológicas que sejam participativas e utilizem técnicas vivenciais, estabelecendo estreita relação entre teoria e prática, propiciando a construção coletiva de saberes, o intercâmbio de conhecimentos e protagonismo dos atores na tomada de decisões (BRASIL, 2004c, p. 10).

A lógica da Residência Agrária vem contemplar, apoiar e dar efetivação ao que consta no documento oficial do PNATER: efetivar a concepção de formação dos profissionais das Ciências Agrárias, de modo a contribuir para o desafio da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar, por meio da valorização de saberes articulados entre as ciências e os saberes populares.

Caporal (2005) também realça o PNATER como o promotor da formação do novo extensionista, cujos princípios de ação têm base agroecológica:

Os novos profissionais da Extensão Rural Agroecológica deveriam assumir novos conceitos, valores e comportamentos, ademais de novos métodos. Deve-se considerar que este “novo profissionalismo” é necessário, inclusive porque os métodos não são neutros, já que correspondem a contextos sociais, ideológicos, políticos e históricos, de modo que podem ser utilizados para levar e uma genuína capacidade de construção e organização, assim como podem ser utilizados apenas para satisfazer objetivos externos (CAPORAL, 2005, p. 11).

Tais orientações, para a formação profissional idealizada, comunga com a concepção do processo formativo na Residência Agrária, considerando-se a realidade concreta do trabalho nas áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar, a partir dos desafios, opção política e ideológica para a construção de um desenvolvimento rural diferente do hegemônico, que se evite inclusive consequências sociais e ambientais que se produz.

Vale ressaltar, embora não seja o foco principal do trabalho, a existência de conflitos na compreensão do serviço de extensão rural, em que ATER era direcionada apenas para a agricultura familiar. Os movimentos sociais não se sentiam contemplados em sua categoria de assentados da reforma agrária e propõem a Assessoria Técnica, Sócio Ambiental à Reforma Agrária (ATES).

Também se reivindicava uma assessoria técnica de formação humanística para a atuação, que fosse além de verificar a presença de pragas nas plantações e doenças nos rebanhos. Por meio das associações ou cooperativas dos movimentos foram realizados convênios, por intermédio do INCRA/MDA, para um serviço de extensão que tinha o nome de ATES.

Assim, a formação pela Residência Agrária, estaria formando quadros para ambos os serviços: a ATER, para a agricultura familiar; a ATES, para os assentamentos da reforma agrária.

No desenvolvimento da Residência Agrária quanto programa de formação, tomou-se como opção de estudo diferentes dimensões e temas: Questão Agrária; Reforma Agrária; Desenvolvimento Rural; Formação Profissional, Matriz Tecnológica; Soberania Alimentar, a produção de alimentos com a preservação dos recursos naturais, além de práticas tais como o compromisso com o estudo, a responsabilidade coletiva, arte e cultura, o trabalho solidário-cooperativo e a avaliação permanente, fruto do histórico debate que se desenvolveu nos últimos anos no âmbito da Educação do Campo, a partir do qual foram construídos os princípios para esse Programa de Formação e Qualificação Profissionais para Assistência Técnica (MOLINA, 2009; CASIMIRO, 2009).

Dentre esses temas, foram escolhidos eixos centrais que nortearam os cursos locais:

Os eixos temáticos nos Cursos de Especialização em Agricultura Familiar e Camponesa e Educação do Campo foram os seguintes:

- Campo e Desenvolvimento;
- Economia Familiar e Camponesa e Socioeconomia Solidária;
- Agroecologia, Produção e Sustentabilidade;
- Educação do Campo e Desenvolvimento;
- Metodologias Participativas e Pesquisa como princípio Educativo (CASIMIRO, 2009, p. 35).

Foi permeando esses eixos de formação que provocaram discussões em sala de aula, no exercício de articular teoria com as realidades locais que os(as) educandos(as) vivenciavam em suas localidades.

O curso Residência Agrária quanto concepção e proposta da Educação do Campo, procura aproximação e dialogar com as questões do desenvolvimento do campo, que vai desde as novas relações sociais – solidariedade e compromisso social, respeito às questões de gênero; produção de base agroecológica, cuidado com o meio ambiente, a segurança e soberania alimentar, além de garantir a saúde da sociedade. Sua base de sustentação é que o campo deve ser compreendido para além de um espaço de produção agrícola: “Como espaço de vida, de produção de relações sociais; de produção de história, cultura e conhecimento, de luta de resistência dos sujeitos que nele vivem” (MOLINA, 2009, p 18).

Tal concepção é constituinte e estruturante de um determinado projeto de campo que, por sua vez, é parte maior da totalidade de um projeto de sociedade: a mudança do modelo de desenvolvimento de campo brasileiro que valorize o estilo de vida, a identidade, a cultura e as formas diferentes (da hegemônica) que os povos do campo reivindicam.

É preciso considerar que a educação do campo, na tentativa de fortalecer o desenvolvimento de projetos produtivos sustentáveis nas comunidades e assentamentos rurais, precisa andar atrelada a outras políticas públicas, uma delas já mencionada como é o caso da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural. Com base nesse fundamento, defende Oliveira:

A perspectiva da Educação do campo é buscar elementos para, a partir da educação, garantir a continuidade dos projetos de vida dos sujeitos como forma de assegurar a existência dos povos do campo. Por conta disto, metodologicamente tem tentado fazer a ligação entre projeto produtivo e o mundo da escola (OLIVEIRA, 2011, p.73).

Nessa tentativa de aproximar o trabalho da educação, é bem defendida pelos movimentos sociais a ideia de trabalho como princípio educativo, onde se busca defender e compreender a prática da indissociabilidade entre educação e trabalho, pois ambos fazem parte da existência humana.

Ao fazer o exercício de busca dos trabalhos acadêmicos publicados sobre a temática Residência Agrária, encontramos inúmeros artigos, monografias e dissertações que têm como tema central a Residência Agrária. Destaque-se a UFC, que tem motivado bastante a sistematização dessa temática, mesmo diante da conjuntura nada favorável do financiamento para sucessivas formações na perspectiva da Residência Agrária, buscando parcerias diversas para execução.

No geral, até o momento em que desenvolvemos este trabalho encontramos 5 dissertações, inúmeras monografias, 1 livro e diversos artigos científicos que tratam da temática e podem ser visualizados no Apêndice E. Contudo, acreditamos que deve existir um universo de publicações bem maior do que o aqui apresentado.

Mais à frente vamos falar com mais detalhes sobre a Residência Agrária desenvolvida pela UFPB, objeto deste estudo. Contudo, vale ressaltar que esse projeto-piloto de 2004 a 2007, foi motivo de muitas reflexões e produções acadêmicas, diante de tantas experiências desenvolvidas pelo Brasil.

Após a experiência do projeto-piloto que finalizou em 2007, houve outras tentativas para dar continuidade nessa proposta formativa, contudo algumas poucas

conseguiram se efetivar, como já comentado a experiência da UFC, em outras universidades a tentativa ficou adormecido.

Aquelas universidades que conseguiram, foi por meio da insistência dos docentes gestores que construíram outras parcerias, regionais e locais, para dar fôlego e continuar formando os técnicos e as técnicas das Ciências Agrárias, dentro de uma proposta crítica e voltada para os assentamentos e os(as) agricultores(as) familiares.

4.3.2 A Nova Versão a partir de 2012

No cenário nacional, algumas mobilizações e reuniões foram sendo provocadas diante dessa angústia na formação dos(as) técnicos(as) das Ciências Agrárias. Algumas dessas ações influenciaram na formação acadêmica e nas políticas públicas para tal formação, como foi o caso dos I e II Seminários Nacionais de Ensino de Extensão Rural, respectivamente nos anos de 2008 e 2010.

O Seminário Estado da Arte do ensino de Extensão Rural no Brasil, realizado em Itamaracá-PE, realizado entre os dias 26 e 28 de maio de 2008, contou com a presença de aproximadamente 150 participantes das universidades brasileiras, que discutiram e analisaram os dados da pesquisa, Projeto Político Pedagógico, o programa de disciplinas, metodologias e conteúdos da PNATER, sugeriram propostas de encaminhamentos para as Diretrizes do Ensino de Extensão Rural no Brasil, divididos nos seguintes eixos: 1. Desenvolvimento, universidade e políticas públicas; 2. O ensino de extensão rural no Brasil: avanços, limites e perspectivas; 3. A pesquisa em extensão rural no Brasil; 4. Práticas universitárias de extensão rural; 5. A formação em extensão rural e interfaces com o mercado de trabalho (MATTOS, *et al.*, 2008).

Este foi o primeiro debate que reuniu os docentes responsáveis pela disciplina de extensão rural, onde teve como resultado a construção da proposta das Diretrizes do Ensino de Extensão.

No II Seminário Nacional de Ensino em Extensão Rural, reuniu-se em Santa Maria (RS) no período de 1 a 3 de dezembro de 2010. A ele estiveram presentes cerca de 200 educadores(as), tendo como tema central: O (re)pensar do ensino em extensão rural, considerando os processos formativos:

O desenvolvimento brasileiro, base central de nossas preocupações, alcançou níveis de complexidade e abrangência que exigem políticas públicas acessíveis para a maioria da população. Suas dimensões urbanas/rurais são faces de uma conjuntura que exige soluções complementares e articuladas, dentro do paradigma da sustentabilidade, que respeitem as dimensões de

geração, gênero, povos e comunidades tradicionais oferecendo efetivas oportunidades à população, onde o re-ordenamento fundiário deve se constituir em importante instrumento de direito e inclusão social. A realidade atual impõe repensar os projetos formativos dos diversos profissionais, de forma inter e transdisciplinar. Isto implica uma efetiva ação política em diferentes níveis, referente ao reconhecimento do papel da disciplina, no seu caráter de síntese, transversalidade e na articulação com a sociedade (S/A, 2010, p 1-2).

O fruto dessas discussões ajudou no diálogo com as instâncias governamentais, que entre outros encaminhamentos: “ampliação de editais em projetos de extensão, participação nas políticas públicas, interiorização do ensino superior, sugerindo criar uma área de extensão rural no CNPq e um Comitê de Ensino em Extensão Rural no âmbito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF)” (*Ibid*, p. 2)

Ambos os Seminários foram primordiais, pois que os(as) educadores(as) responsáveis pela disciplina de extensão rural (componente curricular-chave na formação dos(as) Educadores(as) Técnicos(as) possibilitaram a união de ministérios e deram visibilidade ao seu trabalho, bem como motivaram algumas políticas públicas e o financiamento para a área de extensão.

Ao final do governo Lula da Silva, foi ratificada a política pública de Estado de educação do campo, por meio do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), aproximando ainda mais as políticas públicas para os povos do campo. Haja vista que tal decreto assegura as parcerias entre os ministérios para que se dê a formação no âmbito dos profissionais da extensão rural, como descrito:

Art. 10. O Ministério da Educação poderá realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo, observadas as diretrizes fixadas neste Decreto.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo.

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010b, p. 1).

Percebe-se a aproximação para ações conjuntas entre os Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, relacionado à relevância do processo educativo junto aos beneficiários do PNRA, que de certa forma também dialoga com a

Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER).

A Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010, onde institui a PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (PRONATER), já apontava para a compreensão de que tal serviço de assessoria deve ser reconhecido como uma prática de educação não formal, que consta no Art. 2:

Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER: serviço de educação não formal, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais (BRASIL, 2010a, p. 1).

Nessa nova etapa histórica da extensão rural, agora com a Lei de ATER, deixa brechas para que os cursos das Ciências Agrárias repensem a concepção não só da disciplina de Extensão Rural mas, de novas propostas de cursos para a formação de profissionais: agentes, educadores(as) técnicos(as) para o serviço de extensão rural da contemporaneidade.

Novamente, trazendo a Lei de ATER, percebemos que clama urgentemente por um novo perfil e novas práticas de extensionista, como explicitado no Art. 3º dos princípios e Art. 4º dos objetivos da PNATER.

Art. 3º São princípios da Pnater:

I - desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente;

II - gratuidade, qualidade e acessibilidade aos serviços de assistência técnica e extensão rural;

III - adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública;

IV - adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis;

V - equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia; e

VI - contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional.

Art. 4º São objetivos da Pnater:

I - promover o desenvolvimento rural sustentável;

II - apoiar iniciativas econômicas que promovam as potencialidades e vocações regionais e locais;

III - aumentar a produção, a qualidade e a produtividade das atividades e serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive agroextrativistas, florestais e artesanais;

IV - promover a melhoria da qualidade de vida de seus beneficiários;

V - assessorar as diversas fases das atividades econômicas, a gestão de negócios, sua organização, a produção, inserção no mercado e abastecimento, observando as peculiaridades das diferentes cadeias produtivas;

VI - desenvolver ações voltadas ao uso, manejo, proteção, conservação e recuperação dos recursos naturais, dos agroecossistemas e da biodiversidade;

VII - construir sistemas de produção sustentáveis a partir do conhecimento científico, empírico e tradicional;

VIII - aumentar a renda do público beneficiário e agregar valor a sua produção;

IX - apoiar o associativismo e o cooperativismo, bem como a formação de agentes de assistência técnica e extensão rural;

X - promover o desenvolvimento e a apropriação de inovações tecnológicas e organizativas adequadas ao público beneficiário e a integração deste ao mercado produtivo nacional;

XI - promover a integração da ATER com a pesquisa, aproximando a produção agrícola e o meio rural do conhecimento científico;

XII - contribuir para a expansão do aprendizado e da qualificação profissional e diversificada, apropriada e contextualizada à realidade do meio rural brasileiro (BRASIL, 2010a, p. 1-2).

É com base nesse novo perfil do extensionista que surge a necessidade de aproximar as políticas públicas do campo, mesmo que na prática, e dentro do cenário de disputas, na criação das leis, haja contradições.

Com relação a isso, Caporal (2011, p. 24) faz fortes críticas à nova Lei de ATER de 2010, ao afirmar que “o governo federal menosprezou a participação popular que havia sido o alicerce para a PNATER-2003 e, com isso, deu passo a mudanças de caráter técnico-burocrático que, entre outras coisas, eliminou a Agroecologia do texto original”.

Embora entrar nessas contradições da política de ATER não seja o objetivo principal deste trabalho, é de suma importância compreender essa discussão e como influencia na formação do(a) técnico(a) que venha desempenhar seu trabalho por meio dessa política pública.

O outro agravante da contradição é a ausência de participação da sociedade civil, o que tanto contribuiu no PNATER em 2003, e na Lei de ATER em 2010, ficou a desejar a valorização e as contribuições dos representantes de diferentes categorias dos beneficiários: assentados da reforma agrária, indígenas, quilombolas, agricultura familiar, etc, com a desculpa de que o governo precisava estabelecer mecanismos mais ágeis que o modelo de convênios.

A supressão do termo agroecologia, a burocratização das chamadas públicas de ATER e os resultados quantitativos dessas, embora para muitos pareçam sem importância diante da garantia do serviço atual, têm forte influência na formação desses(as) técnicos(as), pondo em risco alguns avanços, como a crítica ao modelo de formação e desenvolvimento da revolução verde, que por muitos anos foi a única forma de se pensar, formar e implantar no campo brasileiro, pois na introdução do PNATER,

em 2003, constam críticas a esse modelo de desenvolvimento por causar sérias consequências ambientais, sociais e econômicas.

Observamos que à medida que as políticas públicas vão tomando fôlego para atender as demandas dos povos do campo, percebemos que as discussões e reuniões provocadas pela Academia vão contribuindo (in)diretamente para tal avanço.

Vale ressaltar a mudança no cenário de formação e de pesquisa para atender às populações do campo, além do surgimento de novos cursos em diferentes modalidades. Têm surgido como estratégia de formação para os profissionais que trabalham com essas populações, dialogando diretamente com a Lei de ATER de 2010 e outros ministérios, como o de Ciência e Tecnologia, via CNPQ, por meio de editais de apoio à formação e à pesquisa.

Assim, em 2012, depois de mais sete anos do Projeto-Piloto Residência Agrária (2004-2007), oficialmente o Governo Federal volta a financiar o seu retorno, por meio da Chamada Pública nº 26/2012 parceria MDA/PRONERA/CNPQ.

Entre os anos de 2012 e 2013, foi se estruturando a nova versão da Residência Agrária, onde foram selecionados 35 projetos de Residência Agrária em 24 universidades de 18 estados brasileiros.

Nessa nova versão, os projetos de formação devem atender as seguintes linhas:

- 1 - Formação na área de Ciências Agrárias;
- 2 - Formação de Educadores - Pedagogia e Licenciaturas em todas as áreas;
- 3 - Formação na área de Ciências da Saúde;
- 4 - Formação em outras áreas.

Não temos a intenção de aprofundar nesta nova versão, pois, nosso foco é o caso da Residência Agrária versão 2004-2007, campus Bananeiras da UFPB, que trataremos com mais detalhes no próximo capítulo.

Portanto, é por meio dessa experiência de Política Pública para a educação do campo, via a Residência Agrária, que neste capítulo falamos de uma forma ampla.

5 RESIDÊNCIA AGRÁRIA: A EXPERIÊNCIA DA UFPB NO CAMPUS BANANEIRAS

A partir deste capítulo, vamos conhecer com mais detalhes a experiência da Residência Agrária no Campus Bananeiras da UFPB. No início deste trabalho, foi dito que a crise da formação nas Ciências Agrárias não tem conseguido incluir a discussão sobre agricultura familiar e a reforma agrária em suas análises, por conta do projeto de desenvolvimento (agronegócio) que tais cursos e as universidades brasileiras têm tomando como referência de progresso para o campo.

Trataremos também de dois cursos de Licenciaturas: Ciências Agrárias e Agrícolas, embora não seja o foco, mas que tem contribuído muito para a disputa, o debate, a pesquisa e a extensão para a classe trabalhadora do campo brasileiro. Com base nessas graduações – Licenciaturas em Ciências Agrárias, Licenciatura em Ciências Agrícolas¹⁰, é que vem o perfil dos(as) educandos(as) a realizarem a formação da Residência Agrária, que na UFPB recebeu nome de Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo.

Também faremos um percurso pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), pelo Estágio de Vivência e pelo Regime de Alternância, estes últimos considerados como estratégias do processo educativo.

Levando em consideração que o processo educativo se dá ao longo da vida e nos mais diferentes espaços educativos, é que reconhecemos o quanto foi importante o contato *in loco* com as famílias de agricultores para a formação dos Educadores(as) Técnicos(as), sobretudo quando queremos fortalecer e valorizar o local, os saberes e a cultura dos sujeitos do campo, com base na agricultura familiar camponesa. Por meio da experiência formativa da Residência Agrária é que se pode promover essa imersão na Agricultura Familiar como um processo formativo teórico, prático e político.

5.1 O Novo Processo de Formação para as Ciências Agrárias

A experiência formativa da Residência Agrária tem alguns elementos de relevância histórica nas Ciências Agrárias. Embora essa venha da demanda dos

¹⁰ O grupo de educandos(as) tem a Licenciatura como sua segunda graduação, sendo a primeira o Bacharelado nas Ciências Agrárias (agronomia, veterinária, zootecnia, Engenharia de Pesca e Economia Doméstica).

movimentos sociais, e as universidades envolvidas foram convidadas, por já apresentarem experiências de práticas educativas que vinham dialogando com a realidade dos assentamentos rurais e com a agricultura familiar.

Queremos apresentar dois cursos que serviram de base, ou seja, seus egressos formaram em sua maioria o corpo discente para a experiência da Residência Agrária na UFPB, claro dentro do recorde que estamos fazendo para Paraíba e Pernambuco.

O novo processo de formação para as Ciências Agrárias, deve ter uma perspectiva que possibilita a valorização de outros saberes e sujeitos, do campo como espaço de vida, da diversidade produtiva, de culturas. Assim, aproximam-se as Ciências Agrárias das Ciências Humanas.

É fundamental que esse técnico ou técnica se veja como educador ou educadora, à medida que reconhece que a técnica de educar está em todos os espaços, momentos e vivências, desde o formal, até o não formal e o informal (BRANDÃO, 1995).

Reconhecer essa máxima possibilita se ver como Educadores(as) Técnicos(as) pois a visita que faz a uma comunidade ou assentamento promove a construção de um novo conhecimento, aprendizado, experiência que fica para ambos os sujeitos – o(a) técnico(a) e a família agricultora.

A ação extensionista, como é visto o trabalho de alguns técnicos e técnicas das Ciências Agrárias nas comunidades e assentamentos, é reconhecida como uma educação não formal, o que afirma logo no início a Lei de ATER (BRASIL, 2010a) colaborando com GOHN (2010), quando afirma que o trabalho em projeto de desenvolvimento é promovido por um(a) educador(a) social.

A fim de fundamentar essa nova proposta formativa para as Ciências Agrárias, vamos buscar a teoria Histórico-Crítica de Saviani (2008) para contrapor à teoria Crítico-Reprodutivista e Tradicional que, ao longo dos anos, ainda vem, formando os profissionais dessa área.

Esta teoria vai buscar em outra seu fortalecimento: a dialética do marxismo.

A dialética histórica [...] é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo do processo, abrangendo desde a forma, como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência, até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2008, p. 141).

Essa nova perspectiva de formação das Ciências Agrárias, quer aproximar-se da dialética, à medida que reconhece a importância de ter conhecimento sobre a história dos povos do campo, suas contradições e conflitos agrários, quanto componente

curricular no processo formativo, no intuito de formar profissionais críticos e comprometidos com a mudança e contra as injustiças sociais.

Vai também buscar nas ideias de Sánchez Vázquez (2007), em filosofia da práxis, a explicação da necessidade de associar prática e teoria, como indissociáveis. Associando com o princípio da Pedagogia da Alternância como possibilidade de reconhecer que a formação se dá tanto dentro como fora do espaço institucional, representado no Tempo Academia e Tempo Comunidade, dois espaços de construção de conhecimentos que se retroalimentam.

A valorização dos saberes científico e social-popular-empírico, num diálogo, constante só vem legitimar que a produção do saber ocorre nas relações sociais. Nessa mediação está o processo educativo. Saviani ainda confirma que o “saber sendo produzido socialmente, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórico” (SAVIANI, 2008, p. 78).

Outra teoria em que se apoia é a Educação Popular, enquanto proposta de cunho crítico, em que se posiciona contra-hegemonicamente à prática da educação tradicional. Por isso, defende outra concepção de educação, com suas práticas e metodologias educativas participativas, partindo do princípio de que o diálogo é uma ferramenta importante para o processo educativo, com o conhecimento do sujeito popular, para a noção de ensinar, e parte dos temas geradores: a educação como ato de conhecimento e de transformação social, permeando o posicionamento político que promove a mudança (GADOTTI, 1992).

A formação desse novo perfil das Ciências Agrárias passa por um projeto de educação crítico, político e ético, que não deixa de valorizar o conhecimento técnico, pois esse tem o mesmo grau de importância quando se trata das relações sociais, entre os seres humanos, com a família proprietária dos animais e das plantas, afinal de contas as relações se dão entre o(a) técnico(a) e a família, e não entre o(a) técnico(a) com as plantas e animais.

Essa preocupação também esteve presente na formação da Residência Agrária e aparece no discurso da Coordenação Local. Dessa forma, fortalecido pelo curso aqui analisado, surgiu o seguinte questionamento: Qual a importância da formação nas Ciências Agrárias para o cenário agrário e agrícola do Brasil?

As Ciências Agrárias tem um papel determinante [...] para o povo brasileiro. O Brasil, trás consigo muitas raízes camponesas e muitas lutas. A formação nas Ciências Agrárias, ela contribui para o crescimento do povo do campo, permitindo a esse povo se apropriar do conhecimento e o desenvolvimento da Ciência do Campo (agronomia, educação, história). O Curso [...] não só

voltado para o desenvolvimento da terra, das plantas, dos animais, mas também para o crescimento das pessoas (PBHC2, 2014, p. 1).

Esse processo é o que chamamos de humanização das Ciências Agrárias, porque a formação passa para além das técnicas como ferramentas salvadoras, reconhecendo que essas relações sociais que podem promover mudanças na estrutura social.

Na medida em que transforma o(a) técnico(a), de formação neutra e apolítica, num Educador(a) Técnico(a), em que reconhece que está se relacionando com pessoas que têm história, saberes, valores, cultura que são diferentes entre si, mas não são menos importantes.

Tal formação nas Ciências Agrárias foi desenvolvida em todo o Brasil. A região Nordeste foi dividida em duas partes, assim os dois estados em análise ficaram localizados no Nordeste II. As duas universidades convidadas desses estados, UFPB (campus Bananeiras) e UFRPE (Recife) que possuem licenciaturas de apoio às Ciências Agrárias, e têm como objetivo formar Educadores(as) Técnicos(as) para a realidade da agricultura familiar e dos assentamentos rurais. Acreditamos que a inclusão desses(as) educandos(as) que iniciaram ou complementam sua formação nessas licenciaturas, teriam um reforço na formação por meio da Residência Agrária.

5.2 A Influência dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Agrícolas

O ensino agrícola, como já foi mostrado, teve forte influência no modelo de desenvolvimento vigente em determinados períodos da história do Brasil. Vale ressaltar um pouco os contextos das Licenciaturas Agrícolas e Agrárias que, de certa forma, foram os cursos precursores (graduação) para parte dos(as) educandos(as) formados(as) pela Residência Agrária, especificamente nos estados de Pernambuco (UFRPE) e Paraíba (UFPB – Campus Bananeiras).

Essas Licenciaturas trazem, em suas concepções e práticas, vivências e experiências junto às famílias da agricultura familiar e os assentamentos da reforma agrária, experiências que legitimam sua posição política.

Embora não seja o foco principal deste trabalho, achamos prudente fazer menção a tais cursos, a seus(as) educandos(as) e educadores(as), que durante a experiência da Residência Agrária contribuíram e aprofundaram teorias e práticas.

Vamos abordar alguns pontos para compreender melhor cada um dessas Licenciaturas em seus contextos e concepções: o Histórico; Objetivos; Perfil dos formandos; Campo de atuação (ver logo abaixo o quadro 5).

Como aconteceu a aproximação dessas Licenciaturas com a Residência Agrária? A coordenação e parte desse grupo de educadores(as) dessas Licenciaturas por já desenvolverem experiências nos assentamentos rurais (via Pronera) e grupos de agricultores familiares (projetos de extensão), foram convidados para participar dessa experiência-piloto. Nos próximos capítulos vamos descrevê-las com mais detalhes.

Quadro 5: Aproximações entre as Licenciaturas e a Residência Agrária.

Categorias	Residência Agrária	Curso LICA¹¹/UFPB	Curso LA UFRPE
Demanda	Equipes técnicas para assentamentos da reforma agrária e agricultura familiar	Sociedade geral (atual)	Sociedade geral (atual)
Origem	Demanda dos Movimentos Sociais, com base nas parcerias com a FEAB, via estágios de vivências.	Formar educadores(as) para as antigas escolas agrícolas.	Formar educadores(as) para antigas escolas agrícolas.
Público	Recém-formados e profissionais das Ciências Agrárias e militantes do MST, ONG	Aprovados no ENEN	Educandos(as) ou Profissionais das Ciências Agrárias
Perfil	Formar profissionais das Ciências Agrárias e áreas correlatas para intervir na realidade dos assentamentos e comunidades rurais.	Formar profissionais de educação, para o exercício da docência e a coordenação de programas que articulem as experiências educacionais, e alternativas relacionadas ao mundo do trabalho no campo das Ciências Agrárias.	Formar profissionais para desenvolver ações educativas na área agrícola, educação formal e não formal, em escolas de nível médio, que oferecem cursos básicos ou técnicos em Agropecuária. Atuando em secretarias estaduais e municipais de Agricultura, planejamento, meio ambiente, propriedades rurais e colégios urbanos.
Parceiros	Movimentos sociais e ONGs e Universidade	Indiretos, via projetos pontuais, Mov. Sociais, ONGs.	Indiretos, via projetos pontuais, Movimentos Sociais, ONGs
Educadores(as)	Prof. Universitários de diferentes áreas, que já dialogam/compartilham de tais experiências, militantes dos Movimentos Sociais;	Prof. Universitário da própria instituição.	Prof. Universitário da própria instituição.

¹¹ LICA – Licenciatura em Ciências Agrárias é a expressão abreviada utilizada por esses cursos na UFPB e UFRRJ.

	Família agricultora que recebe o educando em sua casa		
Trabalho final	Sistematizar o projeto de intervenção nas famílias da agricultura familiar camponesa	Relatório do estágio na escola, pode ser rural ou urbana	Relatório do estágio na escola de ensino agrícola

5.2.1 Licenciatura em Ciências Agrárias na UFPB

A história do Campus de Bananeiras da UFPB nasce em 1913, com a criação do Patronato Agrícola Vidal de Negreiros pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, no final do Governo do Presidente Venceslau Brás. Anos após, torna-se Escola Agrícola.

Em 1976, a Escola Agrícola Vidal de Negreiros foi vinculada à UFPB, quando se tornou Centro de Formação de Tecnólogos (CFT). Entre 1980 e 1981, o curso de Licenciatura tem seus primeiros registros (primeira turma), por meio de um convênio firmado entre a UFPB/MEC/SEPS e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), um curso emergencial, também conhecido como Licenciatura de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de Segundo Grau, com as habilitações em agropecuária, mecânica, eletricidade e construção civil. O objetivo era formar professores, que ainda não tinham formação para o exercício do magistério.

Depois dessa primeira turma em 1981, o curso desaparece e retorna em 1989, com a solicitação do diretor de Centro de Formação de Tecnólogo, que solicita a reativação do curso, em que toma como justificativa, além de Lei nº 5691/71, que institui o Ensino Profissionalizante em nível de 2º Grau (BRASIL, 1971) como exigência mínima para o exercício do magistério, toma como base uma pesquisa feita em diversas escolas agrícolas do Nordeste, onde foi apontada a existência de inúmeros docentes sem a devida formação, inclusive no Colégio Agrícola Vital de Negreiro, sediado dentro do mesmo campus (UFPB, 1988).

Nessa nova versão de 1989, o curso recebe o nome de Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau – Licenciatura Plena em Técnicas Agropecuárias. Em 2003 vem a última mudança que ocorre no curso, pois além do Projeto Político Pedagógico, recebe um novo nome: Licenciatura em Ciências Agrárias.

Em março de 2008, por meio de consulta democrática, houve outra mudança, quando o CFT se tornou Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (CCHSA).

Segundo informações encontradas na página *online* dessa licenciatura, tanto o objetivo geral como os específicos formam para o seguinte perfil profissional:

Como objetivo geral, 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 necessário 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.

Objetivos específicos

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.

Perfil - Profissional de nível superior com formação pedagógica de sólido conhecimento técnico-científico, sócio-político e princípios éticos, legais e humanísticos. É comprometido com a construção e transmissão do saber, capaz de planejar, desenvolver e avaliar ações em educação escolar¹² e não escolar junto a instituições de educação básica (ensino fundamental e médio), educação profissional (ensino técnico e profissionalizante) e educação

¹² A Lei Estadual n.º 7. 148, de 16 de Julho de 2002. Autoriza o Conselho Estadual de Educação a incluir a disciplina “Técnicas Agropecuárias” no currículo das escolas da Zona Rural. Disponível em: <www.cchsa.ufpb.br/portalantigo/index.php?option=com...28>. Acesso em: 20 jan. 2014.

superior (ensino de graduação). Administrar conteúdos de ciência e tecnologia nas áreas de produção animal, produção vegetal, agroindústria, gestão de agronegócios e educação (UFPB, 2013, p. 1).

São amplas as atribuições desses licenciados, mesclando desde a formação técnica-educacional para o exercício da docência e atuação em organizações e movimentos sociais. Administrando conteúdos técnicos de cunho crítico e visão multidisciplinar.

Para o campo de atuação, encontramos as seguintes indicações (UFPB, 2013, p.?) “atua de forma integrada como agente de pesquisa-desenvolvimento em organizações, entidades e movimentos sociais que envolvam a produção de pesquisa, extensão e o desenvolvimento de atividades educacionais no campo das ciências agrárias”.

Os egressos entrevistados oriundos desse curso falam de como é o envolvimento e o processo de formação durante o curso, no diálogo teoria e prática.

O curso de Licenciatura em Ciências Agrárias é um curso que tem um tripé com o ensino, não aprofunda tanto, mas trabalham de forma superficial as questões agrárias, na área agrônômica, na área de zootecnia e na área da questão pedagógica da licenciatura, então a gente tem uma formação técnica. Na época da graduação eu consegui um estágio numa escola estadual de Solânea, como professor de ciências (PBHE5, 2013, p. 2).

O curso de Licenciatura de Ciências Agrárias, ele é aberto de modo geral para todo mundo, mesmo que não venha da área técnica. É um curso mais voltado para professor. Para formação do profissional para trabalhar com educação, embora é uma contradição, porque dentro da própria universidade, depois que você termina ele, não aceitam que você leccione só com Ciências Agrárias (PBHE4, 2013, p. 1).

Essas duas falas expressam um pouco como funciona a formação do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias. No processo de formação, há uma junção das disciplinas técnicas das Ciências Agrárias com as disciplinas da formação pedagógica. O que se tem percebido é que o perfil final do educando formado por esse curso vai depender do caminho que trilhou durante o mesmo, quando percebemos alguns mais ligados às Ciências Agrárias, e dali saem para fazer Pós-Graduação nas Ciências Agrárias, e outros que saem para trabalhar nas prefeituras locais da região como professores do ensino fundamental.

O importante é que existe a possibilidade de se envolver durante a formação, desde pesquisa, com experimentos em laboratórios convencionais, estágios em escolas públicas e com pesquisa-participante em trabalhos de campo, por meio de estágios de vivência com comunidades rurais, dentro de projetos de extensão, promovendo a

pesquisa e vivenciando a realidade, como descreve este egresso, sobre seu estágio de vivência.

Primeiro momento que a gente ia para campo, dormia lá no campo e a gente identificou uma problemática, e a nossa defesa da graduação foi em cima desse estágio da extensão, em que o meu foi a questão da educação do assentamento Chico Mendes, com os resíduos, a gente identificou esse problema (PBHE5, 2013, p. 5).

Meu estágio foi em Mari (PB), fica entre João Pessoa e aqui, teve dia que a gente até dormia lá. Viviam lá, ficava lá. Esse período de estágio foi bom, a gente ganhou muito com isso (PBME2, 2013, p. 2).

Essas falas vêm fortalecer a importância da convivência social nas comunidades, do processo formativo dos sujeitos, o envolvimento com a realidade, o quanto é significativa a experiência, a vivência. Nem sempre a pesquisa num laboratório faz com que o pesquisador se aproxime da realidade. Vai depender da área e dos objetivos de seu trabalho. A importância da vivência está em conhecer e sentir as dificuldades, uma coisa é estar de fora, dando opinião; outra coisa é vivenciar de fato.

Talvez, a falta dessa vivência e comprometimento é que não permita, a determinadas áreas de conhecimentos e específicos pesquisadores(as), não avançar numa perspectiva crítica para o desenvolvimento local, ambiental, social, político e tecnológico que atenda as demandas dos povos do campo.

5.2.2 Licenciatura em Ciências Agrícolas na UFRPE

Vale lembrar que no período de 1910 até 1960 o ensino agrícola brasileiro era de responsabilidade do Ministério da Agricultura, e que somente em 1967 é transferido para a tutela do Ministério da Educação, pelo Decreto nº 60.731/67 (BRASIL, 1967).

O curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas nasce nesse contexto, assim explica Diniz e Ferraz (2010, p.171), que no final da década de 1960 “a UFRPE elaborou seu plano de reestruturação, e dentre seus objetivos figurava a “formação de educadores(as) agrícolas para o ensino do segundo grau”.

Outras informações também foram encontradas numa busca ao arquivo do próprio curso, reconhecendo essa nova configuração institucional. O Centro Regional de Educação Técnico-Agrícola (CRETA) em 1965, firma convênio com a UFRPE e a SUDENE¹³. O objetivo era a formação de educadores(as) para as escolas agrícolas.

¹³ Segundo Marinho (2008) a SUDENE destinava 6% do investimento em formação humana, especificamente em treinamento de pessoal tanto para agricultura como para a indústria. Dentro de sua

Mais tarde, em 1969, o CRETA passa a ser denominado Centro de Formação e Treinamento de Educadores(as) Agrícolas (CFTPA), a nível de todo o Nordeste (UFRPE, 1972).

O contexto político da época é marcado pelo programa de educação voltado para o desenvolvimento do Brasil, sobretudo do campo. Esse local precisava modernizar-se e as escolas agrotécnicas eram as responsáveis por formar mão de obra para um modelo de desenvolvimento pautado na modernização da agricultura, com tecnologias modernas, com o uso de insumos químicos (adubos e defensivos agrícolas).

Segundo informações institucionais da UFRPE – a Licenciatura em Ciências Agrícolas, ou LA, como é conhecida, foi criada pela Resolução 12/70 do Conselho de Ensino e pesquisa, em 13 de julho de 1970 (UFRPE, 1971), e autorizado pelo Conselho Federal de Educação em seu Parecer 320/72 (UFRPE, 1972).

Para Oliveira e França (2011), o LA passou por várias resoluções e etapas de formação de educadores(as) até chegar a versão atual.

A modalidade de Licenciatura foi oferecida em cursos intensivos, no período de 1972 a 1983, tendo sido reconhecido pelo Decreto 77.040 de 15 de janeiro de 1976. A Resolução do CFE nº 3/77 estruturou o curso, tendo sido reconhecido pelo referido conselho no Parecer 18/82 como Licenciatura Plena com a denominação de “Curso de Graduação de Educadores/as da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau” e posteriormente autorizado pela Portaria Ministerial nº 097/82. De acordo com a Portaria Ministerial 396/77 e a Resolução nº 7/82 do então CFE, que tornou opcional a formação de educadores/as para o Ensino Profissionalizante pela via da Licenciatura Plena, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE regulamentou, em sua Resolução 117/83, o ingresso de diplomados e educandos/as dos cursos da área das ciências agrárias (Agronomia, Veterinária, Zootecnia, Engenharia de Pesca e Engenharia Florestal) no Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (OLIVEIRA; FRANÇA, 2011, p. 16).

Todas essas versões não deixa dúvida da relevância desse curso para formação de educadores(as) para lecionar o conteúdo das Ciências Agrárias, seja no espaço formal e não formal (serviços de extensão). Cabe aqui, ressaltar que assim como houve mudanças nas configurações do curso, também sua concepção política pedagógica vem sofrendo mudanças. Quando antes seguia a cartilha do modelo de desenvolvimento vigente para o campo, hoje apresenta proposta pedagógica mais próxima da realidade defendida, quanto projeto de desenvolvimento e sociedade, próxima aos movimentos sociais.

proposta de Projetos Integrados, pensava no desenvolvimento de vários setores do nordeste ao mesmo tempo. Bem como defendia que a educação do meio rural deveria ser tratado de acordo com a realidade de cada setor.

Atualmente, o ingresso é feito por seleção pública simplificada, para os(as) educandos(as) das Ciências Agrárias, a partir do 5º período, ou para egressos, profissionais das Ciências Agrárias, possui uma concepção de formação, com base na educação crítica para o desenvolvimento rural sustentável, totalmente diferente da concepção inicial, como pode ser visto a partir dos objetivos mais a frente.

Objetivo geral – Formar educadores e educadoras que contribuam com práticas educativas para ampliar os conhecimentos e o estabelecimento de uma convivência sustentável das sociedades com a natureza.

Objetivos Específicos:

1. Formar educadores/as(as) para o ensino médio e educação profissional tecnológica e de jovens e adultos;
2. Formar gestores(as) de processos educativos e de programas de capacitação profissional;
3. Capacitar para assessoria em projetos de educação de jovens e adultos;
4. Formar mediadores(as)/gestores(as) de processos de desenvolvimento local;
5. Formar profissionais para atuar em agroecologia e agricultura familiar;
6. Formar o(a) educador(a) agrícola.

Perfil – diante os desafios da sociedade contemporânea, o profissional tem a necessidade de desenvolver as seguintes competências:

1. Desenvolver valores inspiradores da sociedade democrática;
2. Compreensão do papel social da escola;
3. Compreensão e domínio dos conteúdos, seus significados em diferentes contextos e de articulação interdisciplinar;
4. Compreensão ao domínio do conhecimento pedagógico;
5. Compreensão ao conhecimento de processos de investigação que possibilite o aperfeiçoamento da prática pedagógica

Campo de atuação: Estabelecimentos de ensino fundamental, médio e educação profissional (antigas escolas agrícolas, agrotécnicas, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia); casa familiar rural, escola familiar agrícola, Centros familiares de formação por alternância, Agências de desenvolvimento, ONG, Cooperativas e Associações, Órgãos públicos e privados (UFRPE, 2012, p.1-2).

Também na Licenciatura em Ciências Agrícolas, que propõe a formação de educadores(as) para atuar na educação formal e não formal, com práticas educativas que considera o desenvolvimento sustentável, valorizando a agricultura familiar e agroecologia, quanto ciência.

Ambas as Licenciaturas, com o intuito de fazerem a junção de duas áreas do conhecimento – Ciências Agrárias-Agrícola e Educação, buscam nessa experiência valorizar a humanização nesse processo de formação dos profissionais das Ciências Agrárias, que em sua formação técnica, deixa lacunas na compreensão de que mesmo responsáveis pela orientação da produção agrícola e pecuária, precisam ter a sensibilidade de considerar o ser humano que é o(a) assentado(a), o(a) agricultor(a), o(a) camponês(a).

Isso fica claro nas falas dos egressos da Licenciatura em Ciências Agrícolas (LA): que foi a partir do LA, que foram provocados a repensar o campo, sua cultura, seus sujeitos, os conflitos e seu papel como Educador(a) Técnico(a).

Foi a partir do curso de LA, que eu comecei a repensar o papel da extensão rural, na minha formação de médica veterinária. A grade curricular do LA, ela faz com que a gente, repense e tenha a curiosidade de conhecer novas atuações do campo, principalmente no meio de projetos sociais (PEME3, 2013, p.1-2).

O que me chamou atenção, nas pessoas que faziam LA - muitos intercâmbios, estágio de vivências, uma proposta totalmente diferente dos cursos de graduação de agronomia, zootecnia, florestal (PEME2, 2012, p.3).

O Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, desperta muito [...], a gente se envolve e toma conhecimento de assuntos relacionados à agricultura familiar, a educação do campo, a agroecologia. E eu me identifiquei com essas áreas (PEHE4, 2013, p.2-3).

E talvez nessa formação crítica e problematizadora da realidade, que está o diferencial dessas licenciaturas em Ciências Agrárias/Agrícolas, pois desenvolvem trabalhos de pesquisa, ensino e extensão junto com os sujeitos do campo. De certa forma, estão mais próximos dos projetos de cunho mais realista e comprometidos com a transformação social.

São esses cursos que historicamente tem se envolvido em projetos como o Pronera, assim justificando o convite para participar de mais essa experiência, a Residência Agrária.

5.3 A Proposta do Projeto Político Pedagógico: Formação da Residência Agrária

O projeto político-pedagógico é um documento que dará diretrizes, princípios, objetivos, metas, enfim, os encaminhamentos do processo formativo para todos os envolvidos – educandos, educandas, educadores, educadoras, e que tipo de sociedade e concepção de educação se defende.

O projeto político dessa versão da Residência Agrária foi criado dentro de um formato acadêmico institucional, mas com concessões de participação do MST, desde a indicação de educadores(as) e sua proposta pedagógica de organicidade, que consiste no exercício da participação e da responsabilidade coletiva, envolvendo todos os educados e educandas nas atividades para e promoção de um ambiente organizado e a percepção da importância do trabalho educativo para o convívio social.

O projeto do curso Residência Agrária foi pensado e desenvolvido por diferentes instituições, universidades, movimentos sociais (MST, CPT, MAB, FEAB, Via Campesina, Diretório Acadêmico de Agronomia e Ciências Agrárias da UFPB). A vigência do curso de Residência Agrária foi de novembro de 2005 a maio de 2007, junto ao convênio do INCRA SR-18.

Dentro dessa proposta, a organicidade foi representada pelos Núcleos de Base (NB): saúde, infraestrutura, memória-comunicação, coordenação e outros, composto por educandos(as) técnicos(as) das diferentes universidades que estavam participando. O trabalho pedagógico dessa organicidade se dá na compreensão da sua participação, do processo organizativo e da autonomia dos envolvidos.

Não é só o perfil que se idealiza para um técnico ou técnica que venha assessorar as áreas de reforma agrária no viés da produção, mas que seja sensibilizado e receba a formação político-científica crítica, para perceber por meio das contradições sociais a importância da luta e o porquê das mobilizações sociais, o porquê da necessidade de organizar os excluídos do campo e da cidade para a ocupação de terra e as reivindicações de políticas públicas sociais.

Pensar numa proposta pedagógica diferencial da convencional foi um desafio, mesmo tendo como aliados educadores universitários comprometidos com a formação de sujeitos mais críticos. Assim descreve Casimiro (2009) a experiência em que todos os educadores reunidos pensavam a construção curricular.

O primeiro impulso foi preencher o currículo com as disciplinas que os professores já ministravam em seus cursos regulares ou em outras especializações. Para evitar essa repetição, retornava-se sempre à pergunta: o que é necessário para que esse profissional contribua efetivamente na vida dos povos do campo? O segundo impulso foi de adicionar os diversos conhecimentos necessários para estes profissionais: históricos, sociológicos, antropológicos para que se fizesse uma leitura mais crítica da realidade. Constatou-se também a necessidade de um conhecimento técnico agroecológico, para contribuir com alternativas sustentáveis e, uma prática pedagógica consistente, com conhecimentos metodológicos, de comunicação, culturais que favorecessem a organização social, resultando numa matriz curricular muito extensa (CASIMIRO, 2009, p. 34-35).

E então, foi-se constituindo a formação dos(as) educadores(as) envolvidos(as) e as propostas que deveriam ser conduzidas nas diversas experiências da Residência Agrária, que se deram no território brasileiro. Esse foi o desafio: trabalhar realidades concretas da agricultura familiar camponesa, desde temas técnicos, sociais, históricos e ambientais, com educadores(as) que estavam acostumados(as) a trabalhar com uma formação fragmentada, sem se relacionar ao todo.

A proposta de execução do curso teve como base a metodologia da alternância, na perspectiva de aproximar a teoria da realidade e vice-versa, enquanto instrumento de pesquisa. Tomou-se como base a pesquisa-ação, em que por meio do estágio de vivência, mais as alternâncias dentro da formação, os educados e educandas tiveram a oportunidade de se envolver na realidade concreta e perceber esse processo educativo em que estava envolvido, bem como, conjuntamente com as famílias assentadas e de agricultores, pudessem juntos promover algumas pequenas mudanças, sejam elas estruturais, sejam também formativas para ambas as partes.

Para essa dinâmica acontecer, contou-se com o envolvimento de um conjunto de atores: educandos(as), educadores(as) - orientadores(as), monitoras e as famílias de assentados e agricultores.

Fomos então buscar no documento – projeto do curso em análise esses e outros elementos para confrontá-lo posteriormente com as informações declaradas pelos sujeitos de pesquisa.

O projeto do curso é o fruto da demanda e da pressão dos movimentos sociais que, concebendo a educação como um direito e uma ferramenta de transformação social e autonomia dos sujeitos, busca por meio de uma formação técnica e humanística diferenciada para os técnicos e técnicas, egressos das ciências agrárias, que assessoram os assentamentos da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar, haja vista que esses profissionais são formados numa concepção de desenvolvimento e educação com que os movimentos sociais não concordam.

No Projeto, constam as seguintes reflexões.

Para fomentar e desenvolver a educação do campo, este curso incide suas intenções fundamentando-se nas argüições tecidas sobre os modos de pensar, reivindicações, aspirações e problemas do homem do campo, direcionando suas metas e intenções para formação e qualificação de egressos e técnicos de nível superior das Ciências Agrárias para atuarem como gestores públicos, técnicos e educadores. Estes criarão uma rede de educadores e educadoras do e no campo, para exercerem e darem continuidade a elaboração de processos educativos inerentes as necessidades, problemáticas e reivindicações dos atores sociais do campo. A proposição deste curso é parte estratégica e metodológica de continuidade do Programa de Qualificação de Graduandos e Técnicos de nível superior das Ciências Agrárias nas áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar e se insere na trajetória de lutas da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, no Plano Nacional de Reforma Agrária (2003, 2004) e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (UFPB, 2005b, p. 5).

Desde as justificativas no projeto, fica claro o que se defende e que tipo de assessores(as) técnicos(as) querem formar, para que atendam à demanda dos movimentos sociais e da agricultura familiar camponesa, para que tais proposições

sejam legitimadas por diversos documentos oficiais e reconhecidas no programa de governo da época.

Ainda analisando o projeto, explicita como objetivos a serem atingidas no curso:

Objetivo geral - Preparar profissionais das Ciências Agrárias e áreas correlatas para interagir e intervir adequadamente com a realidade do homem nas áreas de Reforma Agrária e assentamentos buscando assim contribuir para o processo de desenvolvimento sustentável e para a melhoria da qualidade de vida dos que vivem no campo brasileiro (UFPB, 2005b, p.6).

Objetivos específicos

- 1) Promover a formação técnico-humanista de estudantes e profissionais para a atuação junto a assentamentos e comunidades de agricultores familiares.
- 2) Gerar oportunidades de estudos e pesquisa para ampliar a formação de profissionais das Ciências Agrárias, aprofundando desse modo a rede de conhecimentos produzidos sobre o desenvolvimento sustentável nas Áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar/camponesa.
- 3) Formar educandos com base nos saberes das comunidades camponesas e no conhecimento científico para intervenção de forma crítica e participativa na reorganização da comunidade e unidades produtivas.
- 4) Refletir sobre modelos planejamento e gestão que possibilitem construir mecanismos de produção, aplicação e avaliação de unidade produtivas.
- 5) Desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de princípios dialógicos e da práxis que permitam o movimento de ação-reflexão-ação.
- 6) Capacitar os estudantes em métodos de estudo e de produção de conhecimento que permita a continuidade de sua formação entre o tempo-comunidade e tempo acadêmico.
- 7) Apresentar referenciais teóricos sobre educação, campo e desenvolvimento.
- 8) Elaborar subsídios teóricos para a construção de políticas públicas de desenvolvimento e educação do campo.
- 9) Elaborar subsídios teórico-práticos para o trabalho de educação popular com os diferentes sujeitos do campo.
- 10) Apresentar aos educandos na etapa tempo-comunidade a oportunidade de aprofundar suas pesquisas sobre as situações-problemas, observar suas minúcias, alargar os dados coletados, manter novos contatos e interpretação com a realidade dos agricultores familiares e assentados (UFPB, 2005b, p. 6).

Aqui estão algumas atribuições que a formação da Residência Agrária, por meio do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, se propôs a desenvolver, iniciando-se com uma formação técnico-humanista que aprofunde o desenvolvimento sustentável, valorizando os saberes das comunidades e seus processos educativos, por meio de planejamento e gestão participativa para a promoção de políticas públicas para o campo.

Embora nessa versão ainda não estivesse explícito o número de educandos(as) que se pretendia formar, no relatório parcial, vamos encontrar logo nos objetivos, que seriam formados 60 profissionais, e aí já amplia os perfis desses, não meramente nas Ciências Agrárias, mas também em outras áreas do conhecimento, que usam o trabalho

de assessoria técnica para o desenvolvimento das áreas assistidas. Haja vista que logo o objetivo geral explicita “preparar profissionais das ciências agrárias e áreas correlatas”.

Colaboram com os objetivos defendidos pelo PRONERA, ou seja, “a formação profissional mediante cursos superiores de graduação ou cursos de pós-graduação que qualifiquem as ações dos sujeitos que vivem e/ou trabalham para a promoção do desenvolvimento sustentável das áreas de Reforma Agrária (BRASIL, 2004d, p. 39).

Não especifica, pois que a formação seja exclusiva para as Ciências Agrárias, sobretudo porque o campo não é apenas produção agrícola, mas local de relações sociais, culturais, saberes e conhecimentos, economia, política, o que justifica outras áreas de conhecimento e atuação de diversos profissionais.

Para os objetivos específicos, é reforçada a proposta diferenciada – formação técnica humanística, proporcionar estudos e pesquisas para as áreas de desenvolvimento sustentável, Reforma Agrária e educação do campo, reconhecer e valorizar o conhecimento dos camponeses(as) e ao considerar e reconhecer a particularidade das realidades, ajudar no planejamento e na gestão das unidades produtivas, reconhecendo essas práticas como processos educativos.

O intuito é bem claro e direcionado: esse tipo de formação vem tentar cobrir a lacuna na formação dos profissionais, pois essas temáticas são omitidas ou mesmo desvalorizados em seu sentido político e crítico para a formação de cidadãos.

A Residência Agrária quanto programa de educação do campo, tem seu reconhecimento e validação na Norma de Execução nº 42, de 2 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004d), que estabelece critérios e procedimentos referentes a Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, e reconhece a necessidade da formação e da qualificação do estudante, preparando profissionais que conheçam a realidade peculiar e estejam aptos a atuar nos assentamentos de Reforma Agrária e de Agricultores Familiares.

Essa portaria prevê a qualificação de universitários egressos das áreas de ciências Agrárias; contudo, o curso de Residência Agrária recebeu estudantes de outras áreas que contribuíram com projetos voltados para aspectos culturais, históricos e sociais pertinentes à realidade dos camponeses, buscando dessa forma o resgate das tradições e visões de mundo dessas populações. Houve a produção de conhecimentos diversos e não apenas técnicos no campo das Ciências Agrárias.

Encontramos nos documentos do curso, no subprojeto/UFPB que descreve a etapa 1: estágio de vivência, exclusivamente pensando na formação dos educandos(as) da Paraíba, as seguintes metas:

Contribuir para a consolidação do Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa e Extensão Rural da UFPB através de intensa articulação entre as instituições de ensino/pesquisa; instituições governamentais e não governamentais e movimentos sociais no contexto do território da Borborema e da Rede Territorial de Desenvolvimento (UFPB, 200?, p. 12).

Aqui estão as principais metas de formação para o público da UFPB. Nesse subprojeto, também foi identificada e teve como base a experiência do Projeto de Extensão.

O que parece é que existe um projeto mais ampliado, com quatro instituições- UFPB, UFRPE, UFS e UFBA - e outros subprojetos pensados e desenvolvidos na dinâmica local dos respectivos estados. Embora quanto Programa tenha sido considerado um Projeto de Pesquisa em Rede, não conseguimos informações do subprojeto da UFRPE que poderiam ter mais detalhes.

Tal Pesquisa em Rede constituiu um espaço de articulação institucional, que envolveu organizações sociais, comunidades e agricultores familiares vinculados ao MST e ONGs, vinculadas ao desenvolvimento de pesquisas nas Ciências Agrárias, Humanas e Sociais, que contribuem para o fortalecimento da produção do conhecimento técnico-científico e comunitário, na formação técnico-humanística, ou, como estamos defendendo, Educadores(as) Técnico(as), ampliando os meios e as possibilidades do desenvolvimento de estudos e pesquisas convergentes, com a missão de promover um desenvolvimento local sustentável para o campo e a cidade.

Dentro da proposta pedagógica, havia a defesa da formação complexa de um profissional que desenvolvesse suas habilidades de compreensão múltipla do campo – produtivo, social, histórico, político, cultural, composto de diferentes sujeitos do campo, levando em consideração a formação interdisciplinar.

Na atualidade, tanto na proposta pedagogia tradicional quanto na pedagógica, crítica, muito se fala de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, considerados como sinônimos de forma equivocada, pois são conceitos diferentes, que podem ser encontrados nas publicações dos teóricos: Japiassu; Marcondes (1991); Santomé (1988); Leff (2000); Coimbra (2000); Zabala (2002); Silva (2002); Fazenda (2003), Sommerman (2006) e Santos (2012b). Esses pensadores se

preocupam em estudar tais categorias e vêm desenvolvendo conceitos que nem sempre têm consenso na diferenciação entre esses termos.

A proposta interdisciplinar do curso Residência Agrária, tem apoio com a realização do estágio de vivência, que antecedeu as disciplinas, e serviu de base para a pesquisa inicial, por meio da imersão da realidade, identificação do problema e trouxe elementos para construção da pesquisa-ação. Vamos então, conhecer no próximo parágrafo a proposta do estágio de vivência.

5.3.1 Estágio de Vivência

A experiência do estágio de vivência é um resgate de experiência que a Federação dos Estudantes de Agronomia no Brasil (FEAB) vem promovendo desde o final da década de 1980, em parceria com os movimentos sociais: os universitários passavam as férias trocando saberes com as famílias de agricultores nas comunidades rurais.

Era também um momento de redemocratização, e a FEAB vinha se reafirmando e se posicionando politicamente para o modelo de desenvolvimento que defendia - agricultura alternativa – em que gostariam de atuar, com a classe trabalhadora do campo (SEMINÁRIO NACIONAL DOS ESTÁGIOS INTERDISCIPLINARES DE VIVÊNCIA, 2010).

Com base nessa antiga experiência e com o apoio da FEAB na discussão inicial do Projeto Residência Agrária, o estágio de vivência foi reconhecido como peça primordial para a compreensão social, política, econômica, cultural e humana da vida não só dos(as) estagiários(as), mas também da vida das famílias que os(as) recebem.

O estágio de vivência, enquanto processo educativo, veio incrementar a proposta da Residência Agrária e segundo Casimiro (2009, p.30), “a ideia era promover um compartilhar de olhares, de saberes, quebrar a distância muitas vezes evidenciada na postura dos técnicos e reforçada pela Universidade através da hierarquização do conhecimento”.

E para a proposta Residência Agrária, o subprojeto da UFPB descreve a importância desse momento de formação:

O estágio de vivência tem como objetivos, aprofundar o debate e a compreensão da realidade agrária brasileira, problematizar o modelo de desenvolvimento para a agricultura, e aproximar a universidade dos movimentos sociais e das comunidades de trabalhadores rurais. Compreender a dinâmica da pequena produção, compreender o histórico conflito de terras

no Brasil, a partir de experiências de assentamentos rurais [...], vivenciar e experienciar juntamente com os pequenos agricultores e trabalhadores rurais, num processo de aprendizagem mútua, o cotidiano de luta pela terra, pela produção, pela vida digna e pela construção do território. Trata-se de um trabalho de conscientização e sensibilização da comunidade acadêmica acerca da problemática da questão agrária brasileira, sua especificidade [...], na elaboração de novas metodologias para o estágio de vivência e a interação com comunidades de trabalhadores rurais (UFPB, 2007, p.10).

A possibilidade de vivenciar a realidade do campo, por meio do estágio de vivência, só vem a aproximar a prática da teoria e vice versa, além de compreender o campo como espaço de cultura, de conflitos, de saberes construídos por meio da experimentação natural e da relação entre os seres vivos (homem, mulher e recursos naturais).

Esse reconhecimento, percepções e processo de aprendizagem também aparecem nas entrevistas, pelos egressos:

O estágio de vivência foi feito no município de Ouricuri (PE), junto ao Caatinga, é uma ONG que trabalha com caprinos, abelhas, enfim. Eu fiquei muito tempo hospedada na casa de dois agricultores que eu lembro que até hoje foi, uma das fases mais importantes da minha vida. Fiquei muito tempo lá fazendo as atividades que eles faziam. Lá, eu não era a médica veterinária. E muito do meu conceito de aprendizagem de respeito ao ser humano, ao ambiente, aos animais, eu aprendi nesse período, foi uma experiência muito rica que a gente tentou fazer uma intervenção sem uma agressão aos hábitos deles aos costumes e a cultura (PEME, 2013, p. 6).

O Estágio foi no Assentamento Santa Vitória do MST, foi uma experiência riquíssima, porque é um dos primeiros assentamentos aqui da região, de muita história, o conflito de terra lá, foi intenso teve até morte, inclusive o nome do assentamento se deve a morte em homenagem a menina que faleceu lá. O Assentamento Santa Vitória, foi um aprendizado grande, no convívio, nas reuniões, também a expectativa que eles tinham em relação a assistência técnica, até a presença da universidade lá, a gente era a universidade lá, eles nos viam como alguém que vinha da universidade que poderia fazer uma coisa por eles, então foi um tempo mesmo, de aprendizado, de conviver, de amanhecer lá com eles, de almoçar e tomar café, de aprendizado (PBHE, 2013, p. 6).

A experiência que os(as) educandos(as) puderam vivenciar por meio dessa ferramenta pedagógica, mas também enquanto processo educativo mediante o estágio de vivência, pôde proporcionar uma reflexão sobre as contradições entre uma ciência cartesiana e elitista e a realidade concreta da maioria da população, a diversidade de sujeitos que resistem e lutam por uma vida digna no campo.

O estágio de vivência foi constituído de três fases: Preparação – em que, por meio de leituras e metodologias participativas, são discutidos e aprofundados temas que podem contribuir para o entendimento dos processos vivenciados em campo, o contexto agrário, agrícola, as relações de gênero, geracional, políticas públicas; Vivência, a

realização do estágio propriamente dito, em que os(as) educandos(as) ficaram durante período de tempo convivendo com a família agricultora e camponesa; e Avaliação, reunião com todos os(as) educandos(as) e demais participantes (representantes das famílias agricultoras e camponesas) para socializar as experiências adquiridas no período da vivência.

A primeira fase da formação Residência Agrária foi desenvolvida individualmente em cada instituição: localmente foi feita uma seleção por meio de edital para o estágio de vivência. Nesse estágio, foi desenvolvido em parceria com os movimentos sociais locais e ONGs que trabalhavam com a agricultura familiar, os(as) educandos(as) foram indicados para uma área rural e tiveram de conviver com a família por mais ou menos seis meses (primeiro semestre de 2004), aprendendo e vivenciando as alegrias e as dificuldades. No segundo momento, levando em consideração o que foi vivenciado e conversado com as famílias, construíram um projeto de pesquisa para ser amadurecido e desenvolvimento durante o curso de especialização (UFPB, 2008b).

É importante ressaltar que, antes e após o período do estágio de vivência, os grupos de discentes e docentes das universidades, se reuniam com certa constância para estudo, seminários, encontros regionais e nacionais, reflexões e discussões sobre os eixos temáticos e as trocas de experiências. Assim, levou-se demanda da realidade para a academia e promoveu-se o diálogo entre conhecimento popular e conhecimento científico com suas teorias.

No relatório parcial, consta que tais encontros, eram momentos de fortalecimento para as políticas de formação e qualificação que estavam em desenvolvimento no país, considerando-se que essa política, ao articular os aspectos educacionais, culturais, políticos e econômicos na construção de outro modelo de desenvolvimento, pode contribuir para o fortalecimento e a reinvenção de conhecimentos e práticas sociais mobilizadoras de outra realidade para o campo.

A dinâmica de conhecer primeiro a realidade para depois associá-la às teorias acadêmicas foi importante no processo de reflexão crítica da realidade rural brasileira, bem como a valorização do diálogo entre a universidade (saber científico) e a sociedade (saber social), além de proporcionar à aproximação de educandos(as) e educadores(as) das universidades e da realidade socioeconômica, política e cultural brasileira, em especial as necessidades das camadas sociais menos favorecidas presentes nos assentamentos e comunidades rurais.

5.3.2 Etapas de Formação Presencial

A formação presencial concretizou-se em quatro etapas realizadas na UFPB - campus Bananeiras, de aproximadamente 15 a 20 dias letivos cada uma. Realizadas entre os anos 2005: 1) 6 a 24 de novembro, 2) 15 a 22 de dezembro, e 2006: 3) 2 a 7 de maio, 4) 27 agosto a 9 setembro, além de mais dois outros encontros, de 8 a 24 de novembro de 2006 para a Qualificação, e finalmente, de 8 a 31 de maio de 2007, a defesa das Monografias, totalizando 600 horas em 40 créditos.

A primeira etapa de Tempo Acadêmico e de Tempo Comunidade ocorreu durante os meses de novembro e dezembro de 2005. As demais ocorreram em momentos equidistantes, durante os anos de 2006, finalizando em maio de 2007, com a defesa das monografias na UFPB, UFRPE, UFS, UFBA.

A carga horária total do curso foi de 600 horas, envolvendo intervalos alternados de tempo acadêmico e de tempo comunidade, intercalados com a realização de Seminários Temáticos de Vivência em cada um dos Estados participantes: Paraíba, Sergipe, Bahia e Pernambuco.

Na proposta nacional do programa são indicados cinco eixos de formação:

1. Campo e Desenvolvimento Agrário; 2. Agroecologia; 3. Identidade Camponesa; 4. Economia; 5. Metodologias Participativas, em que foram abordados os conteúdos das disciplinas.

As temáticas da pesquisa-ação construídas durante o curso, segundo o Relatório Parcial da UFPB (exercício 2006/2007), foram contempladas e aglutinadas em três linhas de pesquisa:

1. Campo e desenvolvimento;
2. Produção Familiar Camponesa e Agroecologia;
3. Educação, Trabalho, Cultura e Desenvolvimento Humano.

Tais concepções foram vivenciadas nos dois tempos de formação, dialogando-se a experiência da comunidade e discutida teoricamente por meio das vinte disciplinas e, ao final, a construção desse conhecimento foram defendidas as monografias.

Considerando os cinco eixos de formação, as disciplinas foram organizadas pensando-se numa proposta interdisciplinar que pudesse ajudar os(as) educandos(as) a compreender a realidade em que estão inseridos(as) e desenvolvendo o projeto de pesquisa, bem como facilitar e dar a oportunidade aos profissionais educandos(as) para que percebam nas teorias as suas experiências de trabalho.

Essas etapas se deram na universidade com o acompanhamento das monitoras do MST, que tentavam dar um caráter das formações do movimento, na perspectiva da organicidade dos grupos de trabalho, porém, dentro de uma Pós-Graduação *Lato sensu* na estrutura da universidade e a sujeitos que não são militantes do MST.

Para o MST, os processos formativos presenciais realiza-se por meio do trabalho como Princípio Educativo para os sujeitos coletivos, em que a organização da turma ocorre por grupo de estudo ou NB e autogestão:

- Organização: orientar o horário de entrada e saída dos(as) educandos(as) da sala de aula e em outros momentos de estudos coletivos.
- Memória e comunicação: recebe as orientações, sistematiza e repassa a todos do curso, tais como os horários a ser cumpridos e outros avisos, o que facilita a comunicação com a coordenação geral do curso.
- Mística: momento de prática, rito e reflexão do cotidiano, trazendo a história de luta coletiva e o resgate da dignidade.
- Saúde: coletivo responsável pelo controle, distribuição dos medicamentos e primeiros socorros.
- Alimentação: coletivo responsável por preparar o cardápio, servir as refeições.
- Infraestrutura: coletivo responsável pela logística, manutenção e bom funcionamento do prédio onde se realiza o curso ou reunião.

Contudo, segundo a avaliação dos(as) educandos(as) que consta no relatório final, “as equipes funcionaram bem (memória e comunicação, organização e saúde), exceto a equipe de cultura” (UFPB, 2008b, p. 23).

As monitoras tentavam orientar a importância desses coletivos, mas nem sempre isso foi aceito, haja vista que os(as) educandos(as) não eram militantes do MST, nem se afirmavam, tem tinham interesse. Diante disso, houve alguns conflitos internos, que mais a frente irão retonar com as falas dos egressos.

As aulas presenciais foram desenvolvidas por diversas disciplinas, embora existisse em sua proposta a articulação com os eixos temáticos e a interdisciplinaridade. Esse exercício foi considerado deficiente, tanto pelos egressos como pela coordenação.

Segundo alguns depoimentos dos(as) educandos(as), houve um descompasso entre as teorias defendidas pelos(as) educadores(as) e a realidade que vivenciaram em campo. Embora reconheçam a importância das disciplinas, cada uma cumprindo sua carga horária, houve pouca vivência conjunta na perspectiva da interdisciplinaridade.

No Relatório Final (UFPB, 2008b, p. 23), quando se tratou da avaliação dos(as) educandos(as) quanto ao desempenho dos educadores(as), encontramos o registro: “ausência de interligação das disciplinas com a agricultura familiar, dificuldade de integração das disciplinas e a dimensão social é pouco contemplada”.

No quadro 6, é possível visualizar como foi organizado o curso, desde os eixos temáticos até as disciplinas correspondentes a cada eixo. Percebemos, igualmente, como essa formação estava mais próxima da concepção que Santomé (1998) traz de pluridisciplinaridade, em que as disciplinas foram arrumadas por áreas próximas do conhecimento.

Quadro 6: Grade curricular do curso de Pós Graduação *Lato sensu* em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo

Eixos Temáticos	Disciplina	Carga Horária
Eixo 1: Campo e Desenvolvimento Agrário	Formação Social Brasileira	30
	Campo e desenvolvimento no Brasil	30
	Questão Agrária	30
Eixo 2: Agroecologia	Princípios e Bases da Agroecologia	45
	Agroecossistemas	30
	Sistemas agrossilvopastoril	45
Eixo 3: Identidade Camponesa	Matrizes Formadoras	30
	Educação do campo I	30
	Educação do campo II	30
	Diversidade cultural	15
Eixo 4: Economia	Economia política	30
	Planejamento de unidades produtivas	30
	Gestão de Unidades produtivas	30
	Agroindústria de base familiar	45
Eixo 5: Metodologias Participativas	Metodologia da pesquisa de investigação participativa	60
	Didática	30
	Estudo Independente I	15
	Estudo Independente II	15
	Estudo Independente III	15
	Estudo Independente IV	15

Fonte: Histórico escolar do curso, 2008.

Embora possamos observar uma tentativa da interdisciplinaridade por meio de eixos temáticos e declarado no projeto político do curso, segundo as entrevistadas feitas, houve em alguns momentos falta de diálogo, não só entre as disciplinas mas também com a realidade.

A prática da interdisciplinaridade ainda parece uma ação muito distante, sobretudo porque a Ciência legitimada pelos Centros de Formação e Pesquisa, onde se encontra também a Academia, está dentro da concepção da ciência moderna que

fragmentou, estruturou, difundiu e consolidou as mentes dos(as) docentes e reproduz aos discentes que, ante qualquer inovação pedagógica, recorrem ao princípio cartesiano do reducionismo - o modo de pensar é o maior obstáculo para essa mudança.

A fragilidade foi apontada pelos egressos e reconhecida pela Coordenação do curso, quando questionada sobre a interdisciplinaridade e os eixos temáticos: “Avaliação que faço é que os eixos temáticos, eles não funcionaram, eles se tornaram disciplinas” (PBMC1, 2014, p.10).

Quando se perguntou o que faltou, temos a seguinte resposta.

Esse movimento da interdisciplinaridade ele é muito difícil. Ele é difícil entre componentes curriculares, tentar fazer entre professores, com percepções diferenciadas, é muito difícil. Eu acho que a dificuldade está na formação mesmo do professor, na formação humana, na concepção. Isso torna uma grande tensão, em alguns momentos foi muito difícil. [...] existe uma tentativa de interdisciplinar, mas muito tensa muito lacunar (PBMC1, 2014, p.10).

Esse ponto foi um dos limites apontados pelos egressos, pois algumas aulas de específicos docentes não conseguiam fazer a relação com o eixo temático, nem com a realidade vivenciada nos assentamentos e comunidades.

Como possibilidade da interdisciplinaridade, estaria na tentativa do planejamento coletivo por eixo temático, onde daria condições de todos(as) docentes envolvidos(as) o conhecimento do que cada componente trataria, mas também a vivência com as comunidades poderia trazer reflexões e contribuições para a discussão e diálogo de saberes.

Quando se questionou sobre os critérios de seleção dos(as) docentes, obtivemos a seguinte explicação.

Na escolha dos professores, exceto alguns [...] era professores que tinha certa identidade com os movimentos sociais, com agricultura familiar, com educação do campo. Professores que tinham uma sensibilidade, um acolhimento, não foi qualquer professor que a gente colocou (PBMC1, 2014, p. 11).

Mesmo assim, houve problema na falta de contextualização e até de conhecimento da realidade local. Na fala de alguns egressos, salienta-se que, assim como eles tiveram de passar pelo estágio de vivência, alguns educadores(as) deveriam ter passado por ele também.

É importante deixar claro que, embora estas universidades envolvidas tenham experiência em projetos sociais com organizações e movimentos sociais do campo, nem sempre foi tranquilo trazer alguns docentes e intelectuais parceiros. As dificuldades esbarravam na disponibilidade para determinado período, abrindo-se a oportunidade

para a vinda de docentes de outras instituições. Mesmo assim, houve reclamações e insatisfações.

O quadro 7 nos dá uma real noção do universo dos(as) educandos(as) e técnicos(as) por estado.

Quadro 7: Universidades do Nordeste II que desenvolveram a Residência Agrária

INSTITUIÇÃO – ESTADO	EDUCANDOS(AS)	TÉCNICOS(AS)
UFPB – PB	19	04
UFRPE – PE	10	04
UFRB – BA	10	01
UFS – SE	04	03

Fonte: Universidade Federal da Paraíba, Campus II – Bananeiras, 2008.

Contudo, diante de alguns contratemplos, nem todos conseguiram concluir o curso, embora a coordenação tenha assegurado que o percentual de concluintes foi 91%, haja vista que a proposta inicial era formar 60 e ao final houve 51 monografias.

O processo de avaliação ocorreu de modo processual e envolveu três momentos:

- O primeiro coube ao professor de cada disciplina específica realizar a avaliação através de um instrumento.
- No segundo momento foram realizadas as avaliações co-participativas envolvendo educadores, educandos/as e monitoras. O objetivo da avaliação co-participativa além de envolver vários sujeitos do processo de avaliação também levantou observações, informações, dados necessários e avaliados durante o processo de ensino e aprendizagem tanto dos educandos (individualmente, como do grupo-classe) como dos educadores (tanto individualmente como da equipe docente).
- O terceiro momento do processo avaliativo foi solicitado ao aluno a elaboração de um texto; o objetivo desse material [...] uma reflexão articulada entre os conteúdos das disciplinas cursadas durante a etapa (UFPB, 2005a, p. 4).

Como percebido, o processo de avaliação foi processual, desde trabalho individual para cada um dos componentes curriculares, feita pelos(as) educadores(as), passando pela avaliação coletiva do grupo, depois os(as) educandos(as) avaliando disciplinas, onde maiores detalhes encontra-se também no Relatório Final.

Ao longo da pesquisa de campo, o projeto e outros documentos foram analisados, o que contribuiu para perceber como a concepção de valores ideológicos e políticos são latentes ao longo do texto, pois ao mesmo tempo em que fala de desenvolvimento sustentável, deixa claro que tipo de desenvolvimento defende e não é o agronegócio, mas sim da agricultura familiar camponesa que tem forte ligação com outra proposta de se pensar e fazer educação, não uma educação bancária e domesticadora, mas uma proposta educacional crítica, que forme os sujeitos para sua autonomia e independência.

A coordenação do curso sabia e acreditava que a formação desses profissionais estava direcionada para interpretar, diagnosticar e problematizar a forma de produzir, a falta de escoamento da produção, a falta de insumos para o processo de produção familiar etc. e, ao mesmo tempo, intervir, em parceria com as famílias agricultoras, na realidade, reforçando, para que possam juntos melhorar os resultados das políticas agrárias e agrícolas, educacionais, produtivas etc.

Bem como identificar as singularidades das diferentes regiões do Nordeste, as características de cada área, suas diversidades e problemas, que possibilitam ao profissional conhecer as potencialidades e o desenvolvimento do Nordeste e de outras regiões do Brasil (UFPB, 2008b).

5.3.3 Metodologia - Regime de Alternância

As aulas na UFPB foram estruturadas na metodologia da alternância – Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC). O TC consistia no aprofundamento das teorias apresentadas (ou já acumuladas desde a primeira fase – estágio de vivência), dialogando com a realidade vivenciada durante o curso, lhe dando subsídios para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

A alternância dos tempos formativos, inspira-se na Pedagogia da Alternância, que utiliza essa estratégia metodológica como aliado para a construção do conhecimento crítico e contextualizado, como define Estevam:

A alternância é grande facilitadora do processo de formação já que o jovem faz ligação entre conhecimento empírico da propriedade com o conhecimento científico. [...] esta formação consiste no desenvolvimento pessoal e social, da imaginação, da criatividade e da cooperação dentro de sua realidade. [...] a realidade da vida provoca interesse (ESTEVAM, 2003, p. 97-98).

O processo de alternância consiste em metodologia, em pesquisa/ensino - ponto de partida para a reflexão entre os educandos(as), esses com as famílias de agricultores, com os(as) educadores(as), com as teorias.

Tal pesquisa da metodologia da alternância tinha como orientação a base teórica da Pesquisa-Ação, valendo destacar que Lima (2009, p. 163), já defendia essa proposta metodológica como um novo projeto, que auxiliaria no trabalho de extensão rural, ao “contemplar o(a) extensionista, que faz do seu trabalho um campo de pesquisa e que pesquisa enquanto trabalha. É uma ação e uma reflexão, ou seja, uma práxis não neutra”.

A opção pela pesquisa-ação vai além de uma metodologia de pesquisa, mas é uma opção política de se fazer pesquisa e ciência. Para Thiollent (1994), esse tipo de pesquisa consiste no engajamento sociopolítico do(a) pesquisador(a) com as classes populares, assim definindo:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1994, p. 14).

Com base na proposta metodológica da pesquisa-ação, fica ratificada a importância do estágio de vivência, bem como a alternância tempo acadêmico e tempo comunidade durante o desenrolar das aulas da especialização na universidade. Afinal, para esse modo de fazer pesquisa, é necessária uma relação entre o(a) pesquisador(a) e as pessoas da situação investigada, e deve ser participativa.

Tal proposta busca conjuntamente, com o(a) pesquisador(a) e os membros da comunidade, alternativas ou resoluções para a transformação social. Mas vai depender do grau de organização e da autonomia do grupo, pois só assim a pesquisa exerce a função de fortalecê-la.

A escolha da metodologia pode ajudar e influenciar em pensar um desenvolvimento sustentável. Ao buscarmos estratégias de desenvolvimento, precisamos incluir o social, novos desenhos de agroecossistemas sustentáveis e complexos, como defende Caporal (2005). E fazemos um paralelo, quando afirmamos que é por meio da pesquisa-ação, podemos conhecer melhor o campo de pesquisa e seus sujeitos.

Pensar o processo formativo como um todo é a peça-chave da formação, sobretudo quando estamos num espaço de disputa: de sociedade, de desenvolvimento, de educação. Precisamos ter clareza sobre as contradições e quais os caminhos a seguir.

Quanto a metodologia, esta é organizada em dois tempos: Acadêmico e Comunidade. No Tempo-Acadêmico (TA) diz respeito ao tempo/horas destinado ao desenvolvimento dos componentes curriculares no ambiente acadêmico ou espaço de formação. Nessa fase, foram ministradas aulas teóricas, para serem apresentados e discutidos conceitos, matrizes epistemológicas, teorias em constante interação com situações e problemas cotidianos, vivenciados pelo(a) educando(a).

Nessa etapa, também são considerados formativos os momentos de interação entre diferentes estados, formações e realidades diversas, além de aprenderem a se

organizarem, tomarem decisões em coletivo, romperem com atitudes individualistas e auto-suficientes, respeitarem o espaço e opiniões.

Nesse TA, apesar das intenções, muitos conflitos vieram à tona, como a rejeição de alguns(as) educandos(as) ao se recursarem a seguir algumas normas de metodologia de formação que as monitoras orientavam. As quatro monitoras eram do setor de educação do MST dos seguintes estados: PB, PE, SE e BA. Elas orientavam a divisão em NB para a gestão coletiva, o que não funcionou na prática. No máximo, com alguns voluntários que se disponham, organizavam místicas para início ou encerramento das etapas. Tal rejeição vinha, sobretudo dos(as) educados(as) que ainda não compreendiam a proposta de formação, bem como reivindicavam respeito, pois não eram militantes do MST.

Havia também conflitos ideológicos e políticos na relação entre os(as) técnicos(as) profissionais que tinham a vivência, em sua maioria assessores do MST, e em menor quantidade assessoras de ONG, com os(as) educando(as). Esses, ainda iniciando os primeiros contatos com as comunidades rurais, não percebiam a importância da conjuntura histórica e política que se dava, pois desde a graduação foram formados(as) a perceber apenas a questão produtiva como sendo o único elemento a ser resolvido com seu trabalho de Educador(a) Técnico(a).

O Tempo- Comunidade (TC) refere-se às horas destinadas ao trabalho de campo. Nesse tempo de formação em comunidade, os(as) educandos(as) tiveram oportunidade de diagnosticar os problemas, planejar, executar e aprofundar sua pesquisa junto com as famílias dos agricultores.

Nesse momento, as ferramentas mais utilizadas consistiram basicamente na realização de oficinas de Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) e formativas; de caracterização das situações-problema, observando suas minúcias, alargando os dados coletados, mantendo novos contatos com os agricultores familiares e assentados (as). Coube, ainda registrar experiências de práticas com as famílias de agricultores em uma troca de conhecimento sob vários aspectos.

Ainda nesse período, proporcionou estudos e sistematização de conhecimentos extraídos da vivência dialógica e das reflexões realizadas nos seminários de socialização de práticas e estudos temáticos.

O TC foi um momento muito importante desse curso, pois não se restringiu no período do estágio de vivência, mas durante todo o curso. No término do TC, os(as) educandos(as) tinham uma carga horária semanal de 40h, sendo que 24h em atividade

na comunidade e 16h para aprofundamento dos estudos e sistematização, registros escritos, discussões, leituras na academia, para se dedicar a esse momento formativo.

Nessas vivências de muito aprendizado, por meio de diálogo, entre o conhecimento científico e o conhecimento popular na convivência com as famílias agricultoras e assentados da reforma agrária, foram evidenciadas algumas crises, no âmbito epistemológico, ideológico, político e econômico.

A oportunidade de mudar de lugar, sair da posição de estudante universitário para conviver com famílias de agricultores e assentados de movimentos sociais, de que até então tinham uma visão preconceituosa, possibilitou a alguns(as) educandos(as) rever o que estava por trás da criminalização daqueles.

Um dos limites do TC foi a questão econômica, como o atraso nos repasses dos recursos financeiros, inclusive o atraso das bolsas para os(as) educandos(as) da Residência Agrária, o que deixou um clima de descontentamento e ausência nas comunidades, já que elas eram destinadas a ajudar nos custos do tempo comunidade, que também refletiam no tempo acadêmico.

No próximo capítulo, será feita a análise das entrevistas a que nos propusemos, com os Educadores(as) Técnicos(as), Coordenação, Educadores e Educadoras do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa.

6 RESIDÊNCIA AGRÁRIA: IMPRESSÕES E AVALIAÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Neste capítulo, vamos discorrer sobre as entrevistas feitas com os(as) educadores(as) técnicos(as) (Apêndice A), coordenação (Apêndice B), educadores(as) (Apêndice C) e monitoras (Apêndice D) do Curso da Residência Agrária - Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, realizado em pela UFPB no Campus Bananeiras.

O Curso inicialmente ofereceu 60 vagas, sendo 59 preenchidas, 55 frequentaram e apenas 51 concluíram o curso, com a apresentação da monografia final. Já a equipe de educadores(as) orientadores(as) foi composta por 31 membros advindos das 4 universidades: UFPB, UFRPE, UFBA, UFS, porém apenas 16 educadores(as) contribuíram nas diversas disciplinas da grade curricular.

Esta pesquisa foi feita utilizando-se uma amostra de 16 sujeitos, sendo 6 egressos da UFPB, 6 egressos da UFRPE, 1 monitora, 2 coordenadores locais/educadores e 1 coordenadora pedagógica. Tal amostra tem como justificativa a aproximação e a disponibilidade dos envolvidos no curso.

No texto, as falas dos sujeitos nas entrevistas serão apresentadas pelas siglas combinadas por letras e números: PE (Pernambuco), PB (Paraíba), H (Homem), M (Mulher), T (Trabalhador/a), E (Estudante), Prof (Professor/as), M (Monitora), Coord (Coordenação), em seguida dos números. Assim, compondo PEHE1 até 4, PEMT1, PEMT2, PEMC/P1; PBME1 até 5, PBHT1, PBMC1, PBHC/P1, PBMM1.

Nas entrevistas, foram elencadas algumas categorias empíricas, com base no roteiro de entrevistas: 1) Agricultura; 2) Educação; 3) Processos Educativos do Educador(a) Técnico(a), para dialogar com as ideias que vêm sendo desenvolvidas nos capítulos anteriores, bem como analisar os respectivos discursos para que possamos dar respostas aos objetivos norteadores deste trabalho.

Tomamos a análise do discurso como um instrumento de análise das falas, pois acreditamos que o discurso é a forma como os sujeitos expressam seus sentimentos, ideologias e relações sociais. Para Fairclough (2001, p. 94), o discurso é uma prática política e ideológica. Como “prática política, ele estabelece, mantém e transforma as relações de poder” nas entidades coletivas em que existem tais relações. Como “prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados do mundo” nas mais diversas posições das relações de poder.

Aqui, fizemos o exercício de identificar, por meio do discurso, nas falas e nos diálogos feitos com os sujeitos da pesquisa, a partir das categorias empíricas retiradas do roteiro de entrevistas, identificar nos discursos se confirma ou nega a hipótese apresentada no início deste trabalho.

Tomamos como hipótese, logo nas primeiras páginas, que existem programa e curso de formação que respondem às especificidades da agricultura familiar camponesa e por meio da imersão nesta, alterna o tempo de estudos e de reflexões que possibilita a formação crítica dos(as) educadores(as) técnicos(as).

6.1 Agricultura

Nas Ciências Agrárias, o termo agricultura é considerado o pilar mais forte dessa área de conhecimento, embora possa dar margem a duas interpretações: uma para a produção de matéria-prima direcionada para os mercados, e a produção como base no latifúndio, a monocultura e o trabalho assalariado,¹⁴ conhecido como agronegócio; a outra é uma produção com o envolvimento de todos os membros da família, com a produção de alimentos diversificados para o mercado local, garantindo a soberania e segurança alimentar das famílias produtoras e da nação.

Na agricultura industrial, a terra e os demais elementos naturais são todos mercadorias que devem render lucros com sua exploração. Quando a terra se exaure, os empresários desse ramo a abandonam e compram outras terras, ou se apropriam, expulsando as populações locais, pois nada deve dificultar o negócio. Assim continua acontecendo em diversos locais do Brasil, como se fosse a situação mais natural e legal.

Nos cursos das Ciências Agrárias, vale ressaltar a existência de algumas disciplinas, como é o caso da extensão rural e da sociologia rural, ou dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Agrícolas, que despertam a discussão sobre os conflitos, a existência das contradições no campo, o que traz a reflexão crítica contra as injustiças sociais (famílias expulsas das terras, falta de políticas públicas para garantir a dignidade), apontando a existência de famílias agricultoras organizadas pelo MST e Sindicados Rurais, que persistem nas mais diversas formas de resistência, na atualidade.

Os egressos, ao longo de suas falas, trazem com clareza a existência de duas concepções de agricultura, também atreladas a dois modelos de desenvolvimento do

¹⁴ Leia-se também trabalho explorado, mal pago e sem garantias trabalhistas, para garantir os lucros (mais valia) dos empresários rurais.

campo. O primeiro modelo é mais difundido dentro dos Centros de Formação das Ciências Agrárias, assim influenciando o modelo de educação (bancária x crítica), também já descrito por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005); Fonseca (1985) e Leite (1999).

Durante a entrevista, foi feita a seguinte pergunta - O que você entende por agricultura familiar camponesa? Como poderia definir esse conceito?

É um campo com agricultura, onde a família – pai, mãe e filhos todos são envolvidos na produção (PBHE5, 2013, p. 12-13).

Agricultura familiar é aquela que trabalha e é desenvolvida pela família inteira que está no campo (PBHE4, 2013, p. 18.).

Agricultura onde a família é a principal mão de obra, a família é responsável pelos serviços, pelos trabalhos, pela produção, pela comercialização, pelo beneficiamento, é um sistema onde a mão de obra principal é a família (PEHE4, 2013, p. 9).

O curso de Residência Agrária trouxe elementos das contradições da agricultura moderna, que acaba promovendo prejuízos para as populações do campo e da cidade: questões sociais, políticas e ambientais. A existência da Residência Agrária, enquanto prática de formação, é uma defensiva da agricultura familiar camponesa que promove o diálogo de saberes.

Nesses três depoimentos, suas concepções trazem a clareza de que a família é o cerne desse estilo de vida e de produção no campo, a percepção da necessidade do envolvimento de todos os membros da família, como um conjunto de elementos responsáveis pelo agroecossistema, pela comercialização e pela sobrevivência.

A agricultura familiar é aquela atividade produtiva que tem o envolvimento dos membros da família, na perspectiva de garantir a reprodução social e econômica. Embora não tenham respostas que tragam falas de teóricos, conseguem expressar uma visão genérica, conseguem perceber a amplitude política e de resistência do termo camponesa, como apresentam Martins (1995), Carvalho (2005) e Marques (2008).

Em outra fala, o egresso amplia o conceito para além da produção, articulando-a com a educação.

Agricultura familiar e educação do campo, para mim significa a continuidade, o reconhecimento de saberes, que esses saberes possam ser resgatados, e dados continuidade as diversas gerações (PEME3, 2013 p. 4).

Na fala de PEME3, percebe-se a indivisibilidade da agricultura familiar e da educação e como se complementam. Aqui, já aponta a sensibilidade da Educadora

Técnica, quando identifica o processo educativo implícito na educação informal, no conhecimento que é repassado entre as gerações, dentro e fora da família.

De modo geral, os sujeitos da pesquisa, reconhecem a diferença entre os modelos de desenvolvimento para o campo, ratificam territórios de diferentes concepções de agricultura, bem como um território de disputa:

Agricultura familiar tem três conceitos – da FAO, do MDA e dos Movimentos sociais. Que vai depender da quantidade de gente que trabalha, quantidade de terra disponível e senso de subsistência (PEMT2, 2013, p.14).

Esses conceitos nem sempre se aproximam, mas é necessário reconhecer suas particularidades, pois, como já foi colocado aqui, a Agricultura Familiar tem diferentes concepções e interpretações.

A compreensão quanto ao tipo de agricultura e modelos de desenvolvimentos foi abordado teoricamente ao longo dos eixos temáticos e em algumas disciplinas mais específicas, como: Campo e desenvolvimento no Brasil, Sistemas agroflorestais, Agroindústria de base familiar, aliado à vivência do Tempo Comunidade nas famílias, bem como a complexidade de elementos (organização social, história de vida e outros) a serem considerados em cada realidade específica.

Vale lembrar que há convergências entre a compreensão da agricultura familiar e da agricultura familiar camponesa, para diferentes teóricos, instituições e organizações sociais. Primeiro, pelo senso comum, é o envolvimento dos membros da família no trabalho, mas outros fatores podem ser mais ou menos considerados, como o econômico para alguns, considerado o fator mais importante; já outros dizem ser a esfera social (resistência e luta política) tão importante quanto a questão econômica, pois a produção não ocorre em um vazio social, nem se resume a uma atividade isolada.

Quando falamos de ambas as categorias, chamamos a atenção para a primeira (Agricultura Familiar), já bem entrosada à agroindústria, por meio do sistema de integração, muito comum no ramo da suinocultura e da avicultura (LAMARCHE, 1993, 1998). Já a segunda (Agricultura Familiar Camponesa) é fortemente defendida pelos movimentos sociais, enquanto classe social e política (FERNANDO e MOLINA, 2004; MARTINS, 1995; CARVALHO, 2005).

Durante as entrevistas, percebemos nos discursos o reconhecimento de que a agricultura familiar camponesa deve ser valorizada, desde sua perspectiva de identidade política, e que está associada a uma proposta de educação, que deve ser inserida na

formação dos sujeitos, desde a escolarização inicial até os cursos técnicos de nível médio, superior e pós-graduação.

A agricultura familiar camponesa dialoga com a educação popular e crítica, que valorize o conhecimento, os saberes, o cotidiano, o trabalho da família, a produção de alimentos saudáveis, que respeita o meio ambiente como recurso imprescindível para a manutenção, bem como traz a história do povo, os conflitos enfrentados para a conquista da terra. Tudo isso vem contribuindo para a construção da identidade política e de classe do campesinato.

A Coordenação do Curso defende que o Curso de Residência Agrária trouxe uma formação diferenciada quanto à concepção de desenvolvimento do campo e dos modos de produção, valorizando a Agricultura Familiar Camponesa.

[...] se falamos de modelo de desenvolvimento local ou sustentável [...] a Residência agrária é uma grande referencia já que persegue-se neste programa as práticas agrícolas de base agroecológica e os desdobramentos desta prática que considera: participação, gênero, organização, diálogo de saberes, protagonismo, diversidade, economia solidária (PEMC/P1, 2014, p. 4).

[...] eu acredito que o curso possibilitou, [...] ajudou esse educando(a) a ir no assentamento conversar com os agricultores, observar. Conhecer suas histórias e deles com movimentos sociais. Também interessante a especificidade da formação para atuar e pensar numa agricultura alternativa, vê como estava funcionando a escola do campo e perceber se ela tem algum link com a cultura dos assentados. (PBMC1, 2014, p. 23).

Nessas falas, fica perceptível a compreensão de que o desenvolvimento vai além do viés econômico, atrelando aspectos sociais, ambientais, econômicos e políticos, tanto no âmbito nacional como no local, seja comunidade, seja assentamento da reforma agrária.

A agricultura familiar camponesa é uma opção política, de identidade, por isso o curso fez essa opção e apostou na tentativa de trazer o debate sobre o desenvolvimento do campo, colocando na berlinda os tipos de agricultura que existem e a quem estão servindo. Logo abaixo, duas falas que trazem essa clareza:

O próprio nome já trouxe uma disputa política – agricultura familiar camponesa, porque todos os agricultores familiares são camponeses [...] agricultura camponesa é feita pelas pessoas do campo que vive no campesinato como modo de vida e que tem uma relação de produção menos marcada pelo modelo de agricultura de grande escala [...] a própria condição de campesinato, relação entre as pessoas, relação com ambiente. Para mim, agricultura familiar camponesa, já marca politicamente a disputa de segmentos e divisões que é essa agricultura feita por camponeses (PEMT1, 2012, p.15).

Agricultura familiar camponesa ela toma muitos formatos de acordo com a região, sempre voltada para aquela agricultura que é feita pelas famílias (PEHE1, 2013, p. 7).

No primeiro discurso, podemos observar a clareza política quanto à agricultura familiar camponesa, pelo modo de vida, a relação com a produção. Não é uma mercadoria, mas um alimento que foi produzido com ética e comprometimento social para os demais membros da sociedade. Mesmo havendo a comercialização, que sempre haverá devido ao natural excedente que produz, sua relação é de produtor e consumidor, uma relação de respeito ao trabalho, o preço justo de um alimento que está sendo repassado às pessoas. Quanto à relação com o meio ambiente, é que se compreenda como parte desse ambiente, e nunca esqueça que, todo vez que fizer mal a ele, estará fazendo mal a si próprio.

Ressalta-se que essa descrição é uma forma genérica para a agricultura familiar camponesa, muito próxima dos movimentos sociais, pois em cada grupo, em diferentes comunidades, podemos encontrar fases de compreensão e estágio de concepção mais organizada politicamente, ou não.

Para os movimentos sociais, existe uma definição e uma diferença não apenas teórica, porém, de identidade política, em que toda agricultura camponesa é familiar, mas nem toda agricultura familiar é camponesa, haja vista que identificamos determinados grupos de agricultura familiar que desenvolvem suas atividades agrícolas exclusivamente para atender o mercado.

Também já defendiam em Carvalho e Costa (2012) a agricultura camponesa, ao dizerem que ela determina sua prática para a reprodução da família, inicialmente e, como sempre haverá excedente, esse será levado ao mercado local.

Uma leitura interessante que deve ser considerado sobre a temática da agricultura familiar é o texto de Wanderley (1999) Raízes históricas do campesinato, que faz uma análise do significado e sua abrangência, propondo políticas que estimulem a viabilidade econômica e social diferenciada, com a compreensão de suas particularidades - os contextos históricos, a constituição de acesso à terra e a reprodução de formas particulares de produção e de sociabilidade.

Optar pela agricultura familiar camponesa é também defender um desenvolvimento sustentável no campo, haja vista que os recursos naturais são imprescindíveis para tal concepção produtiva e política. Nessa lógica, a terra não é uma

mercadoria, mas é considerada Mãe Terra – um elemento gerador da vida, pois gera a vida vegetal que vai alimentar a vida animal, assim ajudando a cadeia alimentar.

A agricultura, como parceira que auxilia no desenvolvimento sustentável, nos remete o pensamento e à prática da agroecologia (CAPORAL, COSTABEBER, PAULUS, 2006). Autores defendem como ciência interdisciplinar, ao considerarem que é muito mais que uma produção alternativa, é um estilo de vida, em que o ser humano está em harmonia consigo e com as outras formas de vida.

Finalizando, acreditamos que essa opção de vida e de desenvolvimento deve estar inserida nos processos formativos. Logo, o processo formativo deve ser reforçado nas discussões da educação formal (Escolas e Universidades) e não formal (organizações e movimentos sociais), como ferramenta importante para reforçar e efetivar a prática da agricultura familiar camponesa e do desenvolvimento sustentável.

6.2 Educação

Sendo o campo o território que foi determinado pela elite governante como um local com pessoas, sem cultura, ignoram as necessidades de políticas públicas para a educação, habitação, lazer, cultura, saúde. No máximo, o que se vê são programas com datas predeterminadas a finalizar, pois, consideram o campo como um local para produzir mercadorias para exportação. Assim, cada período da história do Brasil está ligado a um produto – cana-de-açúcar, café, borracha, laranja, soja, etc.

Esses produtos, quando definidos, recebem apoio financeiro e educacional. Formam-se, pois formando profissionais para mão de obra e pesquisadores que continuem apoiando as Ciências Agrárias moderna. As universidades recebem subsídios das grandes empresas para a montagem de seus laboratórios, difundindo assim as ideologias das monoculturas.

Nos primórdios de nossa história, a educação rural, como era conhecida, inicialmente, era um privilégio para poucos, depois com a preocupação em formar a mão de obra (como a Lei orgânica que regia o ensino agrícola, ruralismo pedagógico), isso tanto no âmbito da alfabetização como na formação profissional (BRASIL, 1946, FEITOSA, 2006, MARTINHO, 2008).

A literatura da história da educação é muito clara quando apresenta uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural, para as classes dirigentes, e outra pragmática, instrumental, de preparação profissional para

os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar em função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Falar de educação do campo é perceber a intensidade de organização política da sociedade civil. Podemos dizer que é um termo e um acontecimento recente, da década de 1990 em diante, provocado pelas organizações do campo, que lutam para que seja respeitada a diversidade dos sujeitos sociais do campo, a expressão de suas culturas, saberes e mitos.

Já que as Ciências Agrárias têm como pilar a produção no meio rural, não pode de modo algum desconsiderar esses sujeitos. Precisa urgentemente repensar esse campo, incluindo seus sujeitos, cultura, saberes, práticas, para compreender os conflitos que existem entre os camponeses e o agronegócio.

A proposta da educação do campo deve promover o desvelamento da realidade, por meio de uma concepção de educação histórico-crítica, como já defendiam Freire (1977, 2006) e Saviani (2008).

Durante a entrevista foi feito a seguinte pergunta - O que você entende por educação do campo? Como poderia definir esse conceito?

A educação do campo é aquela que valoriza a história e a essência (PBHE5, 2013, p. 12-13).

Educação do campo é educação diferenciada para os filhos dos agricultores, como Sônia Meire dizia, educação do campo e no campo (PBHE4, 2013, p. 18).

Educação do campo foi uma coisa que aprendi na especialização, seria uma educação contextualizada para o público diferenciado (agricultores e seus filhos), prioritariamente seria bom que esses educadores(as) fossem lá do campo também e fizesse a relação das atividades com o contexto dos educandos(as) (PEHE4, 2013, p. 9).

A Educação do Campo caracteriza-se por ser contextualizada e política, em que os(as) educandos(as) sejam os protagonistas de sua realidade e contexto, que esses sejam a base para a construção de conhecimentos significativos em suas vidas e que possam transformar a realidade do campo. Os conteúdos a serem trabalhados vêm do seu cotidiano, de onde se trabalha e se vive, tais como “a matemática da fome, o português da violência, a geografia do latifúndio, a história da exploração”(ORSO, 2008, p. 51).

Categorias como trabalho, família, relações sociais, valores e princípios, cuidados com os recursos naturais, produção de alimentos saudáveis, sejam considerada na

proposta pedagógica, bem como a preocupação com a formação crítica, humana e ética dos diversos sujeitos do campo – assentados da reforma agrária, agricultores familiares, indígenas, quilombolas, pescadores, etc.

Em outras falas, encontramos:

Educação do campo é diferente das propostas que eu tenha visto, é voltada para o campo, com identidade do campo sempre falando no contexto a partir dos sujeitos (PEMT2, 2013, p.14).

Educação do campo, trouxe a perspectiva de fazer outro olhar, de diferenciar esse olhar com educação que dialogue com esse campesinato, leve as pessoas do campo, que tenha uma identidade, uma cultura, capacidades, uma realidade [...] não precisam abdicar disso para se tornar o campo (PEMT1, 2012, p.15).

Educação do campo entra mais na valorização do saber local e da realidade local (PEHE1, 2013, p. 7).

A educação do campo vem se contrapor ao modelo de educação hegemônica vigente, que é uma mistura de diversas tendências pedagógicas liberais, conjugando a Tradicional, a Escola Nova e a Tecnista.

Para Foucault (1971, p.15); “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo”. Por isso, encontramos no discurso dos egressos da Residência Agrária um fazer “educações” de forma mais comprometida, transformadora da realidade. Ao passar pelo curso, esses(as) Educadores(as) Técnicas(as), vivenciaram e tomaram em seu discurso a identidade pela defesa de “educações” comprometidas.

Compreender o contexto histórico e político é importante no processo educativo, pois deixa elementos primordiais para que o trabalho pedagógico comprometido possa transformar.

É importante perceber que a realidade social é transformável, que é feito pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fato, uma sina, diante de que só houvesse um caminho (FREIRE, 2006, p. 46).

Esse é o campo de enfrentamento defendido pela educação do campo: transformar o processo educativo, para que esteja a serviço da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que ali vivem.

O técnico ou a técnica das Ciências Agrárias precisa receber uma formação problematizadora e reconhecer as particularidades dos sujeitos, bem como os diversos campos que existem no meio rural. É necessário que veja e perceba em sua prática de

assessoria técnica como um(a) educador(a), e não mais como um invasor cultural como bem apontado por Freire (1977).

Na fala da monitora, a vivência da realidade é uma peça importante na metodologia da Residência Agrária.

Trabalhar a convivência de um educando que está recém saído da academia da área das Ciências Agrárias, vir ao campo para viver um pouco a prática, a experiência juntamente com os agricultores, pudesse beber dessa fonte, pudesse fazer um junção do que ele tinha vivenciado na universidade, do conhecimento científico, com o conhecimento dos agricultores, para que não tivesse o estranhamento da própria atuação, impondo conteúdo e práticas técnicas (PBMM1, 2014, 1-2).

Despertar o reconhecimento do outro, do saber do outro, fora da Academia, consiste numa dinâmica de valorização de saberes, de educações. Na proposta pedagógica, os objetivos específicos dizia: “3) formar educandos com base nos saberes das comunidades e no conhecimento científico para intervenção de forma crítica e participativa na organização da comunidade e unidades produtivas” (UFPB, 2005b, p.6).

Por meio da vivência quanto metodologia, havia como provocação uma transformação do(a) técnico(a) de visão tecnicista, apolítica em um(a) Educador(a) Técnico(a), por meio de mudança de suas práticas de atuação com os sujeitos do campo. Para isso, é necessário reconhecer em suas práticas uma ação pedagógica libertadora. Deve potencializá-las para ajudar na transformação social rumo à qualidade de vida e à dignidade das famílias que vivem no campo.

Segundo Freire (1994), a prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores e das educadoras com relação a seu objeto. Demanda que o educador e a educadora assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político. É preciso assumir realmente a politicidade da educação e compreender que não há neutralidade, porque toda educação é intencional. Compreender que a sociedade é baseada na luta de classes: esse estado de coisas é que demarca os espaços, os conteúdos escolares, o ponto de vista da história contada ou possível, portanto, os limites da prática política educativa.

Assim, uma mesma prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas de acordo com a realidade, e com base nessa

compreensão é que a educação do campo busca suas bases teóricas e políticas em sua prática educativa.

Essa compreensão da prática que precisa ser reinventada e adaptada é para que o(a) Educador(a) Técnico(a) tenha clareza e reconheça que cada comunidade, cada agroecossistema, cada parcela de assentamento da reforma agrária, cada sítio, tem suas características próprias de tipo de solo, precipitação pluviométrica, plantas adaptadas e sujeitos com histórias de vida diversas.

Ter clareza de que não existe modelo único de educação. Já é um grande avanço na educação do campo, reconhecer a diversidade de sujeitos e técnicas educativas (formais e não formais; escolar e assessoria técnica) faz com que a partir do primeiro, reconheça e influencie o segundo. Assim a Coordenação do curso percebe:

Eu acredito que o curso ofereceu indicações, sinais de como conduzir esse trabalho técnico, esse trabalho educativo, mas que ele não saiu formado, saiu com condições de encontrar caminhos, porque nesse trabalho, o caminho vai se fazendo. A especificidade deste local que está atuando é que vai pensar nesses elementos, vai recriar alguns, criar novos e abandonar outros (PBMC1, 2014, p. 25-26).

O reconhecimento enquanto educador(a) passa também pela tomada de consciência de que a educação acontece durante toda a vida, em todos os espaços: informal (família), formal (escola) e não formal (associações e movimentos sociais), como já defendiam por Brandão (1995), Gohn (2010) e outros.

A prática do(a) Educador(a) Técnico(a) deve ser vista como o reconhecimento das práticas sociais do cotidiano das famílias assistidas, numa promoção de diálogos entre o conhecimento científico e o conhecimento popular.

6.3 Processos Educativos do(a) Educador(a) Técnico(a)

Os processos formativos estão presentes nos mais diversos momentos da vida dos sujeitos, em todos os espaços, dentro e fora da escola. Para Vasconcelos (2011), ao tratar a educação popular enquanto processo educativo, reconhece que o ato de educar está em todos os locais e em todo ser, em todo profissional:

Algumas pessoas têm a função de educar. Por opção, por exigência do seu emprego ou porque para tal foram eleitas, dedicam-se à formação de outras pessoas nas escolas, nas igrejas, nas associações, nas cooperativas, nos sindicatos, nos partidos e nos serviços de saúde. São profissionais da educação (VASCONCELOS, 2011, p. 32).

Identificamos que os processos educativos da Residência Agrária ocorreram em diferentes momentos e espaços, no Estágio de Vivência, no Tempo Comunidade, no Tempo Acadêmico (aulas na universidade), nas visitas de campo, nos Seminários, nas rodas de conversas informais entre os egressos, na participação em mobilizações e em momentos festivos durante o curso (SANTOS, 2008). Consideramos que essas vivências e outras compuseram o processo educativo do Programa.

O saber construído por esses espaços e experiências depois são transformados num saber científico. Pinto (1979) afirma que a origem do saber científico pode ser explicada pela própria necessidade e desenvolvimento do homem:

A origem do saber científico é explicada pela manifestação existencial do homem pelo processo de sua origem: formação histórica; condições objetivas do ser; produção das necessidades; relações com a natureza circundante. A cultura é criação do homem [...], foi permitido em virtude do seu desenvolvimento do pensar (ideação reflexiva, inovar as operações que exerce sobre a natureza) e acumular ações sobre a natureza e esse conhecimento é transmitido para outras gerações. A cultura é o processo de humanização (PINTO, 1979, p.121-122).

Se a cultura é o processo de humanização responsável pela construção histórica da sociedade, daí a explicação de como essa cultura está relacionada com os processos de produção. Com base nessas ideias, Dermeval Saviani, em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, reforça a concepção e defende o trabalho enquanto essência humana.

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. E já que não existe produção sem apropriação, nessa fase inicial, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios necessários à produção de sua existência [...] (SAVIANI, 2008, p. 94).

Essa reflexão demonstra que o trabalho está na essência e na existência humana, pois ao longo da vida do ser humano, seu processo de desenvolvimento e evolução estão ligados ao seu trabalho como um ato educativo.

Para Saviani, a história é um elemento fundamental para a educação, enquanto explicação da construção do conhecimento, com base nas relações sociais, bem como um processo educativo crítico que explica os fenômenos das desigualdades, das injustiças, da alienação, mas propondo a necessidade de mudanças. Com sua teoria histórico-crítica, defende que “é necessário compreender o problema das relações

sociais” (SAVIANI, 2008, p. 142), a fim de promover a mudança, contudo essa compreensão requer uma volta, uma busca nas origens históricas.

Conhecer a história da agricultura e dos povos do campo pode ocorrer por meio de leituras sistematizadas, o que a academia já faz. Outra alternativa pode ser a vivência promovido pelos Estágios, quando em contato com as famílias de agricultores, os anciãos podem contar aos mais jovens, educandos(as) ou aos(às) técnicos(as) recém-chegados, a história da comunidade, da região, da família, assim contextualizado o conhecimento e sua importância para a vida cultural das famílias.

Ao longo das falas, percebemos que a vivência nos tempos formativos (TC *versus* TA), fez com que educandos(as) pudessem reconstruir seus conceitos e mudar suas formas de pensar e suas práticas, seja como assessorias técnicas, seja na atuação das escolas formais.

Quando questionamos: Qual a influência da formação vivenciada no Curso para as práticas dos profissionais egressos?, obtivemos as seguintes respostas:

Como professor de matemática, mudei minha prática pedagógica, [...] metodologia, maneira de avaliar, contextualizar. Como extensionista, não vejo só mais um agricultor, vejo um sujeito, pessoa que sonha e que busca melhorar de vida. Até a questão dos movimentos sociais, existia certo preconceito como todo mundo (PBHE4, 2013, p. 13,14).

Quando terminei eu já tinha outra noção das coisas, já pensava de outro jeito, tratar com mais cuidado, com carinho as questões ambientais (PBME1, 2013, p. 18).

Esse conhecimento da especialização me ajudou de alguma forma. Desde o primeiro contato com o agricultor, como você se relacionar com o agricultor, como você se dirigir a ele [...] eu acho que foi uma das coisas que eu aprendi. Eu acho que se eu não tivesse participado dessa especialização, se eu fosse trabalhar com extensão rural, eu acho que abordaria o agricultor de outra forma, não iria ver o agricultor como um detentor do conhecimento. Melhorou a percepção do mundo rural, não só ligado à produção, mas a inter-relação de gênero, integração de plantios, o ecossistema como um todo – o solo, a planta, os insetos, o homem e a mulher (PEHE4, 2013, p. 08,11).

Nessas falas aparecem nitidamente os frutos dos objetivos específicos do projeto Residência Agrária, quando percebemos que houve uma formação técnico-humanística, na valorização e no reconhecimento dos saberes da comunidade, por meio de processos educativos com princípios dialógicos e participativos, mediante estágio de vivência e todo o trabalho desenvolvido no Tempo Comunidade, além de apresentar referenciais teóricos nas áreas da educação, agricultura e desenvolvimento.

Ainda com base na pergunta sobre a influência da formação em sua prática profissional, vamos ter as seguintes percepções:

É uma mudança de paradigma, me fez repensar muita coisa. Eu posso utilizar as plantas medicinais, em vez de medicação química industrial e utilizo até hoje. Apesar de trabalhar num laboratório, eu vou sempre estar trazendo a aprendizagem do campo, a simplicidade do campo (PEME3, 2013, p. 3).

Mudou muito, a questão alimentar, o convívio com as pessoas. Hoje tenho uma boa relação com os agricultores e as agricultoras, acredito que tenho um trabalho que tem certa credibilidade, as pessoas demonstram isso. Há três anos moro na zona rural (PEME2, 2012, p. 7).

Pude estudar mais. O mais forte foi a metodologia participativa, eu conhecia, mas não tinha a teoria. Abriu o olhar para outras áreas do conhecimento e acrescentou o nível de profundidade em algumas questões no trabalho (PEME2, 2013, p. 18).

Ao visitar a família, não visualizo só a questão profissional, mas além [...] ter sensibilidade de conversar e sentir o que está acontecendo na realidade (PBHE5, 2013, p. 15).

Aqui, além do aprendizado utilitarista, as falas mostram um aprendizado para a vida, mudança de paradigma, de estilo de vida, mudança no hábito alimentar, elementos formativos que vão além da atuação profissional.

Podemos aqui reconhecer que esse curso provocou mudanças por meio dessa experiência educativa. Freire já anunciava a superação da prática educativa domesticadora pela libertadora:

O educador do modelo domesticador sempre será o educador que precisa morrer para renascer no processo, como educador-educando. Tem que propor aos educandos que também morram [...] (FREIRE, 2006, p. 108).

O processo de passagem de uma concepção de educação para outra é um momento de muito conflito, mas necessário para que possamos construir uma sociedade mais justa, que promova a dignidade na vida das pessoas.

Makarenko (1936) defende a importância do trabalho educativo, como possibilidade que orienta toda a vida do aluno.

Devemos educar um indivíduo de que nossa sociedade precise. A sociedade necessita de engenheiros, de médicos, de moldadores. Não devemos falar sobre a formação profissional da nova geração, mas também de um novo tipo de comportamento, de conjuntos de traços de personalidade que são necessários (MAKARENKO, 1936, p. 44).

De que e para quem estamos falando desta formação diferenciada? Para As Ciências Agrárias, pois elas têm em sua base a concepção de educação e desenvolvimento que legitima o agronegócio, um modelo de desenvolvimento que destrói e/ou polui os recursos naturais (solo, água, alimentos) e desumaniza as pessoas. Formar técnicos (as) especialistas de produtos agrícolas para o mercado, sua visão para

o campo é puramente produtivista, pois visa o campo apenas como um celeiro de mercadorias.

A proposta da Residência Agrária é formar numa outra lógica, numa proposta educacional crítica, de reflexão sobre as contradições que a história vem apresentando. É partir da realidade social, prática, das vivências e dificuldades, é ir para as teorias e produzir novas teorias que venham trazer soluções, e não ficar apenas contemplando e explicando.

Programa quer ressaltar a importância e o potencial de transformação que tem o trabalho dos profissionais que atuam em Assistência Técnica e Extensão Rural. Na Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, consolidada na proposta da SAF/MDA em 2003, e nos documentos orientadores do Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental – ATEs do INCRA, lançado em 2004, pode-se observar que as responsabilidades e as expectativas sobre a atuação dos técnicos não se resumem ao aspecto da produtividade das propriedades. Objetiva-se que os profissionais contribuam na organização dos trabalhadores, no atendimento às demandas básicas de saúde, educação, abastecimento de água, sistemas de moradia, energia elétrica, instalações comunitárias, preservação dos recursos naturais, enfim todas as questões que direta ou indiretamente estão relacionadas com o desenvolvimento integral da comunidade, portanto, um profissional capaz de atuar como agente de desenvolvimento (CASIMIRO, 2009, p. 37-38).

Não formar meramente técnicos e técnicas, mas Educadores Técnicos e Educadoras Técnicas, antes de tudo, que possam se perceberem quanto educadores sociais, como já afirmavam Freire (1977) e Gohn (2010). Enquanto sujeito, cidadão, classe trabalhadora, cada um também é responsável pelo desenvolvimento sustentável da sociedade.

Mas, como se dá o processo educativo no desenvolvimento sustentável? Passa pelo que diz respeito às pessoas, a sua história, cultura, saberes, mitos, produzir alimentos limpos, saudáveis, sem agrotóxicos, livres de transgênicos, dentro da perspectiva da agroecologia e de todas as áreas interligadas dessa concepção política. Além disso, criar tecnologias adaptadas às realidades, pensar em desenvolvimento com os sujeitos do campo e não para eles.

Nas falas estão presentes elementos que confirmam como o curso trouxe uma mudança de vida, de concepção da sociedade, uma nova forma de fazer agricultura e o reconhecimento dos sujeitos do campo no tocante a valores, tecnologias, linguagem, rituais, organização social, desconstrução de preconceitos, sobretudo sobre o MST. Claramente são apontadas as diferenças entre o antes e o depois de terem vivenciado a Residência Agrária.

Eu mudei o vocabulário que utilizava antes. Houve uma clareza melhor sobre a relação do homem com o meio ambiente, a biologia do solo, a questão

política, a relação política entre governo/sociedade, classe social (PBHT1, 2013, p. 10).

Nossa visão mudou, a gente começou a ver os movimentos sociais diferentes [...] agora levanta a bandeira e entende os objetivos (MST). (PBME1 e PBME2, 2013, p. 11).

A Residência Agrária tinha uma proposta de trabalhar com agroecologia e era voltado para as políticas públicas, desenvolvimento local e agricultura familiar. Hoje tenho uma visão pelo menos da realidade, não por completo, porque nem sempre a gente sabe tudo. Reconheço que cada região tem hábitos, características diferentes mesmo dentro da mesma região (PEHE1, 2013, p. 4-6).

Aqui, as falas convergem para o reconhecimento da valorização e do reconhecimento da luta dos movimentos sociais do campo pela garantia das políticas públicas por meio da relação com a pressão da sociedade civil organizada no Estado, para a garantia dos direitos.

A vivência trouxe à tona os conflitos, a diversidade e a realidade do campo, que Freire defende como importante dentro do processo educativo:

Esta mudança de concepção, que se dá na problematização de uma realidade conflitiva, implica um novo enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. Implica uma “apropriação” do contexto, numa inserção nele, num já não ficar “aderido” a ele; num já estar quase sob o tempo, mas nele (FREIRE, 2006, p. 47).

O contato com a realidade acaba por possibilitar o desvelamento da realidade, porque podemos ver de perto os problemas e perceber que a postura de pesquisador(a) e dono(a) do conhecimento está a serviço de uma classe hegemônica com interesses que beneficiam apenas um pequeno grupo social, excluindo e negando direitos aos demais.

As falas apontam aspectos de uma formação técnico-humanista, que preferimos denominar Educador(a) Técnico(a), e que serve tanto para a atuação na educação não formal, reconhecida na atuação da assessoria técnica (seja ATER, seja ATES), como também atua na educação formal, dentro dos Centros Educacionais. Essa formação diferenciada teve sua influência na prática docente, como se observa nas falas a seguir:

Pelo menos ajudou a melhorar [...] eu era muito radical, em cobrar dos educandos/as, muitas vezes eu não queria saber da vida deles [...] de onde vinham, as histórias deles e depois do curso, mudou minha prática como professor, essa questão de olhar o aluno como um todo. Não tinha essa flexibilidade. Eu mudei minha prática pedagógica de avaliação dentro da educação do campo (PBHE4, 2013, p.12).

Eu no meio de colegas hoje, me sinto uma privilegiada pelo fato de ter tido essa vivência e poder discutir, com pouco mais de propriedade [...] vivenciando na educação no contexto rural. [...] há oito anos que trabalho exclusivamente para as escolas rurais (PBME3, 2013, p.4).

A formação diferenciada passa por uma proposta de prática educacional alternativa ao modelo proposto, pois, à medida que os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil percebem que não lhes serve o modelo apresentado, reinventam, criam meios e possibilidades de construir outra educação, outra concepção de desenvolvimento para outra sociedade.

Nós não podemos simplesmente educar um ser humano, não temos o direito de empreender o trabalho educativo, sem colocarmos perante nós um determinado objetivo político. O trabalho educativo desprovido de um objetivo claro e explanado em por menor, será um trabalho de educação apolítica e na nossa vida social soviética tropeçamos a cada passo em provas que configuram (MAKARENKO, 1936, p. 54).

A prática de educar deve ser vista como um conjunto de ações, direções e concepções, e que todo esse esforço se dá por meio do trabalho de ambos os sujeitos: educador(a) e educando(a), por meio do trabalho como processo educativo.

Até aqui, já percebemos o quanto esses egressos exercem o papel de Educadores(as) Técnicas(as), conforme defendem alguns autores, como a real função dos profissionais da Ciências Agrárias, nas comunidades de famílias de agricultores e assentados da reforma agrária.

Quando perguntado, reconhece-se como educador, mas nega: “Eu não quero dizer que eu sou educador quem quiser dizer que diga, professores tem muitos e educadores eu estou procurando” (PBHT1, 2013, p. 12).

Embora em seu discurso reconheça a importância de se respeitar o outro, e suas diversidades, como já foi anunciado dentro de práticas educativas envolvidas para a formação de sujeitos críticos, autônomos, ativos.

Ao terminar o curso, esses técnicos e técnicas das Ciências Agrárias tomaram seu rumo. Alguns defendem claramente que o local onde estão atuando hoje foi graças à formação da Residência Agrária: outros resolveram, também estimulados pela formação, aprofundar os estudos no mestrado e depois no doutorado.

Quando inquiridos onde você trabalha hoje? Confirmamos as respostas.

Hoje sou técnico do projeto Cooperar do governo do estado para PB. Assessoro comunidades (assentados, agricultores familiares, quilombolas, grupos de jovens e mulheres) para elaboração de atividades econômicas, social e cultural (PBHT1, 2013, p. 5).

Hoje atuo no Projeto Cinturão Verde da Prefeitura de João Pessoa, que incentiva e financia a agricultura familiar com projetos produtivos da produção animal e vegetal, planejamento e mercados - organização de feiras agroecológicas (PBHE5, 2013, p.7).

Trabalho na EMATER/PB com assentados da reforma agrária e agricultura familiar (PRONAF, PNAE, PAA e distribuição de sementes da CONAB). A noite sou professor de matemática de uma escola rural (PBHE4, 2013, p. 15-16).

Sou professora e supervisora de escola no município de Solânea (PBME3, 2013, p.4).

Sou professora de matemática em Solânea e tutora EAD do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias da UFPB (PBME2, 2013, p. 4)

Sou professora de Ciências e tutora EAD do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias da UFPB (PBME1, 2013, p. 5).

No grupo da Paraíba, a atuação é bem dividida. Os homens estão atuando como assessores técnicos em instituições e programas do Estado para a agricultura familiar, e as mulheres estão atuando como educadoras formais em escolas nos municípios de Solânea e Bananeiras. Perfil bem diferente do grupo de Pernambuco, em que eles tinham dupla formação, mas a atuação ficou exclusivamente na assessoria técnica.

Atualmente faço mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local (POSMEX/UFRPE), mas logo que terminou a especialização trabalhei por cinco anos na ONG chamada CECOR. Com público assentados da reforma agrária e agricultura familiar num conjunto de atividades produtivas para o semiárido de Pernambuco (tecnologias de convivência com o semiárido) (PEHE4, 2013, p. 5).

Hoje estou dentro de um laboratório do Ministério da Agricultura e não dei continuidade do que foi proposto (PEME3, 2013, p.3).

Desde que terminei a especialização, trabalho na ONG Casa da Mulher do Nordeste, meu trabalho é formação para a transição da agricultura convencional para a agricultura agroecológica, levando e considerando a visibilidade do trabalho das mulheres (oficinas, dias de campo) em parcerias com outras instituições financiadoras como projeto Dom Helder Câmara (PDHC) e Intermon, com implantação de fogões agroecológicos e quintais produtivos. O público de assentamentos e agricultoras familiares (PEME2, 2012, p.6).

Atualmente presto consultoria para a Fase no projeto chapéu de palha de pesca mulher, tem um trabalho com práticas agroecológicas por meio de cursos no período de defesa da pesca, onde as mulheres recebem curso de mecânica de motor, pintura, artesanato (PEMT2, 2013, p.10).

Passei por varias organizações que desenvolve assessoria a agricultura familiar e formação de educadores(as) do campo. Atualmente, eu colaboro com uma associação de mulheres rurais e assentadas. Apoio organização, gestão e condução de base que é uma rede de mulheres que inclusive é fruto da ideia e do processo que se trabalhava na Casa da Mulher do Nordeste. Além disso, faço consultoria em outras organizações no campo de gênero, agricultura familiar e gênero, políticas públicas do meio rural (PEMT1, 2012, p.12).

Hoje eu trabalho no Programa 1 Milhão de Cisternas como assessor técnico – é uma rede formada por diversas entidades da igreja católica, evangélicas e

sindicatos. Atividade é dividido em várias etapas: seleção, mobilização social, capacitação das famílias, eventos que ocorrem as construções das cisternas e a confirmação das construções das cisternas. Faço monitoramente, uma parte no escritório por internet e telefone e outra parte vou a campo para conversar com as famílias e saber todo o processo, a satisfação. Os beneficiários são públicos que vivem em comunidades rurais do semiárido (PEHE1, 2013, p.5).

Parece que também foi atingido o objetivo de formar técnicos(as) das Ciências Agrárias para trabalhar assessorando os grupos de famílias beneficiários da reforma agrária e da agricultura familiar, observa-se que, a maioria está com a extensão rural (ATER), tanto em ONG como em órgão estadual, ou ainda na rede de ensino municipal, como educadores(as) formais de escolas do campo.

Mas por que será que não encontramos, mesmo numa amostra pequena de 12 egressos, técnicos(as) atuando nas ATES e nos movimentos sociais?

A ATES, enquanto proposta de extensão rural para os assentamentos da Reforma Agrária, com a mudança na Lei de ATER 2010, em alguns estados. O que antes era feita por convênios direto com as empresas de serviços ligadas aos movimentos sociais. Agora, apenas permitido que o serviço de extensão seja executado por uma instituição, associação, cooperativa, desde que ganhe por meio de chamada pública e aberta. Vale ressaltar que há particularidades muito específicas para cada estado, assunto que caberia em outra tese.

Mesmo assim, não encontrando egressos da Residência Agrária nas equipes técnicas locais do MST, porém, a monitora reconhece que foi um acúmulo positivo para a classe trabalhadora.

Embora tenha tido muitas dificuldades, como a Política de Assistência Técnica não tenha acompanhado o ritmo de formação não garantiu a inserção desses profissionais nas equipes técnicas. [...] houve acúmulo para classe trabalhadora, não necessariamente para o MST, mas estão em outras organizações (PBMM1, 2014, 10).

O descompasso entre a formação de Educadores(as) Técnicos(as) e o PNATER, é apontado como o principal entrave. Mas, no geral, as Políticas Públicas voltadas nos últimos anos para Agricultura Familiar, por meio do Pronera e ATER, vêm sendo executadas com bastante limitações.

Por conta disso, podemos entender o por que do campo de atuação desses egressos seja os projetos de ATER, e as escolas são os principais locais onde esses(as) Educadores(as) Técnicos(as) estão atuando, pelo menos estão contribuindo para uma educação contextualizada e o desenvolvimento comprometido em comunidades rurais. As instituições, em sua maioria ONGs, com raras exceções e empresas de extensão rural

do estado foram absorvendo esses profissionais das Ciências Agrárias com formação diferenciada.

A partir de então, vão aparecendo os limites, os entraves e as contradições desse processo educativo. Ainda durante as entrevistas, buscamos saber tanto para os egressos como para coordenação pedagógica, as impressões sobre os limites e possibilidades que o curso pode oferecer, mas fomos percebendo que todos(as) consideravam o curso muito interessante e até mudou determinados conceitos e preconceitos, embora tenha apontado as deficiências e as falhas, apresentadas nas questões abaixo.

Quanto às possibilidades, destacaram-se as respostas que apontam a oportunidade de voltar a estudar e fazer uma pós-graduação para aqueles que já atuavam como profissionais. Quanto aos demais, é claramente evidenciada em seus discursos a possibilidade de aprofundar teorias e dar continuidade aos trabalhos que já vinham desenvolvendo desde a graduação, projetos de extensão em comunidades e assentamentos rurais. Também apareceram falas dos entrevistados evidenciando o reconhecimento de que foi o conhecimento adquirido nesse curso que lhes possibilitou uma atuação profissional diferenciada e o acesso ao emprego.

Possibilidade da especialização no meu currículo, me ajudou muito nesse projeto [trabalho atual] (PBHE5, 2013, p.13).

Possibilidade de mais informações, mais conhecimento para tentar discutir com mais propriedade sobre assuntos, para mim novo [...] mudar a realidade, uma pedagogia realmente voltada para educação do campo (PBME3, 2013, p.10).

Possibilidade foi a oportunidade de voltar a estudar, fazer um curso numa universidade pública, mesmo sendo nas Ciências Agrária, foi voltado para o processo educativo e absorver educadores/as do campo (PEMT1, 2012, p.5).

Aqui veem a Residência como uma possibilidade de formação, de adquirir conhecimentos, mas também de reconhecer a diversidade e as contradições dos povos do campo. Mas, a seguir outras falas:

Abriu as portas para novas possibilidades de atuação na área das Ciências Agrárias, pois, ampliou o leque de opções e conhecimentos (PEHE1, 2013, p.8).

Proporcionou ir além do que você vê na graduação [...] que existe outras tecnologias que são simples, mas os agricultores podem melhorar sua produção, a sua renda e que não tenha tanta dependência das coisas de fora e que ele também pode dentro de sua propriedade (PEHE4, 2013, p. 10).

Possibilidades de interação e vivenciar com as pessoas, de ter conseguido emprego no mesmo local onde fiz o estágio de vivência e continua até hoje (PEME2, 2012, p 5).

Nessas falas, percebemos que o curso trouxe elementos novos, conhecimentos, vivências, garantia de emprego, tecnologias alternativas e aprendizados das Ciências Agrárias. Oportunizou o retorno aos estudos, reflexões e pesquisa sobre o campo de trabalho, ou seja, há um sentimento de satisfação.

Contudo, aparecem também contradições nas falas, quando são apontados alguns dos limites do curso. Em determinadas disciplinas, os seus conteúdos não condizem com a realidade. Esse discurso está muito presente nas falas daqueles(as) que já tinham vínculos nos movimentos sociais e ONGs envolvidos no processo de formação.

Na fala da monitoria também vai aparecer esse limitação. Quando perguntada sobre quem foram os educadores e quais os critérios de seleção?

Não era para vir qualquer professor, era para vim professor que tinha a linha política que se desejava a RA, claro que nem todas as experiências a gente conseguiu fazer isso, porque a universidade não tinha essa prática, articular realidade e academia. Você ir para o tempo comunidade, observar coisas e trazer para discutir na sala de aula, na academia (PBMM1, 2014, p. 3).

Nem todos os(as) educadores(as) tinham a vivência prática, podiam até ter o discurso, mas na hora de relacionar o que de fato os(as) Educandos(as) estavam vendo, falando, não conseguiam, voltando para as caixinhas fechadas dos conteúdos científicos específicos.

A outra limitação, que muito repercutiu nas falas dos egressos, foi o contingenciamento e o atraso no repasse dos recursos, que limitaram e atrasaram a execução do cronograma planejado, bem como o andamento das atividades, do estágio de vivência e outros.

Essa questão remete à gestão do curso, envolvendo a parceria entre o INCRA e a universidade, os trâmites burocráticos da administração pública para a execução do curso Residência Agrária. Isso denota os limites de um programa de educação do campo que por não se constituir numa política efetiva, seu andamento não está organicamente vinculado às rotinas da Universidade, fazendo com que sofra entraves na sua execução.

Uma crítica que apareceu em várias falas foi que não se efetivou uma expectativa criada pelos coordenadores do curso de uma oportunidade de emprego para os estudantes ao final do curso.

Tal insatisfação, em forma de crítica, aparece muitas vezes, até como um “sentimento de revolta pelo fim do projeto no ano de 2007”, quando se tinha criado uma expectativa de emprego. Inclusive, já na Portaria 57/2004 da UFPB, que criou o curso,

aparece essa possibilidade, quando fala da relevância da formação dos profissionais das Ciências Agrárias para uma nova concepção de assistência técnica.

Tal possibilidade de ocupação dos egressos após o término do curso também fica explícita na proposta da Residência Agrária da UFPB: Qualificação Profissional para Assistência Técnica na Agricultura Familiar/Camponesa – Etapa 1 – Estágio Interdisciplinar de Vivência nos assentamentos de Reforma Agrária da Paraíba, onde consta nos objetivos específicos:

2. Auxiliar no preenchimento de demandas na área de Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES) voltada à agricultura familiar, solicitadas por entidades representantes de diferentes segmentos sociais; difundir formas de produção baseados na solidariedade, na ética, no respeito ao ser humano e ao meio ambiente (UFPB, 200?, p. 12).

Esse conflito aparece nas falas dos egressos, quando afirmam que foi criada uma expectativa, não só para estes mais também para as famílias assentadas envolvidas. O término da Residência Agrária deixou uma lacuna para a continuidade da pesquisa-ação que se foi construindo no processo, bem como para a continuidade na formação de novos(as) Educadores(as) Técnicos(as).

Essa e outras questões estiveram presentes nas falas dos egressos quanto às limitações da Residência Agrária.

A limitação é a questão de ter enganado os agricultores (PBHE5, 2013, p.13).

Limitação foi o fato de não ter tido incentivo no pós curso [...] nascer e morrer tão rápido no curso (PBME3, 2013, p.10).

Já o limite foi os entreves com atraso das bolsas (PEME2, 2012, p. 5).

Os limites nas questões relacionadas a gênero, tecnologias sociais adaptadas a região do semiárido, acho que poderia ter trazido um pouco mais da questão animal (PEHE4, 2013, p. 10).

O limite, a frustração na disciplina de educação do campo, onde a docente esperada foi substituída por outra. Em algumas disciplinas mais técnicas [...] uma perspectiva de assentamento que não existe no Brasil [...], descontextualizadas (PEMT1, 2012, p.5).

A maior limitação é o envolvimento exigido, para um conhecimento mais abrangente e nem sempre houve tempo para se dedicar. No momento em que estávamos neste curso ainda não tinha experiência profissional na área e isso talvez influenciou nas discussões (PEHE1, 2013, p.8).

Em conversa com a coordenação do curso na UFPB, ela reconhece tais fragilidades, quando questionada sobre os pontos-limites que os egressos indicaram, sobre haver sido mencionado o emprego pós – formados:

Isso sim, logo no início da discussão bem embrionária, existiu sim. Não sei de onde exatamente ela nasceu, falava-se, porque existia uma preocupação de saber para onde iriam sair esses alunos (PBMC1, 2014, p. 15).

Atraso no repasse dos recursos financeiros:

Foram muitas dificuldades, desde o repasse do INCRA para organização da infraestrutura, inclusive o curso iniciou sem ele, sem recurso nenhum. Quando vai trabalhar com recursos públicos, inclusive bolsas, sempre vai atrasar. Ela nunca chega no momento que se promete, sempre atrasa (PBMC 1, 2014, p. 7).

Mudança de docentes no dia da aula:

Eu localizo isso sim, numa disciplina, cuja disciplina era com outro professor e no momento veio outro. O professor não pode vir e sugeriu esse outro (PBMC1, 2014, p. 9).

Os desencontros de informações no início, durante e ao final do projeto são angústias sofridas por todos os que fizeram o curso – educadores(as), educandos(as) e famílias de agricultores e assentados da reforma agrária, fruto de uma conjuntura política que pouco pôde ser controlada pelas coordenações dos cursos nas Universidades. Reconhecem as limitações, desde o contingenciamento de recursos que impossibilitou algumas ações, a fragilidade na formação, confiada a determinados educadores(as) parceiros, mas também o desejo de continuar com a idealização dessa formação.

Essas falas mostram nitidamente as contradições de um projeto de governo para a classe trabalhadora, primeiro, dentro de um espaço, a universidade, que ainda é hegemônico, um modelo de educação bancária a serviço de um modelo de desenvolvimento rural ligado ao agronegócio.

Pleitear um projeto que envolve a classe trabalhadora do campo e movimentos sociais, dentro de uma metodologia diferente (alternância), só acirra ainda mais as disputas de grupos de docentes com concepções de “ciência pura e neutra” com aqueles(as) outros(as) que concebem a ciência comprometida e a serviço das classes sociais. Essa disputa ideológica, de certa forma, dependendo da força do grupo, pode sim, influenciar positiva ou negativamente.

Depois, os recursos para o financiamento do Curso Residência Agrária, mesmo ligado ao MDA/INCRA, assim como os demais projetos sociais, todos os anos sofre com o contingenciamento, que o governo mesmo tendo uma tendência de atender a classe trabalhadora, nem sempre disponibiliza para a execução das políticas sociais.

Quanto Programa de governo e experiência piloto, existiu durante pouco tempo de 2004 a 2007. Poderíamos atribuir inúmeras justificativas, a conjuntura política,

econômica ou até mesmo falta de força de mobilização pelos movimentos sociais para que pressionasse o governo novamente, para continuidade do Programa a nível nacional.

Portanto, aqui foi apresentado as impressões e avaliações dos sujeitos envolvidos na Residência Agrária, bem como suas possibilidades e limitações no processo de formação dos(as) Educadores(as) Técnicos(as). E que mesmo com as limitações aqui apresentadas, consideramos importante, tal processo de formação na vida desses profissionais das Ciências Agrárias.

7 CONCLUSÃO

O Brasil, desde seus primórdios, vive uma luta de classe. Sejam colonizadores europeus versus povos nativos (também denominados de indígenas), depois com a importação e exploração dos povos africanos, assim continua por todos esses séculos com a classe trabalhadora, seja ela na cidade ou no campo.

Não que essa batalha tenha sido vencida pela classe dominante, mas esta tem conseguido algumas vantagens e, por conta disso, impõe sua ideologia sobre toda a sociedade, isto desde a concepção educacional, produtiva, religiosa e política.

Contudo, a classe trabalhadora organizada não tem deixado fácil o caminho, mas também tem enfrentado esse embate, tencionando e pressionando o Estado para que reconheça as heterogeneidades, as desigualdades e as injustiças que grande parte da população vem enfrentando - sobretudo no campo -, e requerendo a atuação deste Estado, com soluções concretas para esta população.

E para entender esses conflitos é necessário conhecer a história, potencializar a memória com os fatos que marcaram a vida dos sujeitos e da sociedade, e por isso a educação passa a ser uma ferramenta importante para a conscientização e para formar pessoas críticas, responsáveis pela transformação da realidade.

Mas, o que temos visto é um sistema educacional que forma para submissão, a serviço da elite que domina as pessoas e defende um modelo de desenvolvimento urbano e industrial. Diante dessa realidade, percebemos como o modelo de desenvolvimento tem forte influência política e ideológica no sistema educacional do país.

Essa influência interfere no perfil e atuação dos profissionais, numa formação ideológica, construindo opinião e visão de um único mundo ou forma de ver o mundo, conceber e desenvolver a sociedade, oportunizando privilégios para alguns e desigualdades e injustiças para a grande maioria da classe trabalhadora, sobretudo os povos do campo.

Mas, a sociedade não é tão homogênea, amorfa e submissa como parece. Vale ressaltar que camponeses organizados e insatisfeitos com essas desigualdades e vendo que podem contar a história do desenvolvimento do Brasil de outra maneira, se mobilizam e provocam o Estado para que cumpra seu dever, garantindo políticas públicas que assegurem a dignidade da sociedade.

A educação para o meio rural, apesar de ser um direito, foi criada como um ensino de última categoria. Quanto ao ensino agrícola, enquanto modalidade foi e em alguns casos ainda continua sendo um instrumento de dominação, domesticação e treinamento para servir apenas aos interesses dos fazendeiros e patrões dos camponeses. Contudo, a história recente tem demonstrado que a educação para o meio rural, incluindo as Ciências Agrárias, parece que vem tomando outro rumo.

Ao identificar essa situação-problema, tal fato nos instigou a desenvolver esse estudo na busca de compreender como se concebe e desenvolve os processos de formação de profissionais no Curso Residência Agrária? As concepções e as práticas contemplam os princípios de educação crítica e de educação do campo? A formação possibilita um embasamento que oriente a atuação dos profissionais no sentido do(a) educador(a) técnico(a)?

E nessa provocação, na construção de uma proposta de uma educação crítica para sujeitos diferenciados, ratificamos a tese que existem programa e curso de formação que atendem às especificidades da agricultura familiar camponesa e por meio da imersão nesta, alterna o tempo de estudos e reflexão que possibilita a formação crítica dos(as) educadores(as) técnicos(as).

A educação do campo, a partir do final do século XX, vem ganhando força e evidência pela pressão dos movimentos sociais em requerer do governo a garantia de políticas públicas que reconheça e dê dignidade aos sujeitos do campo.

Quando falamos de políticas públicas para o campo, bem como para toda sociedade no geral, vamos defender que seja garantido educação, saúde, infraestrutura, habitação, emprego, assessoria técnica, lazer, etc.

O nosso trabalho tem o foco na educação, porque é uma das políticas públicas essencial. Talvez seja o caminho inicial para que as demais sejam garantidas enquanto direito. Acreditamos, e já afirmado por Freire, que “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda, pois é a educação que muda as pessoas e estas mudam o mundo”. Mas como mudar as pessoas e esse mundo, se o modelo de educação que prevalece em nossa sociedade não possibilita que as pessoas reflitam sobre o mundo desigual? Formam apenas para reproduzir, para não questionar, para não reclamar.

Ao longo da história temos visto que a mudança só acontece com o povo organizado e consciente de seus direitos. Questão esta já alertada por vários pensadores aqui apresentados como Freire, Saviani, Caldart, Jesus e outros que defendem uma

educação como ato político, crítico e intencional para libertar e transformar a realidade dos educandos.

E quando falamos de educação do campo, está implícito o campesinato como categoria de sujeitos do meio rural, inserido de maneira diferenciada nas relações de produção, pois, enquanto o sistema capitalista incita a reprodução social da unidade produtiva centrada no lucro, a lógica camponesa é focada na reprodução social da família, inclusive porque este tem uma cultura, um modo de vida próprio.

E até mesmo a concepção de desenvolvimento tem seu tom diferenciado, vai além da visão econômica, passando por várias outras concepções: social (relação dentro de fora da família), política (organização da classe trabalhadora), ambiental (produzir de forma sustentável, tanto para esta geração como para as próximas) e ética (prezar por valores e princípios que não venham ferir o direito do próximo).

Ao falar de desenvolvimento sustentável relacionado à produção, não podemos deixar de esquecer que tomamos como base os princípios da agroecologia (produção de alimentos saudáveis, garantia da soberania e segurança alimentar, comércio justo, respeito ao saber local, as relações de gênero, cuidar dos recursos naturais, respeito às culturas dos povos do campo, etc) enquanto ciência integradora e mencionada no relatório da Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Meio Ambiente (UNCTAD, 2013), como paradigma que deve ser levado em consideração ao se pensar o desenvolvimento sustentável e a produção de alimentos saudável.

Esta concepção deve estar inserida dentro da proposta educativa, na formação dos todos e todas, nos mais diferentes níveis de formação e áreas dos conhecimentos. Mas, chamo atenção especial para a formação das ciências agrárias, onde se deve ter o desenvolvimento sustentável como componente curricular, enquanto estratégia de aprendizado e prática social comprometida com o bem-estar da sociedade.

Quanto à estratégia de ensino pôde ser vivenciado tanto no estágio de vivência, permeando o espaço de ensino e aprendizagem, inclusive nas atividades de retorno e na lida com o trabalho prático, na alternância dos tempos formativos. Essa estratégia traz à tona o trabalho como princípio educativo, reafirma a necessidade de se compreender a realidade para poder transformá-la, e que somente através do trabalho se pode superar a alienação.

Tal processo educativo rendeu aos Educadores(as) Técnicos(as) pós-curso o discurso e ações concretas de uma prática diferente da convencional, e garantiu-lhes a oportunidade de emprego e atuação como assessores da agricultura familiar e

camponesa, seja em ONG ou repartições públicas de serviços para a agricultura familiar camponesa, bem como educadoras e educadores do ensino formal na rede de ensino municipal, em Solânea e Bananeiras, na Paraíba.

Ficou ressaltado que o processo de formação deve romper com a lógica capitalista, provocando, nos(as) educandos(as), a superação do olhar da educação voltada exclusivamente para o emprego/empregabilidade. Este deve ser visto como parte do processo de formação e aperfeiçoamento da humanidade.

Nesta percepção, compreendem o trabalho, assim como a cultura, elementos ontológicos do ser humano, pois é a partir da necessidade humana, que o ser se põe a pensar e buscar estratégias para solucionar um problema, e tal solução vem por meio de uma ação que se concretiza na realização do trabalho, conseqüentemente desenvolve uma cultura e crescimento do ser humano.

Na retomada dos objetivos específicos e tentando respondê-los, entendemos:

- Caracterizar conceitualmente a educação crítica.

Se por um lado o sistema de ensino se desenvolve por meio de uma proposta educativa a serviço dos interesses do capital, por outro lado um grupo da sociedade civil organizada e insatisfeita com este modelo de educação provoca e propõe outra proposta de educação, bem como outra metodologia. Essas evidências e contradições, encontramos durante a construção deste trabalho.

A educação enquanto concepção política ideológica é valorizada e utilizada com interesses utilitaristas, que serve à classe dominante. A intencionalidade educativa sempre existiu, desde o período dos jesuítas com suas escolas de cunho religioso, dentro da área das ciências humanas, com evidência na filosofia.

A educação para o ensino agrícola, dentro desse sistema de ensino a serviço dos interesses do capital, segue caminho parecido, com demanda na formação de mão de obra para elevar a produtividade agrícola. De uma corrente pedagógica tecnicista e ligada à concepção de modernização e desenvolvimento econômico e científico.

As leis que regeram o ensino agrícola, a primeira é datada de 1910, pelo decreto nº 8319, que promoveu as escolas agrícolas com infraestrutura de escola fazenda, onde os educandos, por meio do trabalho neste espaço educativo, eram treinados para reproduzir as tecnologias importadas dos países desenvolvidos e ali reproduzidas, como verdades absolutas.

Depois, foi a vez dos Patronatos Agrícolas, que tinham também a mesma lógica, mas o que estava por trás era limpar as ruas, tirar os delinquentes sociais e lhes dar uma

profissão. Como se o problema da violência fosse resolvida com essa ação, se negando em não fazer uma reflexão mais complexa e mudanças mais estruturais e de conjuntura político-econômica da realidade social.

Foi somente em meados do século XX que encontramos registro de grupos de intelectuais e educadores que defendiam o sistema de ensino público e de qualidade, provocando as diversas campanhas de alfabetização. Vale destaque para o Movimento de Educação Popular, grupo que defende uma educação conscientizadora contra o modelo de educação linear, formação profissional para um tipo de desenvolvimento industrial, sem levar em conta as estruturas de poder, as contradições e as desigualdades sociais.

A proposta da educação popular vem como alternativa político-ideológica de enfrentamento à educação do Estado. Sua metodologia de trabalho preza pelo diálogo e a construção do conhecimento a partir da realidade e suas contradições. Educação é ensinar e aprender, esse aprender com os acertos, mas também com os erros, com as diferenças. Valorizar o outro, o saber do outro valorizando a diversidade, esse reconhecimento deve ser considerado como princípio.

A centralidade da educação crítica, especificamente do e no campo, consiste na luta, afirmação e garantia de direitos, para que aqueles sujeitos acessem as políticas públicas garantidas na constituição, embora às vezes muito longe de serem aplicadas, ou quando chegam são de péssima qualidade, no que diz respeito à infraestrutura, além de trazer uma carga ideológica e concepção de um modelo urbano. Por isso a educação deve formar os sujeitos para que reconheçam essa desigualdade e mudem a realidade.

O que se deseja e que se tem feito nos cursos desenvolvidos pelo Pronera, é uma educação com princípio na formação humana, onde consiste elevar sua consciência crítica sobre a realidade local e nacional da questão agrária e agrícola, valorizando os saberes das famílias camponesas, e, com isso, pensar tecnologias adaptadas, desenvolvidas dentro do seio da Agricultura Familiar Camponesa. Conhecer a fundo estes grupos e sujeitos sociais, sua organização e concepções de vida.

Elementos como estes é que devem ser priorizados dentro da escola formal, com os Educandos(as), Educadores(as) e Educadores(as) Técnicos(as), bem como fora, junto às famílias camponesas, desenvolvido pelo trabalho de assessoria técnica, para o planejamento social e produtivo.

No âmbito produtivo, percebemos que a justificativa passa pela reivindicação e demanda por equipes técnicas, para prestar o serviço de assessoria técnica às unidades

familiares camponesas, onde, em sua prática, sua abordagem metodológica de trabalho traga ferramentas dialógica e participativa, envolvendo todas as famílias no processo de formação coletiva e diferenciada, que compreenda a realidade local e desempenhe uma prática educativa com os sujeitos do campo dentro dos princípios da agroecologia.

E tais princípios prezam pelo desenvolvimento sustentável em todos os campos – no produtivo, com técnicas e produção de alimentos saudáveis; no social, por meio da mobilização e organização social, envolvimento dos membros da família, bem como respeitando as relações de gênero e geração, buscar qualidade de vida, tendo garantido os serviços públicos essenciais; no âmbito ambiental passa pelo respeito e manejo adequado dos recursos naturais, como a mãe terra, a água, a biodiversidade, compreender como todos os elementos naturais convergem para uma harmonia; no econômico, passa em ter consciência dos custos e benefícios de seu trabalho, bem como construir uma produção saudável e garantir um preço justo para a comercialização entre a família agricultora e consumidor(a).

Já no discurso dos sujeitos de pesquisa, identificamos que foi assimilada a educação crítica por meio de seus discursos, onde tentam trazer em suas práticas (descritas) a defesa por uma educação do campo, autônoma e libertadora, que respeita o cotidiano dos sujeitos, bem como valorize os saberes e conhecimentos trazidos para dentro da escola ou mesmo durante o processo educativo na prática do Educador(a) Técnico(a). No campo produtivo, buscam desenvolver tecnologias alternativas (manejo agroecológico na produção animal e vegetal, alimentação alternativa para aves caipiras, utilização de forragem nativa para alimentação animal, produção de mel, hortas, boas práticas de manipulação de alimentos, controle fitoterápico de carrapatos, sistemas agroflorestais, etc) e valorização dos conhecimentos e experiências locais. No campo político, reconhecem a importância dos movimentos sociais nas conquistas histórica da classe trabalhadora do campo.

Portanto, precisamos de uma educação que forme para a vida, que forme o cidadão, que tenha consciência de seus direitos e faça valer por meio da luta as políticas públicas para a transformação. Essa formação para transformação não acontece em sala de aula, em curso, mas sim na vivência, no confronto com as contradições da realidade, enfim com a reflexão.

Por isso, defendemos que todo o processo educativo é fruto de uma vivência e partilha de saberes de diversos sujeitos em diferentes locais, pois, por meio desse trabalho, desenvolve cultura e humaniza as pessoas.

Trabalhar a perspectiva histórico crítico na formação de sujeitos, na educação formal, requer coragem e compromisso com a classe trabalhadora em busca de uma sociedade mais justa.

- Caracterizar o Pronera como política pública no curso Residência Agrária.

Podemos aqui afirmar que os sujeitos que vivem no campo, ao longo da história, têm mostrado que lhes foram negados a garantia dos direitos ou parte destes, declarados pela Constituição Federal, que se materializa com a execução das políticas públicas.

Relembrando Molina (2012, p. 585) “não é possível debater as políticas públicas sem utilizar outros quatro conceitos fundamentais: Direitos, Estado, Movimentos Sociais e Democracia”. Essa afirmação faz todo o sentido, à medida que a criação e efetivação das políticas públicas só acontecem com a organização do povo na rua, chamando atenção para denunciar que os direitos estão sendo violados.

Assim se deu a construção da política pública de educação do campo. Nasce, inicialmente, como programa de governo, o Pronera, onde se desenvolve inúmeros cursos desde a alfabetização até a Pós-Graduação *Lato sensu*. Para os cursos de nível médio à Pós-Graduação, foi ressaltada uma gama variada de áreas dos conhecimentos, demonstrando que o campo necessita de profissionais em diversas áreas.

A medida utilizada tem demonstrado a trajetória da educação do campo se consolidando enquanto política pública, passando pela criação do Pronera, em 1998. Depois, com as Diretrizes Operacionais da Educação do campo, em 2002, outras tantas foram se consolidando, e chegando em 2010 com o Decreto 7.352, que trata da Política de Educação do Campo e o Pronera, dando assim mais legitimidade para avançar na garantia da educação aos povos do campo.

Chegamos em 2015 com avanços para educação do campo. Apesar de alguns recuos no campo político, vale ressaltar a relevância do Pronera dentro da história da educação do campo, como oportunidade de formação para o público beneficiário da reforma agrária (inicialmente), ampliando depois para profissionais que desenvolvem trabalho nos assentamentos, e assim temos garantido:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio;
- Capacitação e escolaridade de educadores para o ensino fundamental nas áreas de reforma agrária;

- Formação inicial e continuada e elevação da escolaridade de professores que não possuem formação, sendo nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio das licenciaturas;
- Formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional;
- Curso técnico profissional;
- Formação profissional de nível superior, de âmbito nacional, estadual e regional em diferentes áreas do conhecimento, voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo;
- Especialização em Residência Agrária e Educação do Campo.

O diferencial desses cursos do Pronera consiste numa concepção de educação crítica e reflexiva diante da realidade social posta aos sujeitos, inicialmente eram destinados apenas para acampados e assentados da Reforma Agrária. Ao longo dos anos vai se ampliando para os profissionais que desenvolvem atividades com tais sujeitos do campo.

Por isso os projetos da educação do campo – tanto na Norma Executiva do Pronera, como no Curso de Residência Agrária -, defendem a necessidade de formação de educadores e educadoras continuamente, para ajudar de forma sistemática no processo de socialização do conhecimento sistematizado, enquanto processo educativo para o desenvolvimento do homem do campo, na perspectiva da escolarização associada à qualificação de profissionais, expandindo-se para o âmbito da educação formal, informal e não formal, que possam edificar projetos educativos com técnicas de produção agroecológicas, ajudando, assim, no desenvolvimento sustentável. Por isso, defende a formação urgente de profissionais-educadores, que denominamos de Educadores(as) Técnicos(as), habilitados para atuarem no desenvolvimento de ações educativas e que atendam as reais necessidades do povo do campo.

Quando política de Estado, o Pronera sofreu diversos desafios na execução dos cursos. Vinculado ao INCRA/MDA - e não ao MEC -, por força política dos movimentos sociais e estes acreditando que o modelo e concepção de educação, executado pelo MEC, não interessa nem os representam. Sua vinculação ao INCRA, defendida pelos movimentos sociais, fez com que fosse possível desenvolver outra proposta de educação, mais a cara deste e com a metodologia da alternância, que acreditam ser mais significativa na construção do conhecimento.

Mesmo assim, os desafios continuam desde a burocracia na criação e execução dos cursos, ao lançar o edital e para se criar parcerias com Universidades, onde estas possam concorrer na seleção e posteriormente execute o projeto – curso.

E nem sempre essas parcerias são tão harmoniosas, porque ainda é comum, dentro desses projetos, encontrar alguns docentes universitários que, ao se envolverem nos cursos do Pronera, não conhecem bem a proposta metodológica dos movimentos sociais e não se aproximam da realidade social, pois vêm fortemente embebidos de sua formação cartesiana e de uma concepção de ciência neutra, onde o pesquisador(a) não se envolve com o seu objeto de pesquisa.

Esta situação pode ser considerada uma das dificuldades e limitações, uma vez que tais docentes não levavam em consideração a realidade local, o diálogo de saberes, reproduzindo seu conteúdo técnico e neutro, gerando, assim, conflitos e contradições na proposta do curso e o desgaste com os movimentos sociais.

Depois, não menos importantes estão os contingenciamentos de recursos, pois, embora no edital de criação esteja clara a quantidade de recursos liberados para a execução do projeto, quase sempre há entraves na liberação desses recursos, comprometendo o trabalho nos tempos formativos, tempo escola e tempo comunidade.

No âmbito político, foi possível perceber a luta que os povos do campo vêm travando para garantir direitos como educação, terra-trabalho, infraestrutura, saúde, lazer, etc. Daí a necessidade da existência da sociedade civil organizada via movimentos sociais, sendo fortalecida pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo e, mais recente, a política de governo se transforma em política de Estado, por meio do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe a Política de Educação do Campo que integra o Pronera.

Prometendo melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA, dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos, por meio da formação profissional conjugada desde o ensino de nível médio (educação profissional), superior e Pós-Graduação em diferentes áreas do conhecimento, onde temos concretizado o curso de Residência Agrária.

A Residência Agrária vem se concretizar como um curso de Pós-Graduação para formação de Educadores(as) Técnicos(as), onde possam atuar de forma diferenciada nos seus serviços junto aos sujeitos do campo, auxiliando na transformação social.

- Analisar as percepções dos egressos acerca dos processos educativos do curso e de suas atuações.

O diferencial dessa proposta e projeto de educação dentro do Pronera, representado pelo curso da Residência Agrária, consiste no processo de formação dos educadores(as) técnicos(as), provocados a conhecer primeiro a realidade política, social e econômica por meio dos estágios de vivências, conhecer o dia a dia das famílias, sejam elas assentadas da reforma agrária ou sítios de comunidade rurais, compreendendo suas histórias de vida e de luta pela conquista da terra, os processos migratórios, as dificuldades vivenciadas pelas ciclos de seca, dos intempéries da natureza, declínio da produção e mudanças de paradigmas na forma de produzir e viver, suas crenças religiosas que influenciam na prática produtiva, bem como a compreensão de desenvolvimento na perspectiva dos princípios agroecológicos. Mas, sobretudo, o reconhecimento e respeito à cultura e saber local.

A percepção dos processos educativos também está na forma metodológica e valorização de diferentes saberes, científico não é mais ou menos que o popular. Onde o objetivo é que essa valorização e construção do saber sejam para o bem comum da comunidade. Onde a união desses saberes possa pesar e trazer alternativas de melhoria de vida para essas populações.

O forte na percepção do processo educativo está na valorização e respeito ao saber do outro, estes outros são os membros da Agricultura Familiar Camponesa, com uma gama de saberes e experiências jamais apreendidas nas aulas teóricas da academia, devido a suas especificidades enquanto categoria social, que, historicamente, foi e vem sendo negada nos Centros Universitários das Ciências Agrárias, de uma forma geral, com exceções para aqueles locais onde haja um grupo de educadores e educadoras comprometido a estudar e pesquisar com os sujeitos do campo, como foi o caso da Residência Agrária.

O que podemos apontar também é a forma de como foi conduzido o curso, distanciando do viés tecnicista e se aproximando da concepção histórico crítico. Valorizando a importância de se conhecer o processo histórico de luta das famílias camponesas, a concepção de educação, que foi construída para dominação e a serviço da classe dominante. E entender a importância na mudança de paradigma entre a educação rural e a educação do e no campo.

Uma luta nada fácil que os movimentos sociais, especificamente o MST, vêm protagonizando não só para seus militantes, mas para todos os povos do campo, e

defendendo a importância de que haja essa compreensão para aqueles profissionais que venham a trabalhar junto a Agricultura Familiar Camponesa.

O processo educativo está em todos os momentos dentro e fora da escola. Contudo, nem todos os educadores(as) técnicos(as) em seus depoimentos conseguiram ter essa compreensão, pois, nas equipes para a organicidade (pequenos grupos que ajudavam na gestão coletiva), muito defendida nos cursos do MST, pouco foi compreendido por alguns egressos. Alguns não conseguiram compreender como uma forma de aprendizado para um convívio coletivo, onde a ausência ou deficiência de um dos grupos comprometia todos os demais.

Para os educadores(as) do curso, identificamos o quanto ficaram impressionados com a aproximação dessas comunidades e os elementos que o Educador(a) Técnico(a) trazia cada vez que retornava do tempo comunidade, as descobertas, a reconstrução de conceitos e desconstrução de preconceitos, principalmente junto ao MST.

Na tentativa de trazer para dentro da universidade a vivência e transformá-la em conteúdo, do ponto de vista dos movimentos sociais, essa dinâmica, naquele momento do projeto piloto, foi bastante conflituosa pela falta de experiência de alguns docentes envolvidos no projeto, de não perceberem o quanto a prática também legítima, pois, onde foram formados, aprenderam a fazer o caminho inverso, a universidade como centro do conhecimento que vai para fora, para a sociedade que não tem conhecimento.

Contudo, não foi por tudo perdido. Os educandos, ao vivenciarem a realidade, sentiam-se incomodados quando confrontavam a vivência do Estágio e as contradições entre as teorias conservadoras, ao tratarem o campo como espaço de produção e sem conflitos. Os debates calorosos foram instaurados na sala, facilitando a articulação entre os saberes da academia e do campo, contribuiu e muito no processo formativo dos Educadores(as)Técnicos(as). Esse processo ajudou bastante em seu discurso e concepção de campo da agricultura familiar camponesa *versus* agronegócio.

Para a análise da influência da formação na atuação profissional dos egressos. Primeiro se justifica na necessidade de se ter formação, ações diferenciadas para diferentes espaços (assentamentos e comunidades rurais) e sujeitos diferenciados – agricultores familiares e camponeses.

Percebemos o quanto foi significativo o Estágio de Vivência, enquanto processo educativo para os egressos e alguns educadores(as), onde, ao se aproximar da realidade da agricultura familiar camponesa, lhes fez refletir mais sobre sua prática, sua técnica de abordagem com as famílias, sobre a questão agrária, os conflitos no campo, as

tecnologias, a forma de organização social, a sabedoria popular e tantos outros elementos.

Foi peça chave para desconstruir e reconstruir conceitos, opiniões e práticas. É uma importante ferramenta pedagógica e política para formação dos Educadores(as) Técnica(as) em diferentes áreas do conhecimento, pois somente a vivência, somada à experiência prática, possibilita o reconhecimento na construção de saberes.

Ainda dentro da metodologia, a alternância, como estratégia utilizada, possibilitou o reconhecimento de diferentes espaços formativos, dentro e fora da universidade. Dessa forma, ratificando a necessidade do diálogo de saberes, a fim de que possa ser significativo tanto para a vida como para o cotidiano dos educandos e educandas, profissionais, educadores e educadoras.

Nos diferentes espaços formativos: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Trouxe o reconhecimento de como esses espaços complementam-se, a continuação um do outro. Onde se inicia por uma problematização da realidade local, parte do saber social, popular, empírico para uma explicação teórica, o saber científico e deste para o primeiro, assim desenvolve um processo dinâmico, contínuo e complementar.

O fato é que a formação durante o Curso Residência Agrária foi também uma sequência de um projeto educativo crítico nas Ciências Agrárias, por meio dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Agrícolas, em que os grupos tanto da UFPB como da UFRPE já vinham trilhando no seu percurso formativo, provocados pela reflexão de um campo heterogêneo, com fortes desigualdades e que podem ser superadas com a organização social, promovida pelos movimentos sociais e outras organizações do campo, dando, assim, a continuidade de uma prática educativa.

Tal processo formativo, veio tornar claro aos Educadores(as) Técnicos(as) uma realidade que não lhe foi apresentado durante a graduação das Ciências Agrárias, diante da realidade agrária e agrícola do Brasil, nas diferentes realidade locais e regionais, junto a agricultura familiar camponesa.

Fruto dessa formação, percebemos que um grupo desses egressos se veem, sim, como educadores(as). Associamos essa percepção àqueles(as) que tiveram a oportunidade de ter cursado os Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Agrícolas.

Porém, tomamos como destaque o grupo de dupla formação – Bacharelado nas Ciências Agrárias e Licenciatura em Ciências Agrícolas -, haja vista que percebia já dentro da sala de aula, durante a Licenciatura, o discurso de que a prática extensionista é

uma prática educativa, nas ações voltadas para a produção pela assessoria técnica, junto aos sujeitos do campo que desenvolvem a agricultura familiar camponesa.

Durante as entrevistas, um caso nos chamou a atenção: um técnico descrevendo sua prática e defendendo a valorização dos saberes populares, a participação das famílias dos agricultores no processo de decisão. Quando lhe perguntamos se reconhecia sua ação enquanto educador, sua resposta foi negativa, o que demonstra que, mesmo reconhecendo sua prática como uma educação crítica, o técnico não se vê como educador(a). Vale ressaltar que este não passou pela Licenciatura, apenas o Bacharelado.

Talvez, para aqueles egressos que viram e discutiram a educação do campo apenas no viés escolar formal, não tenham conseguido atingir o nível de compreensão de que a atividade de assessoria técnica é sim, uma prática educativa, às vezes informal e/ou não formal, como também pode ser formal, que o Educador(a) Técnico(a) desenvolve.

O Diálogo de saberes popular e científico esteve sempre no discurso e na descrição de suas práticas de assessoria técnica, desenvolvida pelos Educadores(as) Técnicos(as).

Há aqueles que reconhecem que se não tivessem adquirido a oportunidade dessa reflexão que foi dada na Residência Agrária, estariam desenvolvendo outra postura – autoritária e repressiva, a real postura desempenhada por muitos técnicos(as), além da não valorização do saber local, de conhecer primeiro a realidade para depois, conjuntamente, pensar e construir práticas alternativas para o desenvolvimento da comunidade.

Vale destacar que na atuação da educação formal na escola da rede de ensino municipal de Solânea e Bananeiras (PB), os Educadores(as) Técnicos(as) declaram que prestam mais atenção na vida e no entorno da comunidade como estratégia do processo educativo, trazendo para sua prática a reflexão do que se vivencia na comunidade, facilitando o processo de aprendizado mais significativo e crítico, chegando a se destacar dentre os demais educadores(as) da escola.

Tentam organizar suas aulas, trazendo elementos do dia a dia ou até mesmo provocando a reflexão acerca da educação ambiental, trazendo elementos de cuidado com o meio ambiente, com os recursos hídricos, com o solo, a importância do reaproveitamento de materiais, na perspectiva do reciclável, utilizando as garrafas *pet* como vasos para hortas suspensas ou mudas de plantas frutíferas.

São essas descrições que nos faz acreditar que tais práticas são frutos da formação que os Educadores(as) Técnicos(as) tiveram junto ao Curso da Residência Agrária, destacando-se tanto no campo da educação escolar como no trabalho de assessoria técnica. Embora não tenham conseguido lugar nas equipes técnicas dos assentamentos da reforma agrária (pela ausência e/ou descontinuidade da ATES em alguns estados), eles foram facilmente incluídos nas assessorias dentro de ONG e órgãos do Estado, os quais desenvolvem projetos com comunidades da agricultura familiar e, às vezes, em assentamentos da reforma agrária.

Sendo assim, reafirmamos nossa Tese de que existem processos formativos, embora pontuais, via cursos do Pronera, a exemplo da Residência Agrária, para formação de profissionais por meio da imersão junto a Agricultura Familiar Camponesa, e por meio da imersão nesta, alterna o tempo de estudos e de reflexões que possibilita a formação crítica dos(as) Educadores(as) Técnicos(as).

Por fim, convém enfatizar que a convivência da pesquisa e o desenvolvimento deste estudo parece sugerir outras pesquisas, particularmente no que se refere a outros modelos de Residências Agrárias em desenvolvimento em algumas universidades. Se eles representam conquistas para diferentes campos das agrárias e outras áreas, também podem representar oportunidade de aprendizagem a partir de sua análise.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ANA - ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA. **Agroecologia em Rede**. Disponível em: <http://www.agroecologiaemrede.org.br/mapeo/index.php?c=1&f=consultar&tipofrm=experiencia&ex_cidade_ref_0=BR&ex_cidade_ref_1=BR.PE&ex_cidade_ref=&textoBusca=&mostratabela=0&buscar=buscar>. Acesso em: 20 jan. 2013.
- ARROYO, Miguel G. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção de Cadernos Por uma Educação Básica do Campo – Vol. 2, Brasília 2000.
- AZEVEDO, Denilson Santos de. **Melhoramento do Homem, do Animal e da Semente. O projeto político pedagógico da ESAV (1920-1948): organização e funcionamento**. 2005. 222f. Tese (Doutorado em Educação) USP, São Paulo.
- AZEVEDO, Fernando Antônio. **As Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (*et. al.*). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1979.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Sustentável – NEAD/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.
- BERGAMASCO, Sônia M^a. Pessoa P. Caracterização da agricultura familiar no Brasil, a partir dos dados da PNAD. **Revista Reforma Agrária**, n. 25. Campinas: ABRA, p.. 167-177, 1995.
- BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- BOTTOMORE, Tom; *et. al.* **Dicionário do Pensamento Marxista**. Organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar – Antônio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Coleção Primeiros Passos: 203).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa Participante: o Saber da Partilha**. São Paulo: Ideia & Letra, 2006.
- BRASIL. **Decreto Lei n. 8.319**, de 20 de outubro de 1910. Crêa o Ensino Agronomico e aprova o respectivo regulamento. Rio de Janeiro, 1910. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58189>>. Acesso em: 06 ago.2013.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Lei 311, de 2 de março de 1938. Dispõe sobre a divisão territorial do país, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Presidência da República**. Rio de Janeiro, 1938.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial [da] Presidência da República**. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. Lei n.4024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Base**. Disponível em:< <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.214 - de 2 de março de 1963. Dispõe sobre o Estatuto do Trabalhador Rural. **Diário Oficial [da] Presidência da República**. Brasília, DF, 1963. Disponível em:<<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1963/4214.htm>> Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. Lei n. 4.504, de 30 de Novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Presidência da República**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504compilada.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Decreto n. 60.731, de 19 de Maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União** no dia 22/05/1967, Página 5543, Coluna 2. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 554, de 25 de Abril de 1969. Dispõe sobre desapropriação por interesse social, de imóveis rurais, para fins de reforma agrária. **Presidência da República**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0554.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.691/71** – institui o Ensino Profissionalizante em nível de 2º Grau, Brasília - DF, 1971.

BRASIL. Decreto nº 91.766, de 10 de Outubro de 1985. Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Presidência da República**. Brasília, DF, 1985. Disponível em:< www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/.../i_pnra.pdf. Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1**, de 03 de Abril de 2002.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília - DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº.1, de 22 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Operações**. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Edição revista e atualizada. Aprovado pela Portaria/INCRA/P/n. 282, de 26 de abril de 2004a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Portaria nº 57, de 23 de Julho de 2004. **Diário Oficial da União**. Seção 01. Nº 142, segunda-feira, 26 de Julho de 2004. Brasília/DF, 2004b.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Agricultura Familiar. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília-DF. 2004c.

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Norma de Execução n. 42 de 02 de setembro de 2004. **Estabelece critérios e procedimentos referentes ao Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica**. Brasília: MDA. 2004d.
- BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006: Estabelece as diretrizes para formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 2**, de 28 de Abril de 2008. **Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo**. Brasília-DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 5**, de 17 de Dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília – DF, 2009
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 38**, de 16 de Julho de 2009. **Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. Brasília – DF, 2009.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Lei nº 12.188, de 11 de Janeiro de 2010. **A Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER**. Brasília, 2010a.
- BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília. 2010b.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA. Manual de Operações PRONERA. Portaria/INCRA/P/n. 238 de 31 de Maio de 2011. **Diário Oficial [da] República do Brasil**, Brasília, DF nº 105, de 2 jun 2011, seção I, página 169. Boletim de Serviço nº 23 de 6 jun. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A Evolução da Alfabetização de Jovens e Adultos e o Programa Brasil Alfabetizado**. Programa Brasil Alfabetizado S/D. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/distritofederal.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE nº 3, de 16 de maio de 2012. Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 14, Brasília – DF, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE nº 5, de 22 de Junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 7, Brasília – DF, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE nº 8, de 20 de Novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 26. Brasília – DF, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n. 579, de 3 de Julho de 2013. Escola da Terra. **Diário Oficial da União**, Seção 1, páginas 11 e 12. Brasília – DF, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Documento Orientador**. Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília/Secretaria Especial de Informática. 2013.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural (Traços de uma trajetória). In: TERRIENS, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDAS, Ricardo Wahrendorff (Coord.). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.
- CAPORAL, Francisco Roberto. Lei de Ater: exclusão da Agroecologia e outras armadilhas. In: **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Vol. 4, nº 1, Ago/Dez, 2011. Porto Alegre: EMATER-RS-ASCAR. 2011.
- CAPORAL, Francisco Roberto. **Política Nacional de Ater: primeiros passos de sua implementação e alguns obstáculos e desafios a serem enfrentados**. Coordenador Geral de Assistência Técnica e Extensão Rural, DATER/SAF/MDA. Brasília, 14 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://agroeco.org/socla/wp-content/uploads/2013/11/Pnater-+primeiros+passos+....+Caporal.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2010.
- CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, Jose Antônio; PAULUS, Gervásio. **Agroecologia Matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: DF, 2006.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. In: **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.
- CARVALHO, Alex *et al.* **Aprendendo Metodologia Científica**. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000.
- CARVALHO, Horácio Martins. **O camponês no capitalismo atual**. Curitiba, maio de 2003. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=0CB4QFjAAOAo&url=https%3A%2F%2Fwww.mpl.ird.fr%2Fcrea%2Ftaller-colombia%2FMemorias%2FO%2520campones%2520no%2520capitalismo%2520atual.doc&ei=_8kdVOmsB_eJsQsZ9IHOCQ&usg=AFQjCNFbjBehhMhD-JdZrzq0Tt8WQbfx0A>. Acesso em: 30 dez. 2003.
- CARVALHO, Horácio Martins. **Um novo referencial para o campesinato no Brasil**. Curitiba – Via Campesina. Maio de 2004. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=0CFEQFjAK&url=http%3A%2F%2Fwww.coptec.org.br%2Fbiblioteca%2FCampesinato%2520e%2520Reforma%2520Agr%25E1ria%2FLivros%2FVia%2520Campesina%2520-%2520Camponeses%2520no%2520Brasil.doc&ei=F78dVOafIOSIsQShk4KoBQ&usg=AFQjCNHc0KAPrk_nEbJM_PYILSfe6zLjwg>. Acesso em: 05 mai. 2007.
- CARVALHO, Horácio Martins. **O campesinato no século XXI. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis, Vozes. 2005.
- CARVALHO, Horácio Martins. **De produtor rural familiar a camponês. A catarse necessária**. Curitiba, 26 de fevereiro de 2009. Disponível em: <www.accionteirra.org/IMG/pdf/3artigodomes_2009.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2009.

CARVALHO, Horácio Martins. **A especificidade camponesa como negação da lógica capitalista.** Catalão - GO, 07 de jul 2011. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CEwQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fwww.coptec.org.br%2Fbiblioteca%2FCampesinato%2520e%2520Reforma%2520Agr%25E1ria%2FArtigos%2FCamponeses%2520e%2520a%2520nega%25E7%25E3o%2520da%2520l%25F3gica%2520capitalista%2520Horacio%2520Martins.doc&ei=F78dVOafIOSIsQShk4KoBQ&usg=AFQjCNHbqLeehzhuJWpEvZP04DC9yefESg>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

CARVALHO, Horácio Martins. **O campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social.** Curitiba, 2012.

CARVALHO, Horácio Martins; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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.

CASTRO, César Nunes de. **A agricultura no Nordeste Brasileiro: oportunidades e limitações ao desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA. 2012. (Texto para discussão, 1786).

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** São Paulo: Signus, 2000.

UNCTAD. Wake up before it is too late make agriculture truly sustainable now for food security in a changing climate. FAO. **Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Meio Ambiente.** Disponível em: <http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/ditcted2012d3_en.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

COSTABEBER, José Antônio; CAPORAL, Francisco Roberto. “Possibilidades e alternativas do desenvolvimento rural sustentável”. In: VELA, Hugo. (Org.): **Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável no Mercosul.** Santa Maria: Editora da UFSM/Pallotti, 2003.

COTRIM, Gilberto. **História do Brasil: para uma geração consciente.** São Paulo: Saraiva, 1991.

DATALUTA. **Relatório Brasil 2013.** Banco de dados da luta pela terra. NERA/UNESP. 2013.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 03 jan. 2013.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política.** Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.27).

DINIZ, Paulo César O; FERRAZ, Bruna Tarcília. Concepção de docência e desafios para a formação do educador: (Re)pensando as ciências agrícolas no contexto da educação do campo. In: MACEDO, Geralda; CARVALHO, Maria Elizabete Guimarães (Orgs.). **Educação Escolar do Campo e Direitos Humanos.** João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2010.

- DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, Vol. 26, n.70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- ESALQ. **História**. São Paulo, S/D. Disponível em: <<http://www.esalq.usp.br/instituicao/historico.htm>> Acesso em: 24 ago. 2013.
- ESAMV. **História**. Rio de Janeiro. S/D. Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/escsagmevetrj.htm#historico>> Acesso em: 24 ago. 2013.
- ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; AZEVEDO, Helena Selma; FILHO, Francisco Casimiro; MOREIRA, Maria Lúcia de Sousa. Programa Residência Agrária Nordeste I: a força de uma experiência. In: MOLINA, Mônica Castagna. [et al.] (Org.). **Educação do campo e formação profissional: a experiência do programa Residência Agrária** – Brasília: MDA, 2009.
- ESTEVAN, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural – a formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norma. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: Qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. 2006, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFFluminense, Niterói.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.) **Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: DF. Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Relatório DATALUTA 2010**. Presidente Prudente: NERA, 2008.
- FILHO, José Sobreiro. **Ocupações de terra no Brasil (1988-2010): uma Leitura geográfica e a conjuntura política da luta pela terra**. São Paulo. 2011. Disponível em: <<http://web.ua.es/es/revista-geographos-giecryal/documentos/articulos/sobreiro-2011.pdf?noCache=1316261573948>>. Acesso em: 07 jan. 2014.
- FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.
- FOSTER, John Bellamy. **A Ecologia da Economia Política de Marx**. palestra concedida a 3 de julho de 2011 na University College de Londres no âmbito da Conferência *Marxism 2011* promovida bianualmente pelo Socialist Workers Party. Tradução de Ângelo Novo. Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/2013/05/a-ecologia-da-economia-politica-de-marx-por-john-bellamy-foster-leitura-essencial/#more-103760>>. Acesso em: 29 mai 2012.
- FRANCO, Augusto de. **Pobreza e desenvolvimento local**. Brasília- DF: AED, 200_?. Disponível em: <<http://www.augustodefranco.org/conteudo.php?cont=textos&id=P22>>. Acesso em: 07 jan. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra. 1969.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- FREIRE, Paulo. Alfabetização e Cidadania. In: GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto (org.). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária).
- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Vocational Education and Development. In: UNESCO. **Internacional Handbook of Education for Changing World of Work**. Bonn, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. (*L'Ordre du discours*, Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Éditions Gallimard, Paris, 1971.) Tradução de Edmundo Cordeiro com a ajuda para a parte inicial do António Bento. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2520353/Michel-Foucault-A-Ordem-do-Discurso>>. Acesso em: 29 set. 2010.
- FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- FURTADO, Celso. **O Mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e Educação popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Para chegarmos lá juntos e em tempo: caminhos e significados da Educação Popular em diferentes contextos**. S/D. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Chegar_juntos_EJA_2001.pdf>. Acesso em: 03 set. 2011.
- GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto. Introdução: Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social. In: GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- GARCIA JR., Afrânio. **O Sul. Caminho do roçado**. Brasília: Marco Zero-Unb-CNPq-MCT, 1990.
- GARCIA, Carlos. **O que é nordeste brasileiro**. Brasiliense. 1986. (Coleção Primeiros Passos, 119).
- GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez. 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 88).
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério, 2º Grau. Série formação do professor).
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Questões da Nossa Época; v.1).
- GRZYBOWSKI, Antônio. O saber dos camponeses em face ao saber dos técnicos. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, Fase, 1987.

HACKBART, Rolf.; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Dez anos de PRONERA e o Programa Residência Agrária. In: MOLINA, Mônica Castagna. [et al.] (Org.). **Educação do campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária** – Brasília: MDA, 2009.

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA Adelaide. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: DF. Cadernos SECAD 2. 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

HUIDOBRO, Juan Eduardo García. **La Relación Educativa em Proyectos de Educación Popular**. Santiago. CIDE, 1982.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil: 1959**. Rio de Janeiro - Conselho Nacional de Estatística, 1959.

_____. **Estatística do Século XX**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122>>. Acesso em: 08 set. 2013.

_____. **Censo Agropecuário 2006: Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação**. Rio de Janeiro, RJ, 2009.

_____. **Síntese dos Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população Brasileira**. Estudos e pesquisas: Informações demográficas e socioeconômicas, nº 32, 2013.

_____. **Banco de Dados IBGE – Educação**. Disponível: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=271&z=pnad&o=3&i=P>>. Acesso: 13 jul. 2014.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. Texto-Base. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar. 1991.

JARA, Carlos Júlio. **A sustentabilidade do desenvolvimento local**. Brasília, DF: IICA, 1998.

JESUS, Paulo de. Desenvolvimento local. In: CATANI, Antonio David. **A outra economia**. Porto Alegre: Veraz, 2003.

JESUS, Paulo de. Sobre desenvolvimento local sustentável. In: MARCIEL FILHO, Adalberto do Rego; PEDROSA, Ivo Vasconcelos; ASSUNÇÃO, Luiz Marcio de Oliveira. **Gestão do desenvolvimento local sustentável**. Recife: Edupe, 2007.

KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos**. São Paulo: Cortez, 1998 (Coleção Questões da Nossa Época; v.64).

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão, MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs) **Por uma Educação Básica do Campo - Memória**, Coleção de Cadernos Por Uma Educação Básica do Campo – Vol 1, Brasília, 1999.

LAMARCHE, Hugues (Coord.). **A Agricultura Familiar**. Campinas: Ed. UNICAMP. 1993.

LAMARCHE, Hugues (Coord.) **A Agricultura Familiar: do mito a realidade**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

- Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt>>. Acesso em: 5 mar. 2011.
- LEBER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas Educacionais Neliberais e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) (et. al.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000.
- LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questões da Nossa Época: v. 70).
- LIMA, Irenilda de Souza. A formação universitária para a agricultura familiar e educação do campo: a experiência do Programa Residência Agrária em Pernambuco. In Mônica Castagna Molina. et al. (Org.). **Educação do campo e formação profissional: a experiência do programa Residência Agrária** – Brasília: MDA, 2009.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986.
- MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Problemas da Educação Escolar**. Moscovo, Progresso. 1936.
- MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural no Brasil**. Brasília: universa, 2008.
- MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista NERA**, Presidente Prudente. Ano 11, nº. 12, pp. 57-67, Jan.-jun./2008.
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis-RJ: Vozes. 1995
- MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo; 71).
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Tradução: Ana Maria Rabaça. Lisboa – Portugal: Moraes, 1978.
- MATTOS, Jorge Luiz Schirmer de (Coord.), et al. **Diretrizes para o ensino de extensão rural no Brasil: uma contribuição do Seminário “Estado da Arte do Ensino em Extensão Rural”**. Recife: Gráfica Artimpresso, 2008.
- MEDEIROS, Roseana Borges de. **REFORMA AGRÁRIA NO PAPEL: Legislação X Aplicação**. Recife: Livro Rápido, 2005.
- MELO NETO, José Francisco de. **Diálogo em educação (Platão, Habermas e Freire)**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2011.
- MELO NETO, José Francisco de. **Universidade Popular: texto para debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- MENDONÇA, Sônia Regina. **Agronomia e Poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1993.
- MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade: produção – cidadania – pesquisa. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org) et al. **Educação do Campo: Campo – Política Pública – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª edição. São Paulo: Hucitec, 2008.

- MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do prônera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003, 165f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, DF.
- _____. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org) et al. **Educação do Campo: Campo – Política Pública – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
- _____; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade no campo**. Brasília: DF, 2009.
- _____. *Residência Agrária: estratégias e concepções*. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.) et al. **Educação do campo e formação profissional: a experiência do programa Residência Agrária** – Brasília: MDA, 2009.
- _____. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).
- MÖLLER, Hoster Dieter; IRMÃO, José Ferreira. Perspectivas do desenvolvimento Sustentável. In: IRMÃO, José Ferreira. (Org.) et. al. **Desenvolvimento sustentável: agricultura e meio ambiente**. Recife: Ed. dos Autores, 2006.
- MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão popular, 2001.
- MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Construindo o Caminho**. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2001.
- MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo (Orgs.). **Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história**, vol. 2: concepções de justiça e resistência nas repúblicas do passado (1930-1960). São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2009.
- MUNARIM, Antônio. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**, vol. 33, n. 1, 2008. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2008.
- NAGAMINI, Marilda. 1808-1889: ciência e técnica na trilha da liberdade. In: MOTOYAMA, Shozo (Org.). **Prelúdio para uma história: ciência e tecnologia no Brasil**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2004.
- NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. **Educar e regenerar: os patronatos agrícolas e a infância pobre na primeira república**. S/D. Disponível em: < http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/120_milton.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2013.
- OLIVEIRA, Vagne de M.; FRANÇA, Renata C. de P. Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias/Agrícolas: levantamento geográfico, áreas de atuação e perfil profissional. **Revista Educação Agrícola Superior** - v.25, n.1, p.13-17, 2010 (efetiva circulação Março/2011).
- OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Educação do campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e as contribuições de Michel Foucault, Jurgem Habermas e Paulo

- Freire. In: MUNARIM, Antônio et. al.(Orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.
- ORSO, Paulino José. A possibilidade na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, Paulino José, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues, MATTOS, Valci Maria (Org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular. 2008.
- PADILHA, Romeu. A extensão rural no Brasil. In: **I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EXTENSÃO RURAL**. Santa Maria: UFSM. 1981.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Edições Loyola, São Paulo. 1987.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PIRES, Maria Luiza Lins e Silva. A (re)significação da extensão rural a partir da ótica de inclusão: a via cooperativa em debate. In: LIMA, Jorge Roberto Tavares de (Org.). **Extensão rural e desenvolvimento sustentável**. Recife: Bargaço. 2003.
- PLOEG, Jan Douwe van der. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Trad. Rita Pereira. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Histórica econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense. 1981
- RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro: a formação e o sentimento do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.
- ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Ed. Campinas, Autores Associados, 1998.
- S/A. DIREITO AGRÁRIO. **As Diversas tentativas de Reforma Agrária nas últimas décadas: modo violento e democrático**. Disponível em: <www.loveira.adv.br/material/agrario/agrario_tentativas.doc>. Acesso em: 20 abr de 2014.
- S/A. **II Seminário Nacional de Ensino em Extensão Rural – Carta de Santa Maria (RS)** – 2010. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/seminarioextensaorural/arqs/Carta%20de%20Santa%20Maria%202010.pdf>>. Acesso em: 08 jan 2012.
- SABOURIN, Eric. Reforma agrária no Brasil: considerações sobre os debates atuais **Estudos sociedade e agricultura**, Rio de Janeiro, vol. 16, no. 2, 2008: 151-184.
- SACHS, Igno. Prefácio. In: VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- SALES, Ivandro da Costa. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco (Orgs.). **Educação popular – outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.
- SAMPAIO, Plínio de Arruda. **Questão agrária e dilemas da formação nacional**. S/D. Disponível em: <<http://cabiouel.files.wordpress.com/2010/04/questao-agraria.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2014.

- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- SANTOS, Clarice Aparecida (Org) et al. **Educação do Campo: Campo – Política Pública – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.
- SANTOS, Akiko. Ensino Médio integrado: duas lógicas e dois sistemas de pensamento. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – XVI ENDIPE. UNICAMP – Campinas. 2012.
- SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de; CALDART, Roseli Salete. Educação e disputa de projetos no Brasil. In: **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Organização: Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar. Coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Tilton . – Salvador: UFBA EDITORA, 2010.
- SANTOS, Milton. **O espaço dividido: Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos**. São Paulo: EDUSP, 2004.
- SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Trajetória de Educadores e Lideranças**. Campinas, Komedi, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- SEMENTES, Márcia (Org.) et. al. **Educação em direitos humanos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- SEMINÁRIO NACIONAL DOS ESTÁGIOS INTERDISCIPLINARES DE VIVÊNCIA**. 15 e 16 de maio – Escola Nacional Florestan Fernandes – Guararema/SP. 2010
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. A educação de jovens e adultos na história do tempo presente. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade (Org.). **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.
- SILVA, José Graziano da. **O que é Questão Agrária**. São Paulo: Brasiliense. 1998 (Coleção Primeiros Passos; 18).
- _____. Reforma agrária hoje, uma agenda estratégica para a reforma agrária. In: **SEMINÁRIO DESENVOLVIMENTO E QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL**, 28/06/2007, Brasília, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2007.
- SILVA, Daniel José da Silva. O paradigma transdisciplinar: numa perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental. In: **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus. 2002.
- SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico: Que Interesses Articulam e Reforçam? 1987.179f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

- SOUZA, João Francisco de. **E A EDUCAÇÃO POPULAR: QUÊ?** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço. 2007.
- SOUZA, João Francisco de. NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. (Orgs.) **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife – Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- SOMMERMAN, Américo. **Inter ou Transdisciplinaridade? da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre saberes**. São Paulo: Paulus, 2006.
- STAKE, Robert. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke *et al.* (Org.) **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia – Salvador: Editora, 2010.
- TENÓRIO, Fernando Guilherme (Org.). **Cidadania e desenvolvimento local**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria Del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Coleção Biblioteca Freiriana, v. 4).
- UFPB. **Processo nº 286 de 15/07/88**. Reativação do Curso de Licenciatura Plena de Agropecuária. 1988.
- UFPB. Programa Residência Agrária da UFPB. **Estágio interdisciplinar de vivência nos assentamentos da reforma agrária na Paraíba**. Bananeiras, [200?].
- UFPB. **Qualificação de graduandos e técnicos de nível superior das ciências agrárias para a educação do campo nas áreas de reforma agrária e agricultura familiar - Sub Projeto Paraíba**: relatório resumido. Bananeira, 2005a
- UFPB. **Curso de especialização em educação do campo e agricultura familiar camponesa**: projeto. Bananeiras, 2005b.
- UFPB. Relatório Final do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Ano de Término: 2007. **Processo nº. 007230/08-07**. Bananeiras, 2008a.
- UFPB. **Programa Nacional de Educação do Campo**: formação de estudantes e qualificação profissional para assistência técnica: relatório parcial. Bananeiras, 2008b.
- UFPB. **Campus Bananeiras**: Histórico. S/D. Disponível em< <http://www.ufpb.br/content/hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 16 dez 2013.
- UFPB. **Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias**. Campus de Bananeiras, 2013. Disponível em: <<http://www.cchsa.ufpb.br/2014/index.php/licenciatura-ciencias-agrarias/79-institucional/cursos/98-sobre-o-curso-de-ciencias-agrarias-licenciatura-plena>>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- UFRPE. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/pagina.php?idConteudo=63>>. Acesso em: 16 dez. 2013.
- UFRPE. **Resolução n.12/70**. Cria novos cursos e fixa as vagas respectivas dos cursos de graduação para 1971. Recife, [1971].
- UFRPE. **Ofício nº 479/72**. Solicitação de reconhecimento do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. 1972.
- UFRPE. Curso de Licenciatura em Ciências Agrícola. Recife, 2012.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular, um jeito de conduzir o processo educativo. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos (Org.) **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011.
- VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é-menos urbano do que se calcula**. Campinas, SP. Autores Associados, 2003.

- VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- VIEIRA, Leonardo Alves Fontes. **Reforma Agrária**. (S/D) Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/politica/reforma-agraria>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In. TEDESCO, João Carlos. **Agricultura familiar realidades e perspectivas**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1999.
- WOLFE, Marshall. **Desenvolvimento: para que e para quem? Indagações sobre política social e realidade político-social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- WOORTMANN, Ellen F. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: Editora UnB, 1997.
- YIN, Robert K. **Pesquisa de estudo de caso: concepção e métodos**. Newbury Park: SAGE Publications, série de métodos de Pesquisa Social aplicada, vol 5, 1994.
- ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevistas: Educadores(as) Técnicos(as)

1. Qual seu nome?
2. Onde nasceu
3. Onde estudou (campo ou cidade)
4. Qual sua formação – graduação?
5. Qual instituição e o ano de sua formação?
6. Qual(is) a(s) área(s) você estagiou durante a graduação?
7. Como ficou sabendo a especialização em agricultura familiar camponesa?
8. Você participou do curso com aluno da universidade ou técnico do movimento?
9. O que levou a fazer o curso?
10. O que achou do curso? Respondeu sua expectativa?
11. Quais os pontos negativos e positivos da especialização?
12. Qual a proposta teórica, epistemológica e prática eram desenvolvidas pelo curso?
13. Durante ou após o curso você conseguiu perceber alguma mudança de atitude – prática com relação ao trabalho, enquanto extensionista? Qual(is)?
14. O curso contribuiu de que forma na sua vida pessoal e técnica?
15. Onde você trabalha hoje? Descreva sua prática diária?
16. Qual o perfil dos agricultores(as) - sujeitos que trabalha?
17. Quais políticas públicas do campo estão envolvidas em seu trabalho?
18. Quem era você antes e depois do curso?
19. O que você entende por agricultura familiar camponesa e educação do campo? Como poderia definir esses conceitos?
20. quais as possibilidades e limites da formação, proporcionadas pelo Curso de Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo?
21. O curso conseguiu realizar uma formação para que este técnico(a) tenha uma atuação diferenciada junto à Agricultura familiar? Explique.
22. Quais tipos de conhecimentos (científicos X populares) foram priorizados no Curso?
23. Qual a influência da formação vivenciada no Curso para as práticas dos profissionais egressos?
24. Que concepção de educação (formal, informal, popular) foi defendida?
25. Em resumo, como você concebe a formação de técnicos para atuação junto a Agricultura familiar e os Movimentos Sociais?
26. Quais os processos educativos utilizados em sua prática diária?
27. O que é ser um educador(a) técnico(a)? Você se considera?
28. Como você define Desenvolvimento rural sustentável?

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevistas: Coordenador(a)

1. Qual seu nome?
2. Qual sua formação?
3. Como se envolveu nesse projeto?
4. Fale um pouco do projeto?
5. Qual o critério que se levou em conta para eleger a UFPB como universidade central do nordeste II? Qual a diferença de atribuição em relação as demais (UFRPE, UFS, UFBA)?
6. Como se deu a parceria e contribuição dos Movimentos Sociais ou ONG?
7. Os alunos receberam alguma formação antes de ir para o estágio de vivência? Durou quanto tempo?
8. Quantos assentamentos ou comunidade rurais foram beneficiados? Em quais regiões?
9. Como se dava o acompanhamento pedagógico?
10. Qual a importância desse projeto para cenário agrário e agrícola do estado, nordeste e Brasil?
11. Quais os principais entraves no processo?
12. Quais os pontos positivos?
13. Já desenvolvia algum projeto de pesquisa e extensão parecido com este? Fale um pouco?
14. Qual foi o critério de seleção dos educandos(as) e técnicos(as)?
15. Qual foi o critério de seleção dos professores(as)?
16. Fale um pouco da metodologia do projeto e por que escolhida?
17. Quantos educandos(as) e técnicos foram selecionados e quantos terminaram o curso?
18. Como foi que chegaram ao nome do curso?
19. Saberá me informar onde estes técnicos(as) estão atuando atualmente?
20. Porque o programa só formou 1 única turma?
21. Existe alguma experiência parecida na universidade pelo menos em nível de extensão?
22. Será que o curso conseguiu responder, pelo menos inicialmente nesse projeto as demandas, quanto quadro técnico e concepção de sociedade, solicitado pelos movimentos sociais por meio deste projeto piloto?

23. Quais as possibilidades e limites da formação proporcionada pelo Residência Agrária?
24. O curso conseguiu realizar uma formação para que este técnico(a) tenha uma atuação diferenciada?
25. Quais os processo educativos vivenciados pelo programa?
26. Qual a influencia da formação vivenciada no Curso para as práticas dos profissionais egressos? Que concepção de educação foi defendida?
27. Em resumo, como você concebe a formação de técnicos para atuação junto a AF e seus Movimentos Sociais?
28. Qual a sua opinião com relação modelo de desenvolvimento rural que o Brasil vem apostando? Qual a influência do Programa Residência Agrária neste modelo?

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevistas: Educadores(as)

1. Qual seu nome e formação?
2. Fale um pouco da formação das ciências agrárias para a sociedade brasileira?
3. Como é a prática da extensão rural no Brasil?
4. Como se envolveu nesse projeto?
5. Fale um pouco do projeto?
6. Qual a importância desse projeto para cenário agrário e agrícola do estado, nordeste e Brasil?
7. Já desenvolvia algum projeto de pesquisa e extensão parecido com este? Fale um pouco?
8. Qual disciplina ou módulo teve sua participação no curso?
9. Orientou alguma monografia? Fale um pouco dessa experiência.
10. Já havia trabalhado com a metodologia adotada no curso? O que achou?
11. O você entende por agricultura familiar camponesa e educação do campo?
12. quais as possibilidades e limites da formação proporcionada pelo Curso de Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo?
13. O curso conseguiu realizar uma formação para que este técnico(a) tenha uma atuação diferenciada?
14. Quais tipos de conhecimentos foram priorizados no Curso?
15. Qual a influência da formação vivenciada no Curso para as práticas dos profissionais egressos?
16. Que concepção de educação foi defendida?
17. Em resumo, como você concebe a formação de técnicos para atuação junto a AF e seus Movimentos Sociais?
18. Quais os processos educativos utilizados na formação dos técnicos(as)?
19. Qual a sua opinião com relação modelo de desenvolvimento rural que o Brasil vem apostando? Qual a influência do Programa Residência Agrária neste modelo?

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevistas: Monitoras

1. Qual seu nome?
2. Qual sua formação?
3. Qual sua atuação junto ao movimento?
4. Como foi seu envolvimento nesse projeto?
5. Você participou da elaboração nacional ou local do projeto? O que você poderia-me dizer sobre este?
6. Qual sua análise da formação das ciências agrárias, responsável pela formação de técnicos extensionista para campo?
7. O modelo de assistência técnica atual do Brasil consegue atender as expectativas dos movimentos sociais, e por quê?
8. Qual a proposta de assistência técnica e qual o perfil do técnico(a) para o movimento?
9. Quais os pontos negativos e positivos do projeto?
10. Como o movimento avalia a versão (2005-2007) do projeto Residência Agrária?
11. quais as possibilidades e limites da formação proporcionada pelo Curso de Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo?
12. O curso conseguiu realizar uma formação para que este técnico(a) tenha uma atuação diferenciada?
13. Quais tipos de conhecimentos foram priorizados no programa?
14. Quais os processos educativos vivenciados no programa para as práticas dos profissionais egressos?
15. Em resumo, como você concebe a formação de técnicos para atuação junto a AF e seus Movimentos Sociais?
16. Qual a sua opinião com relação modelo de desenvolvimento rural que o Brasil vem apostando? Qual a influência do Programa Residência Agrária neste modelo?

APÊNDICE E

Algumas referências de textos produzidos sobre o Programa Residência Agrária.

Ano	Autor/a	Título	Instituição
DISSERTAÇÃO			
2013	Ivana Leila Carvalho Fernandes	Educação do campo para as ciências agrárias: avaliação do programa residência agrária-Ceará	Dissertação – UFC
2011	Margarida Maria Higino de Jesus	Família no programa residência agrária: a visão dos atores da universidade federal do ceará	Dissertação – UFC
2010	Elisa Pereira Bruziguessi	Recriando a formação nas ciências agrárias para uma atuação com maior compromisso social: Estudo de caso do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará	Dissertação – UNB
2007	Janisse Vieiro Garcia,	Desafios na formação de competências para profissionais de ATER em áreas de assentamento e agricultura familiar: análise do programa residência agrária	Dissertação UFSM
2006	Maria Inês Escobar Costa Casimiro	Uma residência para as ciências agrárias: Saberes coletivos para um projeto camponês e universitário	Dissertação UNB
MONOGRAFIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA NA UFPB			
2007	Jose Baracho Barbosa Araújo	Cultura camponesa no assentamento santa vitória	
2007	Severino Diniz de Luna França	Construção da educação escolar para a cultura camponesa no assentamento santa vitória/PB	
2007	Juliana Zomazete dos Santos	Práticas agroecológicas no manejo da tangerina-cravo (<i>Citrus reticulata Blanco</i>) na comunidade Geraldo de Cima, Alagoa Nova/PB	
2007	Leila Santos de Melo	Diagnóstico e dados preliminares para a elaboração do plano de desenvolvimento agrário (PDA) do assentamento Florestan Fernandes	
2007	Marcos Antônio da Silva	Diagnóstico da produção na agricultura familiar do assentamento santa helena no município de Sapé/PB	

2007	Maria das Graças da Silva	A educação escolar como instrumento de mediação para a construção de identidades camponesas: uma experiência no Assentamento Oziel Pereira	
2007	Maria Rosângela Costa	Elaboração de complexo alimentar para a aves caipira no assentamento “Tiradentes” do município de Mari – Paraíba	
2007	Miguel David de Souza Neto	Memórias de um projetista: o pronaf a em assentamento no semi-árido	
2007	Mônica Palhano Corrêa de Oliveira	Conhecimento tradicional das práticas agroecológicas no Assentamento Pedro Henrique	
2007	José Nilton Corrêa de Oliveira	Utilização de forragens nativas e restos culturais no manejo alimentar sustentável de ovinos no assentamento Pedro Henrique	
2007	Paulo Rech	Projeto apis - produção de mel em propriedades familiares do agreste, brejo e curimataú paraibanos: desafios e resultados numa proposta de agricultura familiar	
2007	Ranilda Neves Gomes da Silva	Utilização de uma horta alfabética como recurso didático – metodológico para o processo de alfabetização de jovens e adultos no assentamento Florestan Fernandes/PB	
2007	Rosângela Maria Evaristo Cosmo	Comercialização agrícola: organização coletiva da produção no assentamento Santa Helena	
2007	Simone Farias de Souza Silva	A importância da educação ambiental no campo e na escola municipal profª Beatriz Lopes no assentamento Antônio Conselheiro, no município de São Miguel de Taipu/PB	
2007	Tânia Maria da Silva	Discussão metodológica sobre manejo e conservação do solo e agricultura familiar no brejo paraibano	
2007	Alexsandra Maria de Siqueira	A importância das boas práticas de manipulação de alimentos uma experiência de formação educativa com as mulheres	

		agricultoras e beneficiadoras de alimentos da unidade do sítio vaca morta em monte alegre/Afogados da Ingazeira/PE	
2007	André Geaquinto Ferri	Viveiros de mudas na recuperação ambiental e no aumento da diversidade de agroecossistemas na caatinga	
2007	Ana Cláudia Ramos de Araújo	Práticas agroecológicas voltadas para utilização da <i>Azadirachta indica</i> – nim – como controle fitoterápicos nos carrapatos da espécie <i>Boophilus Microplus</i> no assentamento Nova Canaã: uma perspectiva sustentável	
2007	Edinalva Conceição Nunes Oliveira	Educação contextualizada para convivência com semi-árido brasileiro na perspectiva da educação do campo e formação de professoras e professores: um estudo em escolas rurais do município de Ouricuri-PE	
2007	Edivânia de Souza Silva	Formação para transição da agricultura convencional para agricultura agroecológica: o caso da família difusora de pajéu-mirim-Tabira/PE	
2007	Elton José da Cunha	Comercialização como fator de fortalecimento do associativismo no assentamento Minguito – Rio Formoso/PE	
2007	Gilvânia de Oliveira Silva de Vasconcelos	Formação política da juventude sem terra: a importância do curso pé no chão para a formação da consciência dos/as filhos/as dos acampados e assentados	
2007	Iran de Souza Lima Júnior	O conhecimento sobre as abelhas nativas do assentamento do ararape e sua importância para as famílias agricultoras do município de Ouricuri/PE	
2007	Marconiedson Herculado da Silva	Visão assistencialista e processo de autonomia: o caso dos agricultores(as) no viveiro de mudas comunitário do assentamento Antônio Conselheiro, Gameleira/PE	
2007	Maria Marli de Almeida Romão	Agroecologia e sustentabilidade: um estudo nos quintais	

		agroecológicos de mulheres no sertão da Pajéu/PE	
2007	Mona Andrade Nagai	Manejo dos sistemas agroflorestais da mata atlântica pernambucana	
2007	Simone Maria de Barros	Mulheres agricultoras e geração de renda: o crédito rotativo como mecanismo de apoio (um estudo sobre os fatores de adesão e resistência junto ao grupo de mulheres agricultoras e artesãs de Caldeirão Dantas – Tabira/PE)	
2007	Taysa Adriana de Andrade Soares	Construindo associativismo na caatinga, um estudo junto ao centro de assessoria e apoio aos trabalhadores e instituições não governamentais alternativas – caatinga e juntos a comunidades do pé de serra no sertão do Araripe/PE	
2007	Davis Guimarães de Andrade	Caracterização do Sistema de produção no Assentamento 8 de outubro sob uma visão sistêmica	
2007	Leila Thaís Soares Magalhães	A construção do conhecimento no manejo de irrigação no assentamento rural Dandara – Malhador-SE.	
2007	Luciana Costa Araújo	Situação atual e perspectiva da assistência técnica, educação e produtividade no semi-árido sergipano – projeto de assentamento Queimada Grande	
2007	Luciandreia Pereira de mesquita Caetano	Caracterização do sistema de criação de aves no projeto de assentamento Moacyr Wanderley em Sergipe	
2007	Luiz Roberto Negreiros	Organização dos produtores no assentamento nossa Senhora da Boa Hora, Município de Nossa Senhora da Glória, Sergipe.	
2007	Aurivan Santana da Silva	Alternativas para melhoria da qualidade de água para abastecimento humano no assentamento Assembleia – Jaguaquara/BA	
2007	Jefferson Oliveira de Sá	Identificação de estratégias para melhoria da comunicação	

		interna no assentamento “Menino Jesus”, Água Fria-BA.	
2007	Lerciano de Oliveira	Aceitabilidade de espécies forrageiras da caatinga por ovinos, no assentamento rural Mucambinho, em Santa Luz – BA: O caso do jovem “Pelé”.	
2007	Torquato Martins de Andrade Neto	Avaliação do processo de organização comunitária na construção das casas com tijolos ecológicos, projeto de assentamento menino Jesus, Água Fria/BA	
2007	Antonivalda Tosta Dias	A educação ambiental como forma de enfrentamento da problemática de resíduos sólidos no assentamento Antônio Conselheiro – Santa Luz/BA	
LIVRO			
2009	Mônica Castagna MOLINA. [et al.]	Educação do campo e formação profissional: a experiência do programa Residência Agrária	Livro
ARTIGOS			
2010	Élida Lopes Miranda Lourdes Helena Da Silva	A formação por alternância do programa residência agrária: uma análise das monografias do curso de especialização	Artigo UFV
2010	Maria Gerlandia Rabelo Carneiro Nicolas Arnaud Fabre Francisco Casimiro Filho Andrea Machado Camurça Deiziane Lima Cavalcante	Estágio de vivência do programa residência agrária na Aplicação da metodologia análise diagnóstico de sistemas Agrários do assentamento alegre – quixaramubim / ceará	Artigo UFC 48º Congresso SOBER
2009	Rafael Soares de S Pitpombeira; Deiziane L. Cavalcante; Karla Karolline de J Abrantes.	Hemeroteca no Programa Residência Agrária: Estudo e Produção do Conhecimento	Artigo UFC Rev. Bras Agroecologia
2009	Karla Karolline de Jesus Abrantes Abrantes Kélia da Silva Aires Kamilla Karla de Jesus Abrantes Castelo	Construindo um Novo Olhar Sobre a Realidade Rural Através Programa Residência Agrária	Artigo UFC Rev. Bras Agroecologia
2008	Andrea Eloisa Bueno Pimentel Mauro Sérgio Vianello Pinto João Henrique Crusciol Elias José Simon Maristela Simões do Carmo	A formação do profissional de ciências agrárias e o programa de residência agrária – experiência no assentamento Laudenor de Souza (SP) – Brasil	Artigo UNESP

2005	Geraldo Soares de Oliveira Filho José César Vieira Pinheiro	Sistemas de Produção em Áreas de Reforma Agrária: O caso do Assentamento Vida Nova em Canindé – CE	Artigo SOBER UFC:
????	Carla Michele G Oliveira, Deiziane Lima de Cavalcante, Joana D'arc Lima Arruda, Andréa Machado Camurça.	Residência agrária: a formação de estudantes para atuarem na extensão rural como sujeito educador do campo.	Artigo UFC
???	Élida Lopes Miranda Aline Aparecida Angelo	Formação de Jovens e Adultos para Assistência Técnica e Extensão Rural em Áreas de Reforma Agrária: Contribuições do Programa Residência Agrária	Artigo UFV
????	Maria Inês Escobar da Costa	Residência Agrária: produção, arte, cultura e convivência com o semiárido.	Artigo UFC

ANEXOS A



N- 142, segunda-feira. 26 de julho de 2004

Diário Oficial da União - Seção 1 /ISSN/677-7(H2

~ cio ONPMIMT. slto i Rua da Fé, 177 - Janfim Pri''''''''', _ CuiohUFT. (3.35) • (3-21)
866.04ei96 - An&:dmo Pañ - ~ 866.0-41196 - AnceImo
Pmlø " Anñpolis-MT 866.30196 - AaWaio CODtiol>o
Tcixcira - T.....-MT 86633096 - L/dq da Silva Iocba ~
866.33196 - Uclto da Silva Irocha - Amñpolis-MT
Indefere o requerimcñtO ele lI<"ñssio ele l....• primeira, por não ~ ele
Clig&cia • Amo ctiopoiivd """" pccnisio ele Iavta pñmceira pelo prazo de
60 () dia&lan. 26 do CM. e art 29 da Poñria 178 de 1310412004 - o.
cñférios gerais, as _ e cs cñrítios ~ ele babilitação e jIñpñento esdo
eollbdc:çido na PurÚria Minu.maJ n" 12, de 16101/97 e na PurÚria do
OimorGenl do DNPM n" 419, de 9/11/99 - o. iaten:oadoo poderio trr
dos ***** Da sede do 12" Distrito do DNPMMIT. \$HO à Rua da Fé, 177 -
Jordim PrimaY<n - Cl&iabñdT. (335) e (6.77) 866378190 - Sebaatio
Som:l - Colide:<-MT
866.436190 - Cocplcralmo dos Garimpe"" da R<-&ião da Peteca e Manlöp
Lida - Colfida-MT
866.002191 - ADloaio Fredo - P. de A=ledo-MT
866.003199 • Anlnoio Predo • Peixoto de A21eveado-MT
866.1.19191 à 866.44791 - Gi_Gorbalha do Prado • Temo Nova do Norte-MT
866.1BS191 e 866.86/9 - ✓___ Aiko _ - MolupãMT
866.336. ") à 866.340191 - Nainum da Silva Porto • MalupO-MT
866.346. ") à 866.348191 - José l<->eo da Silva • Pwaaioita-MT 866392191 à
866.396191 - Sebaatio Soolu - MalupO-MT 866.099191 à 866.10lm - José
em., de Lima • Guar. locã do NO<1<->MT
.....-? Pannolia-MT
867.181.91 - Luis Mscricio Fcñoaiuis A2ewd0. Guor.d do NorteMT
866.139/93 - AntDlloio de """" - Peixoto ele A=ledo-MT
.....
866.229/93 e 866.2311193 - J. Gomco - - w..pi-MT
866.238193 e 11lñ6.239/93 " Maria Sdiaprdi _ . lñmpñIT 866.3171113-Sagio
MaRelo da Silva-FI • Nova Caai do Norte-MT 8663181113 - Zcuilc _ -
Peixoto de A-MT 866319/93 • Clñxio ele _ Calvio- Ouannli do Norte<->-MT
866321/93 • Fnnmãao _ da Silva • Mabopã-MT
866.400193 • João Serra Atoadia - GuonIDI do N -...-MT
866.401/93 - Luis Ribc:Uo de Aquido - Guarnli do Nort<->-MT
866.403. ")3 - N. _ - do Norte-MT
866.436193 - M. de Azevedo - • Malupã-MT
866.6- - Adevaldo RDdrigues AllgSo - Peixoto de A21eveadoMT
866.673193 - Almeriada Gmvo _ • Peixoto de A21eveado-MT 866.849/93 • _
Calvllho c -...- Peixoto de A21eveado-MT 866.850193 à 866.BS2193-
Ivaldo dos Anjo _uva GuarilãMT
866.853193 à 866.BSS/93 • SaBio Luis Tcixcira - Nova oa.mo.MT
866.001194 • Agmor F. _ Molopã-MT
866.1 _ - da Silva • Malupã-MT
866.104194 - Caio Nñlñlba- Nova Caai do Norte-MT 866.124194 "
l:alime CODtiol>o Tcixcira - Peixoto de A21eveado-MT 866.130194 _
Alfoysto Poppcc:n • Ponnana-MT
866.311194 • Arlete lds Zago _ - >J do Norte-MT 866.160194-José RmaIdo
&:an dos Souluo-Pcixolo de A21eveadoMT
866.161194 • l:alime Coaliobo T. _ Peixoto de A=ledo-MT 866.246194 -
Maria Soledade Som:l Abml - Peixoto de A.....oMT
866.247194 • Maria de _ Luaa Fcm:n - Peixoto de Mevalø-MT
866.248194 • _ Luis v. _ - Peixoto de A=ledo-MT 866.249194 • Cleoadi
MiS&aSi Heller - Peixoto de A-MT 866.250194 - _ Aleuodn: DiDiã •
Peixoto de A21eveado-MT 866300.94 - Fnnmão: PCRlra ele Silva •
Malupã-MT
8663 - MarãDo _ - Guamli do Norte-MT 866399194 • r. dma 01M:in0 da
Silva • Gaonmli do Norte-MT 866.400194 - ~ Valcañia ~ - Guarani do
Nortú-MT 866.494194 • 866.495194 • Aloiaio Souza de J ***** Ctuz-
Peixoto de A=ledo-MT
866.496194-José RmaIdo Bczomt dos Souluo-Pcixolo de A21eveadoMT
866.546194 - Martinbo Pñlñpooe • GuorOIlli do Norte-MT 866550194 e
866551194 • Luis Wlhoø Silva - Malupã-MT 866552194 à 866554194-
Joana Dan: Pinc: de Siquein - Malupã. MT
866555194 - Joma Dan: Pins de Siquein • Peixoto de A21eveadoMT
866556. ")4 à 8665571194 • Luis ~ Silva • Malapê-MT 866583194 à
866591194 - Divino José Xavier - MaUpã-MT 866.593194 e 866.5 _ -
Divioo José Xavi.- - Tena Nova do NorteMT
866.649194 • Joio Batista de Souza • Molopã-MT
866.653194 • Goobio 0eñD0 BñlOIli • Peixoto de A21eveado-MT 866.663194
- Irinco Alfa: de Moura • PeixolD de A=edo-MT 866.897194 • Aloisio
Souza de Jossu e ClUz - Peixoto de A21eveadoMT
866.965194 - Nelsob SobooJri - o. -41 do Nort<->-MT
866.966194 - Ndsoa SobooJri - Guarooti do NoricPcixoeo de Azo. vedo-
MT

866.995194 - SiMrio GoaçaIv _ - Malup6-MT 866.997194 • Pedro
_ Sancana • Peixoto de A-MT
:::081194 à 867.19094 • A ***** Kisbida - Nova ~. 867. _ Aññññññ IWBida -
Nova ~
867.148194 - Hélio M. - Nova Ilmdeiroouo-MT
867.156. ")4 à 867.165194 - M.lido Mari2 da Veip • Nova Ban - -MT
867.166194 - Mano Aparoeicla Prix COLISclvan-Nova llandeínmco-MT
867.167194 e 867.161194 • Man:ldo Mari2 da Vrìga • Nova Ban - cleiraab-MT
:i.169194 • 867.111194-Man:ldo Mari2 da Veip- Alta Florfita.
867.182194 à 867.199194- Mora Apon:cida Prix Prix Consdvan - Alta Forcsla-
MT
867.200194 e 867.203194 • Mora Aparecida Prix Prix Coosclvm - Alia Floresla-
MT
866.607/95 i 866.786. ")5 • Luis Manricio Femoiuoli Azevedo- Nova Caai do
N.....MT
866.790195 e 866.791195 • Hogo z.oetle • Temi Nova do NO<-!<->- MT
766.342/96 - Man:do Wci..hcim.- - Tena Nova do Nort<->-MT 7663_ • Mareefo
Wcissheimco - Terra Nova do Nort<->-MT 766394/96 à 766.444196 • Man:elo
Wei.ssheimer • Tena Nova do Nort<->-MT
766_ à 766.463196 - Mmido Weissheim.- - Temi Nova do Nort<->-MT
766.463196 • Mmido Wcissbcimcr • Tan Nova do NO<-!<->-MT 766.468196 à
766.481196 • Mmido Wcissbcimcr • Temi Nova do Norte-MT
766.484196 à 766.497/96 • Man:elo Wcissbcimcr • Temo Nova do Nort<->-MT
766.500/96 à 766.S08196 • Marcelo Wcissbcimcr • Tena Nova do Norte-MT
766.513196 à 766.520196 - Man:elo _ • Temo Nova do Norte-MT
766.524196 i 766532/96 - Mmido Weissheim.- - Temo Nova do Norte-MT
766.547196 à 7665_ - Marcelo Wcissbcimcr - Tcua Nova do Norte-MT
766.552196 à 766554196 • Man:elo Wcissbcimcr • Tcua Nova do Nort<->-MT
766.57/96 à 766574/96 • Ballo Luis da Gama Porto - Tcua Nova do Nort<->-MT
766.617196 • Bcñto Luis ela Gama Porto • Tona Nova do N..... MT
766.621196 • Bcñto Luis da Gama Porto - T ***** Nova do N..... MT
766.718196 à 766.720196 - Valiacia Aivi Gacia - PeixolD de Mevalø-MT
766.768196 • 766_ • Luis da Gama Porto • M2n:diadi •• MT
766.791196 e 766.796196 Bcñto Luis da Gama Pmo • Mm:etãudiãMT
766.983196 • 766.984196 • Bcñto Luis ela Gama Porto - MareoliadiãMT
766.967196 e 766.968196 _ Luis da Goma Porto • Mm:diãdia. MT
766175196 e 766.985/96 • Bcñto Luis ela Gama Porto • Man:oliDdiaMT
767.001196 à 767.006196 • Luis da Gama Porto • Man:eliãdia-
MT
866.1 • AññDIlio Couilñlo Teixeira • T ***** Nova do Norte-MT FASE DE
REQUERIMENTO DE CONCESSÃO DE LAVRA DetrcmDa o ~ de aigãcia,
do olkio que ~ DO
pro20 de 60 () dias. (3.61)
816.678171 - OF 467104 • MiDençio C. Aguaa Queoleo do Vale do ~ Lida
• llorTa do Garçao-MT
FASE DE JNCESSÃO DE LAVRA
Determina o cumpñimento de exigência, do oficio que menciona. no, de 60 (
.....) dias. (4.70)

S60.033n1 • OF SOHJ4 • Empsa de Miacção Arieà _ Lida • Cuiabá-MT
862.2311110 - OF 47004 - _ . Bñsil MiDençio Lida • Ldos Guimorics-MT
~191116- OF 4- • N *** Sloor: NiDençio Lida • Aripñlloio-
866373186 - OF 47004 • _ . Bñsil Miocraço Lida - aofloda dos Guimarics-MT
AUJO de iDiãcio. _ - delomniDaço do Chc:IC do dislñia """" aplicoio de
Multa, ptivisla 110 inciso n. do art 100 do ReM • pro20 """" defesa: 30 (Iriola)
dias. (459)
S60.Q33r78 - Al. 122104 - F _ de Miocraço Arieà Sanao Lida
JO{:Y GONÇALO DE MIRANDA
RETIFICAÇÃO

DNPM n" 866.2U99, 866225199- N. robçio 01120031DNPM1MT,
poj>li<ada OO DOU de 2710212003. Seção 1, pásoa 76 • onde se l<- " ...• partir
de 2710611999 • Pr=4O(-) ***** _ . lei-se: -" partir de 2-11/MOO3 • Prom:
01 (Um) &DO •• ".
DNPM ***** 866.226199, 866.227199, 866.228199, 866.229199, 866.230199,
866.231/99, 866.235/99 N. relação n" 06/20031DNPM1MT. publicacna no DOU
de 06/0112003, Seção I, pásoa 50 • onde •• lê: " ... a partir ele 29/0611999 -
Pr=4O(querenta) ***** _ . lcia-oe: - . &. partir de 24/012003 - Prom: 01 (Um)
.... _ ."

SECRETARIA DE MINAS E METALURGIA

PORTARIA N° 19B, DE 23 DE JULHO DE 21104

• O SECRETÁRIO DE MINAS E METALURGIA DO MI-
NISTEIO DE MINAS E ENERGIA, OO, da ~ que lhe fui clelegoda pela ~.
MinilñerW H" 19, de 2B de J- de 200J. expedido com findameoto OO di<-oosto
11OG ***** 7" e 43 do Decretolei o 227, de 2B de fevereiro de 1967, com
miação dada pela Lei n.
~J~<cn;";~;anVAlaoque do

Art. 1º - Outlörpr à PEDREIRAS MIGLIATO LIDA • ME, ...,
""",lavrar ARENTO DO Muni<Ipio de Si< Carlos, Eotado de Si< P1wlo, numa
••• de 29.B4ba. delimilada - , um pollgoo qoe _ um vátiéc: • 100m, DO mmo
verdadeiro de 90°00'NE, ao poDlo de Coonlmadas Geosráficas: Lat, 22°03'30.6"8
e Long.
L:.....: W,
120m-E, JOm.S, 6Sm-E, 2Sm-S, SOm-E, SOm-S, 3()m.E, SOm-S, IS **** E,
3Om-S, SOm-E, JOm-S, 25m-E, 3Om-S. 13Sm-E, 345m-S, 124m-W, 111m-N,
I-~V~, 411m-N, 24m-W, 15m-N,76m-W, 35m-N, 144m-W, 25m-N, J16m-
W, 41()m.N.
blicação,.....:Portaria ***** em visar na ***** de sua pu-
GILES CARRICONDE IZEUVWO

Ministério do Desenvolvimento Agrário

GABINETE DO MINISTRO

PORTARL4. N° 57, DE 23 DE JULHO DE 2004

O MINISTRO DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO
AGRÁRIO. no uso da competência que lhe confere o art. 87, parágrafo
único, inciso I, da Constituição Federal,

Considerando que são atribuições do Ministério do
Desenvolvimento Agrário • MDA propor e implementar políticas públicas
visando ampliar e fortalecer a agricultura familiar e executar o Programa
Nacional de Reforma Agrária, implantando novos assentamentos e
recuperando os existentes, com o objetivo de construir um novo modelo de
desenvolvimento rural, ambientalmente sustentável, contemplando a
diversidade dos sujeitos sociais e políticos, e que priorize a produção de
alimentos necessários para a segurança alimentar e combater à fome no
país, promovendo paz, justiça social e a garantia dos direitos humanos;

Considerando que são objetivos do MDA no Plano Plurianual:

a) promover a inovação tecnológica e acesso ao conhecimento para
a agricultura familiar, - implantação de uma política nacional de
Assistência técnica, extensão rural e pesquisa tecnológica adequada e
específica para a agricultura familiar;

b) promover a disponibilizar os meios de estrututuração das
famílias nas áreas de assentamentos de reforma agrária de forma
participativa, apoiando o fortalecimento das comunidades rurais através
dos princípios da solidariedade, cooperação, justiça e responsabilidade
social, resolve:

Art. 1º - Instituir, no âmbito do Gabinete do Ministério, o Programa
Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação
Profissional para Assistência Técnica e Extensão Rural, com o objetivo de
orientar a formação profissional de universitários egressos da área de
ciências agrárias para uma nova concepção de assistência técnica,
direcionada para uma matriz tecnológica ambientalmente sustentável e
condizente com as peculiaridades dos assentamentos de Reforma Agrária e
dos Agricultores Familiares.

Art. 2º O Programa de que trata o art. 1º desta Portaria terá um
Comitê Operacional composto por um representante dos seguintes órgãos:

I - Gabinete do Ministro;

II - Secretaria de Agricultura Familiar;

III - Secretaria de Desenvolvimento Territorial;

IV - Secretaria de Reordenamento Agrário; e

V - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária -

INCRA

Art. 3º O Coordenador do Programa será designado pelo titular
desta Pasta.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.
MIGUEL SOLDATELLI ROSSETTO

DESPACHO DO MINIS
TRO Em 23 de julho de 2004

REFERÊNCIA: PROCESSO N" 5500(1.00004712004-05 INTERESSADO:
MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO

ASSUNTO: CONCLUSÃO DE SINDICÂNCIA SOBRE IR-
REGULARIDADES NA GESTÃO DO FUNDO DE TERRAS E DA
REFORMA AGRÁRIA - BANCO DA TERRA NOS ESTADOS DE
SÃO PAULO, GOIÁS, MINAS GERAIS, MATO GROSSO, MATO
GROSSO DO SUL E RIO GRANDE DO SUL.

ANEXO B – NORMA DE EXECUÇÃO nº 42, de 02 de setembro de 2014.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MOA)
INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
(INCRA)

NORMA DE EXECUÇÃO Nº 42 DE 02 DE SETEMBRO DE 2004, PUBLICADA NO
BOLETIM DE SERVIÇO Nº 36, NO DIA 06 DE SETEMBRO DE 2004.

Estabelece critérios e procedimentos referentes ao Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica.

O MINISTRO DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso I, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Portaria n. 057, de 23 de julho de 2004 publicada no Diário Oficial da União de 26 de julho de 2004, resolve:

Art. 1º. Estabelecer os procedimentos técnicos e administrativos que regerão o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, fundamentado nos seguintes atos:

Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (Estatuto da Terra); " Plano

Nacional de Reforma Agrária;

Norma de Execução nº 39, de 30 de março de 2004; *IN/STN/Nº 01*, de

15 de janeiro de 1997 e alterações; Política Nacional de Assistência

Técnica e Extensão Rural

CAPÍTULO I
DIRETRIZES BÁSICAS DO PROGRAMA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES E QUALIFICAÇÃO DE
PROFISSIONAIS PARA A ASSISTÊNCIA TÉCNICA

Art. 2º. Das Diretrizes Básicas:

I - promover a formação técnica e humanista de jovens estudantes e profissionais para a atuação, junto a assentamentos e comunidades de agricultores familiares, bem como estabelecer diálogo e iniciativas concretas com as universidades a fim de promover e ou reforçar a reflexão crítica seja da realidade rural brasileira, seja da formação técnica desenvolvida nestas instituições;

II - assegurar, com exclusividade às famílias assentadas em Projetos de Reforma Agrária, Projetos de Assentamento reconhecidos pelo INCRA, e áreas de Agricultura Familiar, o acesso aos serviços de Assistência Técnica pública, gratuita, de qualidade, visando o desenvolvimento dessas áreas, a partir da prática a ser desenvolvida por esta política de Formação, sem substituir os programas de Assistência Técnica já estabelecidos;

III - gerar oportunidades para ampliar a formação de alunos(as) matriculados nas universidades públicas brasileiras nos cursos das Ciências Agrárias, como forma de fortalecer estas instituições e a rede de conhecimentos produzidos pelas mesmas, para que possam, não só ampliar a sua formação e o seu campo de trabalho, mas também contribuir, de forma especializada, para a promoção do Desenvolvimento Sustentável nas Áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar;

IV - gerar oportunidades para ampliar a formação de alunos e egressos das Universidades públicas e ou comunitárias sem fins lucrativos na produção de novos conhecimentos e no fortalecimento de parcerias para ações coletivas de pesquisa e extensão;

V - contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável tomando como referência os saberes das comunidades tradicionais e o conhecimento científico para ampliar a reorganização da vida em comunidade de forma crítica e participativa;

VI - contribuir para a geração de renda e para a melhoria da produção agropecuária e extrativista, voltada para a oferta de alimentos e matéria prima, estimular o

desenvolvimento de agroindústrias familiares e reorientar as políticas de comercialização com vistas ao desenvolvimento local, regional, nacional e internacional;

VII - desenvolver modelos de gestão que possibilitem construir mecanismos de produção, aplicação e avaliação de conhecimentos e práticas, por meio de ações democráticas para que possam contribuir na construção da cidadania e no controle social das Políticas Públicas, bem como a identificação de estratégias para implantar uma política ampla, duradoura e inclusiva de assistência técnica;

VIII - contribuir para o desenvolvimento do campo desde a relação entre os técnicos, os assentados e os agricultores familiares, com base na participação, solidariedade e pela co-responsabilidade de todos os sujeitos do processo, até a organização de novas metodologias de formação, à criação de novas matrizes tecnológicas, ao compromisso social e ambiental que estimulem e facilitem novas interpretações da realidade *rural* em constante reorganização social;

IX - desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de princípios dialógicos e da práxis que permitam o movimento de ação-reflexão-ação e, a perspectiva de transformação da realidade. Uma dinâmica de aprendizagemensino que valorize e provoque o envolvimento de técnicos(as) e agricultores(as) familiares em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.

Art. 3º. Dos Conceitos Básicos e Abrangência:

I - o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, é uma política que comporta a relação entre ensino, pesquisa e extensão;

II - objetiva-se que a formação desenvolva projetos de Extensão com estudantes e a qualificação profissional para os egressos dos Cursos superiores por meio de Cursos de Pós-Graduação "latu-Sensu", a serem desenvolvidos por universidades públicas parceiras, que possuam ações multidimensionais, em termos técnico ambientais, econômicos, culturais e sociais, voltados para a construção do processo de desenvolvimento da Agricultura Familiar e dos projetos de assentamentos, criados e a serem recuperados, segundo o contexto do desenvolvimento rural integrado, a envolver os diversos territórios e biomas, compreendidos pelos diferentes grupos sociais existentes no meio rural;

Art. 4º. Na primeira etapa de sua implantação, o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, atuará nos seguintes Estados:

Região Norte: Acre e Pará

Região Nordeste: Bahia, Sergipe, Pernambuco, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba

Região Centro-Oeste: Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal

Região Sudeste: São Paulo e Rio de Janeiro

Região Sul: Paraná, Rio Grande do Sul

Art. 5º. Na segunda etapa de sua implantação, o Programa atuará para atender a demanda de todos os Estados *envolvidos* na primeira etapa inclusive na criação dos cursos de Especialização em cinco regiões, sendo que dele participarão na sua elaboração e execução todas instituições de ensino envolvidas no Programa. Os cursos regionais de especialização poderão contemplar outros profissionais que atuam na Reforma Agrária e Extensão Rural, com a definição de vagas e critérios a serem estabelecidos pela Comissão Nacional do Programa.

Art. 6º. O Programa terá seu procedimento técnico e administrativo regulado por esta Norma de Execução, em se tratando de Projetos de Reforma Agrária, Assentamentos reconhecidos pelo INCRA e Áreas de Agricultura Familiar.

CAPITULO II

ESTRUTURA E COMPETÊNCIA

Seção I

Da Direção Executiva, da Comissão Nacional, do Grupo Operativo e das Comissões Estaduais e Regionais.

Art. 7º. A execução do Programa se fará através de uma Direção Executiva; da Comissão Nacional; do Grupo Operativo Intraorganizacional e das Comissões Estaduais e Regionais.

Art. 8º. A Direção Executiva será responsável pela administração e gestão do Programa. Será composta pelo seu diretor ou diretora executivo (a) e servidores(as) designados pelo Ministro.

§ 1º A Direção Executiva tem as seguintes atribuições:

- a) implementar as deliberações da Comissão Nacional de Formação e Qualificação em Assistência Técnica e Extensão Rural, sobre a gestão política pedagógica do Programa;
- b) elaborar as programações operacionais;
- c) planejar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos custeados pelo Programa nos Estados;
- d) supervisionar as atividades gerenciais nas áreas financeiras, técnica e a de apoio administrativo;
- e) analisar e aprovar a contratação de especialistas para atender as demandas específicas do Programa;
- f) integrar os parceiros, as áreas administrativas e pedagógicas do Programa;
- g) garantir a articulação das ações do Programa com o conjunto das políticas públicas;
- h) mobilizar e articular o Programa junto aos diferentes ministérios e poderes públicos;

§ 2º Da Composição e atribuições da Comissão Nacional de Formação e Qualificação Profissional para Assistência Técnica e Extensão Rural:

I - a Comissão Nacional será formada, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, por representantes do Gabinete do Ministro; do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA; da Secretaria da Agricultura Familiar SAF; da Secretaria de Desenvolvimento Territorial - SDT, Secretaria de Reordenamento

Agrário - SRA e por representantes das universidades executoras do Programa; representantes dos movimentos sociais populares do campo parceiros; representantes das federações do movimento estudantil das Ciências Agrárias;

II - visando à articulação do Programa com ações afins de outros ministérios, serão convidados a integrar a Comissão Nacional de Formação e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica e Extensão Rural, representantes dos seguintes Ministérios: Educação, Trabalho e Emprego e Ciência e Tecnologia.

III - a Comissão será uma instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa e a ela competirá:

- b) emitir parecer técnico sobre os projetos de Formação;
- c) coordenar as atividades político-pedagógicas do Programa;
- c) definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação dos Projetos e do Programa;
- d) identificar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa;

§ 3º Da atribuição e constituição do Grupo Operativo Intraorganizacional: O Grupo Operativo Intraministerial será constituído pelo INCRA, SAF e SDT e SRA terá como atribuição garantir a articulação das diferentes secretarias do Ministério e de sua autarquia na implementação do Programa Nacional, além de ser responsável por articular as ações do Programa com ações de Assistência Técnica já desenvolvidas por estas instâncias.

§ 4º Da Composição e atribuições das Comissões Estaduais.

I - A Comissão Estadual terá representantes dos parceiros nos Estados " -

Compete à Comissão Estadual:

II - articular as Universidades que desenvolvem ações de pesquisa e extensão, voltadas para a Assistência Técnica e para o Desenvolvimento Sustentável;

- contribuir para a articulação das ações de Assistência Técnica já existentes no Estado e as ações do Programa;

- acompanhar o desenvolvimento das ações articuladas de campo dos recém formados, professores das universidades e orientadores de campo, afim de promover o debate e constante avaliação da prática com as comunidades;

- identificar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos dos Cursos e do Programa;
- promover, estimular, apoiar e realizar seminários sobre os temas da Questão Agrária no Brasil, a Agricultura Familiar e a soberania alimentar, Desenvolvimento Rural Sustentável, entre outros, junto às instituições de ensino parceiras do Programa;
- participar dos coletivos estaduais de ATER e ATES promovendo ações integradas e fortalecendo o desenvolvimento territorial na consolidação de redes de comunicação e trabalho.

CAPÍTULO III

DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Art. 9º. Os Convênios serão celebrados pelo INCRA Nacional com as universidades públicas ou com Fundações que tiverem vínculo com estas universidades e trabalhos de pesquisa e extensão, a partir dos pressupostos definidos por esta Norma Técnica.

§ 1º O primeiro convênio será celebrado com prazo de vigência de seis meses, sendo imprescindível o comprometimento das instituições de ensino parceiras, no acompanhamento permanente, na supervisão e na avaliação periódica das atividades executadas por seus integrantes no âmbito do Programa;

§ 2º O convênio contemplará os objetivos e metas previstas no que estiver sendo desenvolvido pelos Planos Regionais de Reforma Agrária e nos Projetos de Desenvolvimento dos Assentamentos.

Art. 10º. São pré-requisitos para a participação das Universidades e Fundações:

- a) as universidades devem ser públicas e possuírem experiências de extensão e/ou pesquisa na Reforma Agrária e na Agricultura Familiar;
- b) oferta r nos currículos dos cursos disciplinas com conteúdos direcionados para a discussão do desenvolvimento do campo, da Agricultura Familiar e da Reforma Agrária, tais como: (Antropologia e Sociologia Rural, Educação do Campo, Extensão Rural, Desenvolvimento de Comunidades ...) necessários à promoção do Desenvolvimento Territorial Sustentável;
- c) apresentar proposta de trabalho de acordo com as orientações da comissão executiva do programa;
- d) as Fundações devem ter vínculo com uma universidade pública que deverá ser a interveniente do convênio, e ser objetivo fim, previsto em seu estatuto, o apoio à pesquisa e extensão;

Parágrafo único. No primeiro ano de implementação do Programa, o Ministério do Desenvolvimento Agrário convidará instituições que preencham os pré-requisitos para participarem do Programa, com o objetivo de desenvolver projeto piloto e a partir do segundo ano de sua implantação, as instituições que queiram participar deverão

submeter seus projetos à análise da Comissão Nacional de Qualificação Profissional para Assistência Técnica e Extensão Rural.

Art. 11°. As instituições de ensino e seus docentes e discentes deverão atuar obrigatoriamente nas áreas de Reforma Agrária e de Agricultura Familiar do Estado em que se localizam, devendo priorizar a seleção de áreas que estejam contidas no âmbito dos territórios rurais eleitos como prioritários pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial- SDT.

Parágrafo único. Só poderão ser escolhidas áreas que já tenham trabalhos de assistência técnica, sendo que desta equipe será escolhido um técnico(a) que atuará em parceria com o professor da instituição de ensino responsável por este aluno, e que se denominará Orientador(a) de Campo, para melhor acompanhar os estudantes e os recém-formados, em vista de uma melhor integração nas comunidades e melhor aproveitamento destes estagiários em campo.

Art. 12°. As instituições de ensino, em parceria com os movimentos sociais do campo e os órgãos públicos que prestam Assistência Técnica, selecionarão as áreas de atuação, devendo concentrar seus alunos numa mesma região do Estado, cuja distância não deverá exceder a quilometragem orientada pela comissão executiva, respeitando as especificidades de cada região para garantir um acompanhamento mais intenso e permanente dos docentes nas ações do conjunto da instituição no programa.

Art.13°. As instituições de ensino, com apoio da Comissão Estadual, deverão integrar em seus projetos as equipes de Assistência Técnica do INCRA ou da SAF que atuam na área onde será desenvolvida a política de formação.

Art.14°. As instituições de ensino, em parceria com os movimentos sociais populares de seu Estado que aceitarem participar do Programa, selecionarão os alunos que participarão desta política de formação, observados os seguintes critérios:

- a) estar cursando o último semestre da graduação nas áreas referidas nesta Norma, e se comprometer em elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso direcionado à vivência de campo nas comunidades rurais e ou assentamentos (estágio), a partir de um estudo participativo da realidade, indicando um prévio plano de trabalho para os dois anos seguintes, que deverá ser construído com os orientadores de campo, professores da universidade e comunidade;
- b) ter participado de projeto de extensão universitária em assentamentos ou comunidades rurais e ou participado em estágios de vivência ou profissional,

organizado pelas entidades estudantis, em assentamentos ou comunidades de agricultores familiares;

c) o Programa de Formação viabilizará a concessão de Bolsas de Extensão durante os seis meses, nos quais estes alunos farão o Trabalho de Conclusão de Curso nas comunidades onde irão atuar, com objetivo de realizar o estudo dos problemas da região de forma participativa, estabelecendo vínculos locais.

Art.15°. Após os seis meses de estudo, período no qual os alunos participantes do programa de formação deverão ter concluído seu curso, as instituições de ensino estarão aptas a participar da segunda etapa do Programa.

Art.16°. A Segunda Etapa do Programa consistirá na realização do Curso de Especialização a ser desenvolvido no tempo máximo de dois anos, respeitando as orientações e a legislação nacional para esses cursos nas universidades.

§ 1º Simultaneamente ao período de realização deste curso, estes alunos continuarão vinculados às equipes de Assistência Técnica com as quais fizeram o estágio e o estudo diagnóstico, atuando na perspectiva de implementação das demandas identificadas junto às comunidades no período anterior.

§ 2º Os técnicos Orientadores de Campo também serão estudantes do curso de especialização, recebendo uma bolsa de estudo durante 24 meses, período do curso.

§ 3º Ao final destes dois anos, os alunos, desde que aprovados, farão juz ao título de Especialista e receberão os certificados de conclusão a serem expedidos pela universidade executora.

Art.17°. Os cursos de Especialização serão desenvolvidos em regime de alternância, com conteúdos vinculados à promoção do Desenvolvimento Sustentável e ao Bioma de cada região, sendo elaborados e desenvolvidos especialmente para atingir os objetivos do Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional em Assistência Técnica.

Art. 18°. Os casos omissos ou supervenientes serão decididos pelo(a) coordenador(a) do Programa nomeada pela portaria Nº 60 de 29 de julho de 2004, publicada no dia 30 de julho de 2004 no Diário Oficial da União.

Art. 19o. Esta Norma de Execução entra em vigor na data de sua publicação nos Boletins de Serviço do INCRA e do MDA.

Miguel SoldatelliRossetto

Rolf Hackbart