



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

THATYANNE KRAUSE LIMA BRITO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PARTICIPAÇÃO: análise da produção do
conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de Pedagogia do
Campo/UFPB**

João Pessoa
2015

THATYANNE KRAUSE LIMA BRITO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PARTICIPAÇÃO: análise da produção do
conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de Pedagogia do
Campo/UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na linha de pesquisa em Educação Popular, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Aline Maria Batista Machado.

João Pessoa
2015

S237e Santos, Thatyanne Krause Lima Brito dos.

Educação do campo e participação: análise da produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de Pedagogia do Campo/UFPB / Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos. – João Pessoa, 2015.

127f. : il.

Orientadora: Aline Maria Batista Machado
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Educação Popular. 3. Educação do Campo. 4. Quilombolas. 5. Participação.

UFPB/BC

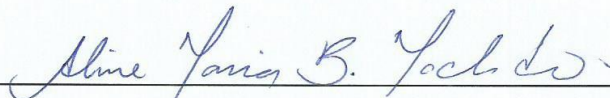
CDU: 37(043)

THATYANNE KRAUSE LIMA BRITO DOS SANTOS

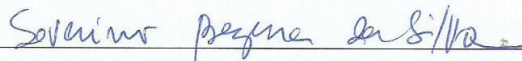
**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PARTICIPAÇÃO: análise da produção do
conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de Pedagogia do
Campo/UFPB**

João Pessoa, ____ de ____ 2015.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Aline Maria Batista Machado (Orientadora) -PPGE/UFPB



Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (Examinador Interno) - PPGE/UFPB

Prof.^a Dr.^a Patrícia Barreto Cavalcanti (Examinadora Externo) – PPGSS/UFPB

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto (Suplente Interno) - PPGE/UFPB

RESUMO

A presente dissertação objetiva analisar a produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro Curso de Pedagogia do Campo na UFPB, à luz da categoria participação. Nossos objetivos específicos buscaram discutir a categoria participação expressa nas monografias dos estudantes quilombolas; identificar como a Educação Popular contribuiu com o processo educativo; verificar a participação que emerge da produção do conhecimento gerada pelos egressos quilombolas e quais perspectivas teórico-metodológicas abordadas nas monografias dos jovens quilombolas da Comunidade. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se apoiou no estudo bibliográfico, de cunho qualitativo e exploratório, fundamentando-se no método dialético. Para análise dos dados utilizamos como técnica a análise de conteúdo. Foi possível perceber que a formação desses sujeitos, anterior à universidade, fez com que eles possuísem um olhar específico tanto na cultura popular, quanto na luta e resistência à opressão de classe, étnica e territorial em que vivem. Porém, nas monografias foi constatado que o curso superior proporcionou a eles uma sistematização e reflexão de problemáticas sociais. A partir da prática concreta de suas realidades, anterior ao curso, foram provocadas as indagações que resultaram posteriormente em suas monografias. A realidade imediata foi sendo teorizada. Subsidiados pelas teorias críticas, refletiram sobre suas práticas, foram além das aparências imediatas, desvelaram, discutiram, estudaram criticamente, buscaram aprofundamento sobre os temas problematizando-os e, a partir dessa fundamentação, voltaram à prática para tentar transformá-la. Ante o exposto podemos considerar que em todas as monografias estavam presentes a participação crítica através da organicidade proporcionada pela formação acadêmica. Os processos participativos analisados nas monografias, subsidiados pela Educação Popular, foram fortalecidos proporcionando o enfrentamento da hegemonia dominante.

Palavras-Chave: Educação Popular. Educação do Campo. Participação. Quilombolas.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the production of knowledge of the quilombo graduates of the first field of the pedagogy course at UFPB through the category participation. Our specific objectives seek to discuss the participation category expressed in the monographs of the Maroons students; identify how popular education contributes to the educational process; verify participation emerging from the production of knowledge generated by the Maroons graduates and what perspectives theoretical and methodological addressed in the monographs of the Maroons young Community. From a methodological point of view, the research was based on bibliographic study is a qualitative and exploratory nature, taking account of the dialectical method. Data analysis technique used as content analysis. It could be observed that the formation of these subjects, previous to the university, made sure they possess a specific look both in popular culture, as in the struggle and resistance class oppression, ethnic and territorial in which they live. However, in the monographs it was found that the college gives them a systematization and reflection of social problems. From the concrete practice of their realities, prior to the course, the questions that resulted were later brought in his monograph. The immediate reality was being held. Subsidized by the critical theories, reflect on their practices were beyond immediate appearances, unveiled, discussed, studied critically, sought deeper on the topics questioning them, and from such reasons, returned to practice to try to transform it. Based on the foregoing we can consider that in all monographs was present critical participation through organicity provided by academic. Participatory processes analyzed in the monographs, subsidized by the People's Education, were strengthened by providing the face of the dominant hegemony.

Keyword: Popular Education. Field Education. Participation. Quilombola Communities

A Deus,
a quem dedico à vida.
Aos meus pais Pedro e Niedja,
pelos sacrifícios e ensinamentos.
Ao meu amado Júnior,
pelo companheirismo.
Ao meu filho Gabriel,
gerado e nascido dentro desse processo,
trazendo ao percurso
um misto de alegria e renúncia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o meu grande e melhor amigo, autor da minha vida, sem ele não seria possível a realização desta pesquisa. A ele dedico cada palavra escrita no decorrer deste trabalho.

Ao meu eterno companheiro José Carlos dos Santos Júnior, pelo grande apoio e cumplicidade, por ter assumido o papel integral de pai e mãe, cuidando e alimentando nosso bebê Gabriel para que este trabalho fosse concluído. A você todo meu amor e gratidão eterna.

À minha família, em especial aos meus pais, irmãos e sogros, pelo apoio e por me proporcionar momentos de distrações, que hoje percebo que foram fundamentais e me ajudaram a conquistar equilíbrio para alcançar os resultados finais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudos ofertada no período de dois anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, bem como o corpo docente e todos os servidores que foram essenciais para realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Professora D^a Aline Maria Batista Machado, pelo incentivo e apoio durante a experiência de orientação, principalmente por colocar o saber científico a serviço das classes mais oprimidas.

Ao Professor Dr. Severino Bezerra da Silva, educador popular a quem respeito e tenho profunda admiração, grata por ter aceitado compor as bancas de qualificação e de defesa.

À Professora D^a Patrícia Barreto Cavalcanti, grata pelas contribuições na avaliação da defesa.

A todos os educadores que passaram em minha formação, o qual destaco as contribuições do Professor Dr. Alexandre Magno Tavares que me ensinou o verdadeiro significado do altruísmo “Ubuntu¹”, fundamental na minha constituição como ser humano.

Aos concluintes do Curso de Pedagogia do Campo – PRONERA, em especial os jovens quilombolas: Ana Maria, Maiane, Marcos, Ricardo, Anselmo e Angela, que me permitiram adentrar em sua comunidade.

À comunidade do Gurugi, aos filhos e filhas da terra, pelo diálogo e aprendizagens que foram fundamentais e de grande contribuição no desenvolver deste trabalho.

À turma 33 do mestrado, da qual destaco minha amiga Vânia, de quem guardo profundo carinho e amizade.

¹*Ubuntu* é uma filosofia africana cujo significado se refere à humanidade com os outros, conceito amplo sobre a essência do ser humano e a forma como se comporta em sociedade. Para os africanos, *ubuntu* é a capacidade humana de compreender, aceitar e tratar bem o outro, uma ideia semelhante à de amor ao próximo, generosidade, solidariedade, compaixão com os necessitados, e o desejo sincero de felicidade e harmonia entre os homens.

A grande experiência humana de todos nós quem quer que sejamos, é a experiência do saber, da iluminação da busca da sabedoria, nos todos nascemos, poetas, filósofos, pensadores de si mesmo, e não apenas aprendizes de botânica, odontologia, medicina [...] nós queremos ir muito além, queremos descobrir a filosofia profunda e intrínseca do povo, como é que essa gente que planta o que nós comemos, também planta grande parte daquilo que poderia fertilizar as nossas mentes e as nossas consciências. E como nos enriqueceríamos se de repente sentássemos em voltas de círculos, negros, indígenas, quilombolas, analfabetos, alfabetizados, pós-doutores e assim por diante e trocássemos vivências de saberes, sem essa maldita hierarquia que há na universidade brasileira e alias no mundo inteiro (BRANDÃO, 2011) ².

² Fala de Carlos Rodrigues Brandão em 30 de novembro de 2011, Auditório da Reitoria da UFPB, filmada e transcrita pela autora deste trabalho.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: As mães do barro.....	16
Imagem 2: O coco de roda	17
Imagem 3: Crianças no coco de roda	18
Imagem 4: O maculelê e a esgrima	19
Imagem 5: O maculelê e o ferro	20
Imagem 6: Avó e neto em busca de água.....	21
Imagem 7: A roda de diálogo	91

LISTA DE SIGLAS

CE	-	Centro de Educação
CPT	-	Pastoral da Terra
INCRA	-	Instituto Nacional Colonização da Reforma Agrária
LDB	-	Lei de Diretrizes Básicas
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MSC	-	Movimentos Sociais do Campo.
MST	-	Movimento Rural Sem Terra
PEC	-	Programa Estudante Convênio
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UFPB	-	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	13
1. INTRODUÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO DA PESQUISA	13
1.1 Das aproximações aos estudantes da comunidade quilombola do Gurugi/Conde-PB à definição teórico-metodológica do estudo	14
1.2 Problematizando o objeto de estudo	24
1.3 Dos objetivos: geral e específicos.....	28
CAPÍTULO 2.....	32
2. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO DA UFPB.....	32
2.1. Educação Popular e Movimentos Sociais.....	33
2.2 Educação do campo e o PRONERA: significados e contradições	40
2.3 O Curso de Pedagogia do Campo da UFPB: historicidade e desafios.....	42
CAPÍTULO 3	49
3. PARTICIPAÇÃO EM DEBATE: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS PARTICIPATIVOS	49
3.1. Dimensões da Participação	50
3.2 Por uma Pedagogia da Participação: aproximação da participação com a Educação Popular.....	54
3.3 O enfoque na participação a partir das monografias dos estudantes quilombolas	57
CAPÍTULO 4.....	62
4. OS PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO NAS MONOGRAFIAS DOS JOVENS QUILOMBOLAS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO/UFPB	62
4.1 A Cultura enquanto espaço de participação na comunidade quilombola	63
4.2- A diversidade cultural do pensamento pedagógico latino-americano: conexões com os quilombolas do Gurugi.....	64
4.3 - Perspectivas teóricas metodológicas expressas nas monografias.....	73

4.4- As categorias teóricas em destaque nas produções monográficas dos Quilombolas do Gurugi: Participação, Cultura; Diálogo; Luta; Educação Popular; Transformação social; Espaço de Participação Popular.....	79
4.4.1- O processo participativo na luta pela terra.....	81
4.4.2- O lugar da Educação Popular no processo de Transformação Social.....	85
4.4.3- A cultura nos espaços de participação popular expressa nas monografias..	88
4.4.4 O diálogo como ferramenta da participação popular	90
4.4.5 Debatendo a <i>participação</i> a partir da visão dos estudantes quilombolas.....	92
4.5 Visão crítica anterior ou posterior ao curso?	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98

REFERÊNCIAS

ANEXOS

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO: Percurso histórico da pesquisa



“Pela liberdade entrego minha vida”

Zumbi dos Palmares

1.1 Das aproximações aos estudantes da comunidade quilombola do Gurugi/Conde-PB à definição teórico-metodológica do estudo

O início do presente estudo advém do intercâmbio de saberes desenvolvidos a partir da participação como monitora, no **Projeto Formação de Educadores do Campo da Universidade Federal da Paraíba UFPB**. Tais experiências ocorreram no período de dois anos ininterruptos: dezembro-2009 a dezembro-2011. O projeto de monitoria tinha como ênfase a formação de educadores do campo. Transitar por esse percurso foi fundamental para escolha do objeto de estudo desta dissertação e, por conseguinte, a formulação da problemática da pesquisa. Ou seja, a participação na monitoria do primeiro Curso de Pedagogia do Campo composto por 48 jovens, estudantes provenientes de vinte e cinco assentamentos³ do campo paraibano, foi o ponto de partida para investigar o tema em discussão. No curso especificamente intitulado Pedagogia do Campo – (PEC⁴/PRONERA⁵/MSC⁶/CPT⁷/INCRA⁸/UFPB⁹), um grupo de estudantes nos despertou profundo interesse: os jovens da comunidade quilombola do Gurugi.

Para além da academia escolhemos uma comunidade do Gurugi no Conde, anteriormente ela se tornou fruto do nosso trabalho de conclusão de curso e atualmente as monografias dos quilombolas do Gurugi tornaram-se fontes de pesquisa nesta dissertação.

Gurugi situa-se aproximadamente a 08 (oito) quilômetros da cidade do Conde, o acesso pode ser realizado pela rodovia PB 008, que liga a capital do estado da Paraíba a João Pessoa e aos municípios da Zona da Mata e Litoral Sul, e pela PB 018, que liga a cidade do município do Conde ao principal distrito e praias de Jacumã e demais praias do litoral sul paraibano.

³São vinte e cinco os Assentamentos beneficiados com o Curso Superior de Pedagogia do Campo: Nova Vivência, Santa Helena, Padre Gino, Amarela I, Bom Jesus, Apasa, Redenção, Benta Hora, Antonio Chaves, Novo Salvador, Almir Muniz da Silva, Bela Vista, Tanque, Jardim, Rick Charles, Dona Antonia, Gurugi II, Capim de Cheiro, Santa Vitória, Cachoeira Grande, Baixio do Riachão, Maria Preta, Santa Lúcia, Árvore Alta, Ribeiro Grande.

⁴ Pedagogia do Campo.

⁵ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

⁶ Movimento Social do Campo.

⁷ Comissão Pastoral da Terra.

⁸ Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária.

⁹ Universidade Federal da Paraíba.

A comunidade Gurugi foi reconhecida como quilombola através da certificação expedida pelo Ministério da Cultura – BR, Fundação Cultural Palmares e Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro, localizada em Brasília, em 11 de junho de 2006, através do Decreto Lei nº. 4.887/2003, Artigo 68 do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. A partir desse decreto a comunidade passa a pautar a cultura, memória, história relacionado com o seu território e afirmando o reconhecimento ao Direito Étnico (MOURA, 2007, p.4). É através do reconhecimento que a comunidade toma nova motivação no campo da organização social, valorização à resistência e às práticas culturais de seus ancestrais.

O que vimos e experimentamos em meados do ano de 2011 na comunidade dos estudantes quilombolas extrapolou todas as nossas expectativas: a riqueza cultural, o acolhimento, a alegria e receptividade do povo, os grupos participativos da comunidade, bem como a cotidianidade iam além das teorias científicas e estavam cheios de significados que transbordavam as nossas compreensões acadêmicas. Nada do que foi mencionado e descrito nas linhas a seguir é suficiente para descrever a complexidade da comunidade, quer dizer, devem ser considerados apenas como primeiras impressões de observações que merecem ser aprofundadas em momentos posteriores.

O primeiro grupo ao qual fomos apresentados foi das mulheres artesãs “mães do barro”. Conhecemos o local de trabalho das artesãs, a antiga casa de farinha da comunidade, atual sede. As peças de barro confeccionadas geralmente são expostas no evento do coco de roda que acontece todo mês na comunidade vizinha no Ipiranga.

Imagem 1: As mães do barro



Fonte: Arquivo Pessoal/2011.

Após passarmos o dia percorrendo o assentamento, participamos de um jantar bem peculiar; percebemos naquele momento que a cultura da comunidade também está ligada à alimentação, o sabor era diferente, era deliciosamente caseiro que agradava ao paladar. Esse acontecimento trouxe à memória a lembrança de uma das reclamações dos estudantes, quando se hospedavam nos alojamentos em João Pessoa, no período do tempo-escola do Curso de Pedagogia do Campo na UFPB, que se queixavam de que a comida da cidade não tinha sabor, reclamavam dos enlatados. Por diversas vezes muitos adoeciam quando vinham passar os meses na universidade, sentiam falta do sabor do campo, como se a imunidade deles diminuísse.

É importante enfatizar o valor cultural da culinária camponesa, ela também está ligada à identidade dos sujeitos do campo. Ao vivenciar o sabor do campo, percebemos que o paladar e o sabor do campo possuem suas especificidades e merecem ser investigados pelo (a) educador (a) em suas práticas educativas de Educação do Campo.

Após um dia de empreitada na comunidade, à noite conhecemos o como de roda. Ao caminhar na noite do assentamento, duas competências foram percebidas ausentes em nós visitantes: caminhar e enxergar na escuridão sem o auxílio de luz elétrica. Essa atividade de caminhar pelo chão arenoso à noite era uma tarefa de extrema dificuldade, mas não para os moradores do assentamento que nos acompanhavam. Eles não

esboçavam sentir nenhum desafio, pois tinham uma propriedade tranquila sobre o chão que pisavam, a visão era mais apurada. A escuridão na caminhada da noite causou um misto de medo com confiança. Medo por estar no breu da noite, caminhando sem muita noção de territorialidade, confiança por estar na companhia de pessoas que conheciam aquele território com a palma da mão e por lá caminhavam, na escuridão como se estivessem à luz do dia.

Ao caminhar, algo nos chamou a atenção, talvez por conta de uma fina neblina que antes caíra, o cheiro forte de terra, parecia incensar todo o assentamento, exalando um perfume natural muito agradável. No assentamento a terra perfumada nos convida a uma noite encantadora. A noite do campo também nos traz um céu diferenciado, lá as estrelas parecem estar mais próximas e um espetáculo astronômico que nos proporcionou uma bela visão.

Ao som do batuque dos tambores e a harmonia dos cantos fomos prestigiar o evento do coco de roda no assentamento vizinho chamado de Ipiranga. A dança é típica da cultura africana e atrai todas as comunidades vizinhas do Gurugi I e II, tornando-se um momento de integração e fomento cultural entre todos os moradores e visitantes.

Imagem 2: O coco de roda



Fonte: Arquivo Pessoal/2011.

Com saias coloridas e rodadas as mulheres fazem uma roda para começar a dança ao som do batuque do tambor. Os homens também entram na roda. É um misto de alegria e entusiasmo. Nesses grupos de participação popular da comunidade

quilombola as músicas cantadas são de ordem afirmativa e simbolizam a resistência da cultura africana, seus valores e costumes. Expressam também a luta pela liberdade e igualdade de uma cultura silenciada e oprimida.

Com passos envolventes, arrastando os pés no chão, com sua ginga e expressão corporal cheia de significados culturais, o coco torna-se uma dança com características distintas. O formato em círculo nos remete à ideia de unidade e de parceria entre o grupo, cada componente tem o seu momento de destaque quando vai até o centro da roda fazer sua apresentação. As crianças também se envolvem na dança. Elas também são protagonistas dentro do coco de roda, são parte integrante do grupo e com confiança vão até o centro do círculo e fazem suas apresentações, possuem até as vestimentas caracterizadas, saias rodadas coloridas, herança da cultura afro-brasileira.

Imagem 3: Crianças no coco de roda



Fonte: Arquivo Pessoal/2011.

O maculelê, grupo de participação popular que também existe na comunidade, é uma mistura de dança e luta. Segundo relato dos moradores, a dança teve sua origem de um jovem escravo que trabalhava no corte da cana-de-açúcar. O nome é dado em homenagem a ele que se chamava Maculelê. Como forma de resistência disfarçada em dança, o escravo se instrumentalizou dos pedaços de cana que utilizava como ferramenta de luta. De forma disfarçada, enquanto “dançava” ele estava se preparando para uma possível resistência e fuga treinando junto com seus pares.

Imagem 4: O maculelê e a esgrima.



Fonte: Arquivo Pessoal/2011.

A imagem retrata o ensaio do maculelê na associação da comunidade, o grupo é formado por jovens e crianças. A melodia da música é feita pelo instrumento de percussão tocado na figura pelo instrutor e pelos componentes que batem as esgrimas no mesmo ritmo de toque do tambor. Existe um rito de sincronia no olhar, no ouvir e todos seguem no mesmo compasso. É importante observar a posição em que ficam no círculo no ato da apresentação, eles devem ficar de forma equilibrada sem tocar no chão abaixados na ponta do pé. É a busca pelo equilíbrio. Existe um fazer cultural, um procedimento metodológico para que o maculelê seja executado. E todos do grupo são atraídos para envolver-se na roda.

Assim como na cultura africana, no ritual, dança e luta do maculelê, o ferro tem um significado diferenciado e ganha destaque, apenas quem já está evoluído pode passar do pedaço de madeira (instrumento de luta) para os facões de metais, “para as sociedades africanas o ferro era considerado um metal sagrado e de grande importância” (CAMPOS, 2010, p. 30).

Imagem 5: O Maculelê e o Ferro.



Fonte: Arquivo Pessoal/2011.

Na figura anterior vemos duas jovens do assentamento, (as jovens que estão no centro da roda com os metais compõem o conjunto de autoras das monografias em análise), que já fizeram a passagem da esgrima (pedaço de pau) para o facão (metal). Esse rito de passagem é feito quando o mestre tem confiança no aprendiz e detecta nele a sabedoria para lhe confiar um instrumento de metal.

Na imagem anterior podemos perceber ainda que as crianças em volta olham admiradas, não é um rito de violência, é preciso deixar claro que há uma simbologia mística muito forte ligada a uma harmoniosa dança e que o facão na cultura africana tem um significado ligado ao sagrado, e os remanescentes do Gurugi e Ipiranga trazem esse valor na forma como tratam o ferro no ritual.

Ao final de 2011, convivemos alojados alguns dias junto à comunidade. Esses dias foram fundamentais para compreender a vida dos estudantes quilombolas. Foi então que percebemos a luta pela sobrevivência como um dos aspectos em destaque na comunidade dos quilombolas, algumas competências e saberes nascem dentro das experiências de sobrevivência. Por se tratar de uma comunidade tão marcada pela necessidade de enfrentar a realidade para melhorar as suas condições de vida e como “os saberes e competências nascem dentro das experiências de vida, torna-se necessário apresentar alguns aspectos destas condições de vida, marcadas sobretudo pela necessidade de lutar pela sobrevivência” (SILVA, 2000, p.4).

Um dos impactos que nos fizeram refletir sobre as estratégias de sobrevivência desenvolvidas pelos moradores da comunidade foram as formas de superação quanto à falta de água na localidade. A comunidade vive e sobrevive da água de um poço. Esse poço, segundo os moradores, armazena água do subsolo durante todo dia e noite. Pela manhã, por volta das seis e meia da manhã o poço é aberto e a água é liberada.

Todos saem em busca da água, após meia hora a água acaba e eles são obrigados a conviver com o pouco que coletaram. Essa condição saltou aos nossos olhos, não estávamos preparados e isso nos causou um grande conflito. Todos os moradores saindo em busca de torneiras próximas, com seus tonéis, baldes, bacias e garrafas, em busca da água para garantia da vida. Eu me questionava: – Como eles conseguiam sobreviver diante tamanha dificuldade? Eles trabalham em parceria, é um trabalho coletivo para armazenar água, como mostra a figura a seguir:

Imagem 6: Avó e neto em busca de água.



Fonte: Arquivo Pessoal/2011.

Nesse sentido, enquanto pedagogos voltados para uma formação humana que dialoga com o contexto concreto dos sujeitos, não há como ficarmos omissos ante a situação de extrema dificuldade a qual a comunidade passa. Eles encontram caminhos para superar, mas é preciso problematizar esta situação para solucioná-la de forma mais eficaz, e ser educador também é isso, indignar-se e encontrar na educação formas de fortalecer o povo através do pensar a situação vivida e encontrar caminhos alternativos de enfrentamento do problema. É praticar a pedagogia da indignação. Mas não basta se

indignar, esse é o primeiro passo, é preciso ir além, agir em conjunto com a comunidade encontrando meios de melhorias e a educação não pode se omitir nesse processo.

Quanto ao Curso de Pedagogia do Campo, da UFPB, (em que os quilombolas tiveram oportunidade de estudar e produzir as monografias que investigamos), este é fruto da luta por uma Educação do Campo, que teve sua efervescência na década de noventa. Antes de aprofundarmos as discussões sobre a luta por uma educação do campo é relevante compreender que ela nasce fruto das ideias e referenciais teóricos da Educação Popular. Desse modo, a educação popular assume papel fundamental na luta pela efetivação de uma educação do povo, com o povo dentro das universidades públicas.

É de fundamental importância considerar, também, que apesar de termos claros o sentido e importância da educação popular, enquanto pesquisadores agentes de educação popular, precisamos revisitar os princípios e fundamentos dessa educação, sobretudo, por ter contribuído no processo de luta para a implantação do Curso Superior de Pedagogia do Campo para assentados do campo paraibano na UFPB e devido sua relevante base teórica que fortaleceu a formação de todos os estudantes do Curso e, conseqüentemente, os da comunidade quilombola em suas produções de conhecimento, as quais serão investigadas.

Nosso empenho em estudar as produções monográficas dos jovens quilombolas da comunidade do Gurugi incidiu-se em decorrência de nossa interação, não apenas acadêmica, mas humana, tanto na universidade, quanto em visitas à comunidade. Essa interação nos fez perceber que aqueles jovens traziam consigo diversas contribuições, melhor dizendo, olhares e leituras sobre suas realidades locais de quilombolas.

Nosso interesse foi estimulado, sobretudo, por se constituir como símbolo vivo de resistência à opressão. Ao resgatar os escritos monográficos sistematizados por quilombolas, permeia-nos a ideia de manter viva a chama de uma cultura, de uma “Pedagogia do Oprimido”. Concordamos com Adams, Moretti e Streck (2009, p.413) quando enfatizam a importância de reconhecimento dessas experiências: “O resgate de fontes pedagógicas parte exatamente do esforço de reconhecer essas experiências e conhecimentos considerados inferiores [...] junto com o silenciamento das culturas, foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade”.

Através daqueles jovens universitários quilombolas e de seus escritos a pedagogia do oprimido resistia à clandestinidade e agora adentra a UFPB conquistando novos espaços.

Diante desse contexto passamos a nos questionar: como a categoria participação é demonstrada nos trabalhos de conclusão de curso pelos jovens quilombolas ao final do Curso de Pedagogia do Campo? Quais compreensões e sentidos das categorias participação e educação popular são evidenciados nas produções do conhecimento expressas nos trabalhos de conclusão de curso desses jovens? O curso contribuiu para construção de uma reflexão crítica desses jovens ou não nessas produções, visto que o curso em sua formulação deixa claro sua relação com a Educação Popular?

Assim sendo, nosso objetivo geral foi *analisar a produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de Pedagogia do Campo na UFPB, a fim de identificar e analisar a categoria participação*.

Nosso estudo justifica-se, à medida que pretendemos contribuir com a valorização das experiências vivenciadas nos assentamentos, expressos nas produções, com o propósito de auxiliar futuros educadores a pensar práticas teórico-metodológicas e educativas contextualizadas e diversificadas. Reforça a visibilidade calcada nos processos de participação na construção de saberes, a fim de refletir e compreender como as pessoas se organizam, consequentemente, como será possível organizar práticas educativas que dialoguem com a lógica organizativa dos sujeitos.

É de fundamental importância estudar esses escritos sistematizados por quilombolas nos espaços populares, para transformar em vitral, algo que foi fragmentado pelo sistema ao longo do processo histórico. O processo participativo dos jovens quilombolas do Gurugi, externados nas suas produções monográficas, expressa diversidade cultural em suas comunidades. Moura (2007, p.7) traz o conceito sobre quilombolas nos permitindo compreender introdutoriamente sobre a cultura desse povo:

Descendentes de povos africanos que foram escravizados durante a colonização do Brasil, durante séculos os quilombolas formaram as comunidades remanescentes de quilombos, espalhadas por todo o território brasileiro, e mantiveram preservados, até os dias atuais, a consciência de sua história, dos seus costumes e tradições e o respeito sagrado pela terra. Prosseguem guardando esses princípios e mantendo a esperança de terem seu direito à titularidade de suas terras reconhecido e, ao mesmo tempo, celebram a vida com suas danças e festas tradicionais.

A nosso ver, as contribuições dadas por esses jovens quilombolas, na construção de suas monografias em seu processo de produção e sistematização, a partir das

reflexões feitas por eles acerca de temas que emergiram do contexto da comunidade, reforçam a importância do processo participativo que surge de expressões culturais do povo quilombola, o que é nítido e notório a partir dos temas escolhidos nos trabalhos monográficos. Nesse sentido, serão discutidos os sentidos dessa participação dentro do processo de constituição do ser social, fomentando as discussões em torno da Educação Popular, que assume papel fundamental em nossa empreitada.

1.2. Problematicando o objeto de estudo

O sistema político e econômico no qual se convencionou a nossa sociedade faz com que a educação seja pensada e sistematizada, resultando na reprodução de um modelo unificado de educação e cultura, preferencialmente homogêneo e padronizado, não respeitando a diversidade cultural e, por conseguinte, rejeitando a educação popular, cuja tentativa é construir junto com o povo, por meio de seus escritos, uma forma participativa sobre os processos educativos nas comunidades, no intuito de valorizar a participação e cultura que emerge das classes subalternizadas. As relações desiguais de poder resultam na marginalização e pobreza de um grupo cultural, quebrando a convivência social.

O texto “Lutar com a Palavra” (BRANDÃO, 1985) destaca o saber que emerge do povo tendo como metodologia a Educação Popular. O texto entra em defesa da valorização da educação popular que é realizada também fora do espaço escolar. Uma educação que tenha como princípio norteador a realidade e o cotidiano de cada comunidade, essa realidade sendo o ponto de partida para a ampliação de novos saberes. Assim, estimulada pela Educação Popular, a educação do campo também segue essa proposta, de valorizar e aproveitar o saber do povo, como precursor, em que o conhecimento popular é aproveitado como trampolim para o avanço de tomadas de decisões e consequentemente a aquisição da autonomia.

Segundo Brandão (1984), em seu texto “O trabalho e a democratização do saber”, é recente a criação pelo homem de locais especializados para que os profissionais da educação desenvolvam o ensino, a exemplo, as escolas. Na história social da humanidade as práticas pedagógicas existiram imersas em outras práticas sociais, de trabalho, no ritual, nos diferentes trabalhos do viver o cotidiano da cultura. Com a divisão social do saber, uma parte do conhecimento foi retida por sistemas de

ensino tornando-se propriedade de profissionais da educação e da escola. Dominaram um saber próprio, que antes era comum, e lentamente foram separando-o do conhecimento coletivo, transformando-se em poder de alguns.

Daí a importância em compreender a divisão social do saber, para entender o porquê de poucos se apropriarem do conhecimento. E esses estudantes quilombolas, mesmo que de forma desigual, estão se apropriado de algo que antes era direito de poucos, com as suas formações acadêmicas na universidade eles estão quebrando estigmas do conhecimento retido para poucos. O saber que antes nos rituais das comunidades eram direitos de todos agora foi fragmentado. A chegada desses jovens a universidade é a tentativa de unificar algo que foi fragmentado pelo sistema.

As monografias em análise se destacaram na minha percepção de pesquisadora popular porque procuraram estudar espaços extraescolares, investigaram relações de trocas de saberes dentro do mundo social, legitimando assim uma educação do povo, e não a educação imposta para o povo. Espaços em que a divisão social do saber não interfere diretamente na produção de saberes.

Ainda referenciando Brandão (1998) sobre os tipos de educação em seu texto “Educação? Educações: aprender com o Índio”, devemos tomar, por exemplo, como o próprio título sugere, a resistência dos indígenas, que valorizaram os seus saberes e não cederam às investidas dos colonizadores que tentaram moldá-los oferecendo-lhes uma educação externa a sua cultura, que de nada os serviria. Ainda segundo o autor, devemos levar em consideração que não existe um modelo único de Educação e que a escola não é o único lugar e nem melhor espaço em que ela acontece, o ensino escolar não é a única prática e o professor não é o único praticante.

O intercâmbio dos povos e culturas resultou na diversidade do povo brasileiro. Essa diversidade está expressa em muitas contribuições e influências na construção da nossa identidade brasileira, na forma organizativa da população. Esses elementos são frutos dessa relação de multiplicidade cultural. Embora tentem forjar a hegemonia de uma só cultura, sabemos que nossa formação é heterogênea e deve ser respeitada, compreendida e valorizada como tal.

Para se constituir como educadores comprometidos com a educação popular é preciso estabelecer uma cultura pedagógica que reinterprete o nosso povo, nada mais representativo do que partir da análise dos escritos do próprio povo, instrumentalizados por saberes científicos, como é o caso dos quilombolas da comunidade do Gurugi, estudantes do Curso de Pedagogia do Campo, sujeitos da nossa investigação.

Nesse sentido, há uma especificidade bem peculiar nesses estudantes de pedagogia, pois existe historicamente uma ligação muito forte com a cultura africana, visto que todos eles advêm de uma comunidade quilombola. Para alcançar esse entendimento é necessário pensar a cultura de matriz africana e sua herança cultural na comunidade: “A história e memória de vários povos africanos adentram e permanecem como parte de nossa cultura. Cultura essa materializada, na literatura oral expressa pelos mitos, lendas, provérbios, contos etc., ou ainda, servindo de base da literatura escrita desta natureza” (SOUSA, SOUZA, 2008, p.153).

Um dos elementos de maior destaque a ser analisado, a partir da nossa observação participante, que serve como instrumento de atuação e interação entre o grupo, é a presença da oralidade, tanto em sala de aula no Curso de Pedagogia do Campo, em suas falas em defesas de seus posicionamentos, quanto no assentamento quilombola, em que ela é difundida e ganha visibilidade nos grupos de participação popular. Podemos perceber a herança cultural deixada através da oralidade expressas no trecho a seguir:

No Brasil, uma das matrizes que informam a tradição oral diz respeito às influências dos africanos aqui escravizados para cá vieram, guardiões e guardiãs responsáveis por criar a memória dos fatos e feitos de seus antepassados, ressignificando a vida nos novos lugares de morada. Foram também poetas, músicos, dançarinos, estudiosos, mestres, conselheiros, denominados de um modo geral como contadores de histórias (SOUSA, SOUZA, 2008, p.154).

A participação popular é consolidada na comunidade quilombola do Gurugi por meio da dança do maculelê, na forma de organização na aprendizagem das mães do barro (grupo de mulheres que produzem peças artesanais de barro), na capoeira, no coco de roda, entre outros.

Diante disso, podemos dizer que os trabalhos de conclusão de curso dos estudantes quilombolas constituem-se como uma valiosa sistematização das experiências em alguns desses espaços. São os atores sociais assumindo a papel de protagonistas, expressando, através da escrita, as experiências populares. Mais que um símbolo de resistência é uma forma de manter viva a cultura envolta e arraigada nos espaços da comunidade.

Na construção da identidade do povo brasileiro são relevantes as contribuições culturais dos grupos de origem africana aqui no Brasil, pois segundo Campos (2010, p.28):

Esses grupos não só serviram de mão de obra para os serviços domésticos, plantações de cana-de-açúcar e café, como também tiveram importante papel na formação brasileira, com suas tradições na alimentação, língua, dança, música, religião e tecnologia.

Sobre comunidade quilombola é necessário ter claro o avanço do conceito. Inicialmente quilombo foi designado como um lugar onde os escravos negros fugiam para se esconder da violenta opressão e trabalho explorado, geralmente eram locais de difícil acesso, o que permitiu a sua estruturação e possibilidade de permanência.

Após o período de escravidão, os quilombos não se desfizeram, resistiram como símbolo vivo da expressão cultural afrodescendente. Novas roupagens e formatos das comunidades quilombolas exigem novos conceitos, tornando-se pertinente a definição atual de “quilombos Contemporâneos” como:

Comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade (MOURA, 2007, p.3).

Tendo como objeto de análise a produção de conhecimento de estudantes de uma comunidade remanescente de quilombolas, não podemos deixar passarem despercebidos os costumes, saberes, valores, trabalho e organização dessa comunidade. Em outras palavras, atentar para o papel da Cultura Popular e reconhecer as contribuições dadas pelos saberes populares presentes na cultura afrodescendente. É pertinente chamar a atenção para os remanescentes de quilombolas para fortalecê-los. Moura (2007, p.12) já indica essa importância em estudá-los quando afirma:

Remanescentes de quilombos vivem situação indefinida. Houve vitórias, mas não se resolveu a questão. A visibilidade das comunidades aumentou, há mais grupos interessados em seu destino, mais estudos sobre o assunto, mas muito a fazer. Não foram feitos,

ainda, levantamentos sistemáticos das comunidades existentes e dos problemas jurídicos e sociais que enfrentam.

Concordamos com Moura (2007) quando afirma que há muito ainda a ser feito para garantir avanços para os remanescentes de quilombolas, muitas conquistas já foram iniciadas, mas ainda é preciso galgar maiores avanços no campo das políticas públicas e consolidar os direitos já conquistados.

1.3. Dos objetivos: geral e específicos

Nosso objetivo geral foi *analisar a produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro Curso de Pedagogia do Campo na UFPB, a fim de identificar e analisar a categoria participação*.

Quanto aos objetivos específicos, delimitamos alguns procedimentos que auxiliaram no caminho para resolução do objetivo geral. Os objetivos específicos de nossa dissertação são:

- A) Investigar como a categoria participação é trabalhada na produção do conhecimento das monografias dos estudantes quilombolas;
- B) Identificar como a Educação Popular contribuiu com o processo educativo;
- C) Verificar que tipo de participação emerge da produção do conhecimento gerada pelos egressos quilombolas;
- D) Identificar as perspectivas teórico-metodológicas que tais produções expressam.

Como percurso metodológico discutimos no segundo capítulo a Educação Popular, Educação do Campo e Movimentos Sociais com ênfase na formação educativa e social dos alunos do Curso de Pedagogia do Campo; posteriormente apresentamos uma discussão teórica sobre a categoria participação para embasar melhor a análise bibliográfica. Sobre contexto cultural da comunidade quilombola investigamos o processo de luta e participação social apresentados nas monografias enfatizando a participação dos estudantes quilombolas dentro de suas comunidades nos processos de lutas.

Nesse processo de luta e participação dentro de uma comunidade quilombola tentamos compreender como a Educação Popular contribui com o processo participativo e se a

categoria participação é evidenciada como elemento de formação, organização e educação nas lutas e resistências dos quilombolas na comunidade.

1.4 Abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Nossa pesquisa configura-se metodologicamente numa investigação de cunho qualitativo, exploratório e bibliográfico, pautada no Materialismo Histórico Dialético, o qual nos possibilita empregar o método dialético, uma vez que pretendemos analisar as monografias considerando o contexto da totalidade social de seus autores. Pensar dialeticamente é compreender o processo de imutabilidade do conhecimento, de estar sempre em transformação. O que compreendemos hoje não será necessariamente a mesma compreensão de amanhã, entretanto, as compreensões do passado, presente e futuro assumem igual importância para entendermos os sujeitos a partir de sua totalidade social. É importante compreender os momentos históricos. O conhecimento vai se alterando na medida em que a realidade também se movimenta e se transforma. E teoria também faz o mesmo. Não é algo estável, imobilizado (FREIRE, 2003).

Por se tratar de uma pesquisa que faz parte das Ciências Sociais e estar em constante conflito dentro das contradições sociais, nossa abordagem de pesquisa escolhida foi qualitativa. Esse enfoque torna-se relevante por se tratar de estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vidas.

Assim, do ponto de vista da forma de abordagem, nossa pesquisa é qualitativa, do ponto de vista do método é dialético e do ponto de vista da finalidade é exploratória. Esta última modalidade de pesquisa nos permite definir objetivos e/ou formular as hipóteses ampliadas, além de possibilitar a descoberta de novos enfoques para o tema e avaliar a possibilidade de desenvolver uma pesquisa relevante sobre determinado tema.

Segundo Gil (2006), a pesquisa exploratória é realizada com o propósito de possibilitar uma visão ampla sobre o problema investigado, proporciona maiores informações sobre determinado assunto, facilitando a delimitação de um tema de trabalho, caracterizando-se, muitas vezes, como a primeira etapa da investigação: “Desenvolve-se com o objetivo de proporcionar uma visão geral, acerca de determinado fato” (GIL, 2006, p. 43). É realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas. Na análise do autor em referência, a pesquisa exploratória possibilita uma visão geral do objeto de estudo.

Isto é, contribui com informações preliminares relativas ao fenômeno investigado, permitindo melhor delimitação do problema de pesquisa.

Apesar de relatarmos nossa observação participante no contexto de vivência dos autores, cabe destacar que nossa pesquisa é bibliográfica, pois, conforme Gil (2006, p. 65), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. No caso do nosso estudo, as fontes de investigação são 05 monografias ou Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC de alunos que advêm da comunidade quilombola do Gurugi. Ou seja, dos 48 alunos do curso analisaremos as produções monográficas de todos os 06 quilombolas do curso, como uma delas foi feita em dupla, temos um total de 05 monografias. Para análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011), o papel da análise do conteúdo é o desvendar crítico. A técnica da análise do conteúdo investiga o que está por trás das palavras.

A nossa dissertação está estruturada em quatro partes: primeiro capítulo consta da introdução, com as primeiras aproximações com a comunidade quilombola do Gurugi/Conde-PB e a definição teórico-metodológica do estudo.

No segundo capítulo dissertamos sobre a Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação do campo: significado e contradições; os Movimentos Sociais do Campo e a Educação popular. Seguimos com uma síntese do Curso de Pedagogia do Campo da UFPB, sua historicidade e desafios quanto à efetivação, sobretudo, na luta por uma pedagogia pensada e sistematizada pelos educadores do campo e os caminhos percorridos para se efetivar nas universidades a Educação do Campo. Nesse sentido, o Curso de Pedagogia do Campo e sua importância para a promoção da Educação do Campo nas comunidades camponesas da Paraíba.

No terceiro capítulo discutimos sobre a categoria participação e seus fundamentos teóricos. Trazemos para o debate as dimensões da participação, além da proposição e defesa de uma pedagogia da participação. Realizamos um debate de aproximação da participação com a educação popular e concluímos esse terceiro capítulo com o debate em torno do enfoque da participação a partir das monografias dos estudantes quilombolas. Nessa parte de nossa pesquisa começam a ser inseridos dados e primeiras considerações da nossa análise. O intuito desse quarto capítulo foi abordar as concepções teóricas da categoria que serviram de base para a identificação de que tipo de participação estava expressa nas monografias em análise.

No quarto e último capítulo apresentamos os resultados da investigação do processo de participação na produção de conhecimento dos estudantes da comunidade do Gurugi, egressos do Curso de Pedagogia do Campo/UFPB. Iniciamos o debate apresentando a cultura enquanto espaço de participação na comunidade quilombola; aprofundamos a discussão fazendo conexão da diversidade cultural dos quilombolas com o pensamento pedagógico latino-americano.

Por fim, apresentamos uma síntese conclusiva das nossas análises: aferimos quais as perspectivas teóricas expressas nas monografias; a análise se constituiu a partir da categorização de temas evidenciados a partir das produções monográficas, dentre eles: a participação, cultura, diálogo, luta, educação popular, transformação social e espaço de participação popular. Com ênfase no debate da participação a partir da visão dos estudantes quilombolas constatamos que as produções expressam a participação coletiva se aproximando dos princípios e fundamentos da Educação Popular.

CAPÍTULO 2

2. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise do Curso de Pedagogia do Campo da UFPB



“A felicidade está na maneira simples de levarmos a vida”

Carlos R. Brandão

2.1. Educação Popular e Movimentos sociais

A Educação Popular é um modo de educação dialógica, que respeita a troca de saberes, reflete sobre os sujeitos em construção histórica, econômica e cultural o impacto social causado pela desigualdade que atinge as classes subalternas. Assume o posicionamento em prol dos direitos do povo, uma educação problematizadora e crítica, que vai além do ensino, visando à conscientização popular de sua condição de opressão social, cultural e econômica na sociedade.

Há uma infinita diversidade de espaços em que a Educação Popular pode acontecer e o processo educativo coincide, na prática, com o aprofundamento reflexivo do cotidiano das pessoas, de sua história, família, trabalho, política, enfim, da vida. É um modo participativo na perspectiva de luta pela efetivação dos direitos sociais, ou seja, dos discriminados e dos que vivem e viverão do trabalho bem como dos seus parceiros, aliados a favor de uma sociedade igualitária.

Um trabalho de Educação Popular é praticável em qualquer espaço desde que se tenha sabedoria para levar em consideração os limites e possibilidades de cada lugar. Os espaços governamentais costumam ser campos desiguais de luta, e a Educação Popular também significa isso, a formação de bons lutadores, pessoas que confrontam a vida, não sendo submissos dos senhores do poder. Parafraseando Sales em Scocuglia e Neto (1999), o processo fundamental da sociedade é a aliança/confronto de interesses econômicos, políticos, culturais, afetivos, religiosos e, nesse âmbito, faz-se necessário identificar em cada instante da conjuntura os parceiros, aliados ou adversários nos órgãos governamentais e nas organizações da sociedade civil, em âmbito local, regional, nacional e internacional, ou seja, em todos os âmbitos onde pode ser desenvolvida a Educação Popular.

Tomamos a Educação Popular enquanto forma de enfrentamento em que a classe subalterna se instrumentaliza para refletir sobre seus contextos socioeconômicos em sua totalidade cultural, suas interfaces e ingerências no cotidiano. Os trabalhos monográficos analisados nesta dissertação tomaram por fundamentos a ótica da Educação Popular para interpretar o cotidiano e suas contradições. A nosso ver a compreensão dessas contradições passa pela reflexão crítica proporcionada pela Educação Popular:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não

se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1970, p.29).

No panorama latino americano existe a necessidade de repensar as ideias e perspectivas da Educação Popular para contrapor os novos dilemas, contextos e desafios, os quais a realidade nos impõe. Na medida em que esses fatores acontecem, afirma Paludo (2006, p.45), “impulsionam a necessidade de ressignificação/refundamentação da Educação Popular, mostrando a indissociabilidade entre Educação Popular e processos históricos e sociais”. Na busca por respostas que atendam às novas demandas, faz-se necessário uma revisão das concepções teóricas além da compreensão de que o contexto social em que vivemos passa por mudanças, impondo a pesquisadores do Campo Popular novos sentidos que fundamentem as novas exigências da realidade.

Na discussão sobre a E. P., quer seja no cenário mundial, latino americano ou brasileiro, não podemos negligenciar as contribuições do educador Paulo Freire, sobretudo para o Brasil, tendo em vista que foi o primeiro educador a sistematizar as práticas de educação popular desenvolvidas por educadores do campo popular nos anos de 1960 no nosso país, especificamente na região do Nordeste:

A educação libertadora freireana é tomada aqui, como uma proposta de educação que desenvolve a formação humana (capaz de produzir a própria existência); valoriza os saberes da experiência (reconhecimento do saber e da cultura popular); toma a realidade concreta como fonte de conhecimento e transforma o saber comum em saber crítico; protagonizada pelos sujeitos (forjada com eles e não para eles, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade) e se constrói num movimento dialético da relação entre teoria e prática (práxis) (BRITO, 2011, p.33).

No período de 1945-1964 houve a abertura de um período populista no Brasil. Surgem, nessa ocasião, várias formas de participação social. A migração interna de pessoas do campo para a cidade é intensificada. O grande fluxo migratório e o pouco espaço fez surgir com maior intensificação as periferias urbanas e, como consequência, graves problemas de infraestrutura, emprego, moradia, saúde, educação etc. No intuito de solucionar essas problemáticas e lutar por melhorias de vida nesses espaços desprovidos de condições básicas para a sobrevivência, originaram-se muitos movimentos sociais.

O momento era oportuno naquele contexto histórico, visto que o Nacional Desenvolvimentismo estimulava o avanço da educação brasileira e assim a educação popular destacava-se no país. Durante a década de 1960 foram criados diversos espaços que consolidaram a prática educativa e política de educação popular por meio de várias formas sistematizadas. Porém, o que Juscelino Kubitschek, presidente da república à época, intencionava era tirar o Brasil das condições de subdesenvolvimento, todavia, estudiosos e militantes comprometidos com a emancipação dos povos, sobretudo a do educador Paulo Freire, aproveitam esse momento para consolidar teorias e práticas dessa educação feita com o povo, como é apresentado a seguir: “A década de 1960, que nos envolveu a todos com a educação popular, foi o tempo de uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso com a educação do Brasil” (BRANDÃO, 1984, p.12).

A Educação Popular, consolidada pelo educador Paulo Freire, concretizou-se aqui no Brasil devido ao contexto político de mobilização e participação popular de enfrentamento a um regime hegemônico capitalista e como instrumento de luta na conscientização e transformação social. Apesar da repressão sofrida com a ditadura militar (1964-1985), Freire vai para o exílio por estimular uma educação popular crítica, esta passa a ser considerada educação subversiva.

Com todos os percalços, a educação popular resistia dentro dos movimentos sociais e estimulava o povo a enfrentar o sistema repressivo, fundamentada nas ideias apontadas por Freire (1994, p.110) que defendia que não bastava só perceber-se na opressão mais recriar estratégias de enfrentamento:

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo (FREIRE, 1994, p.110).

Atualmente novas formas de organização social estão se articulando e militando em prol dos seus direitos, os movimentos sociais da terra, movimentos dos negros, das mulheres, entre outros, permite-nos acreditar que novos olhares e avanços estão se ampliando no Brasil. E é nesse contexto de surgimento de novas demandas, que a educação popular se consolida em novas realidades, sendo intensificada nos espaços de Educação do Campo, onde vivem os quilombolas.

Com o surgimento de novos contextos, a Educação Popular ampliou as suas dimensões, não deixou de ser uma educação focada na politização dos sujeitos, mas agora incorpora ao caráter político outras dimensões, passando a enxergar o sujeito social no sentido integral, e a leitura da realidade é ampliada, como aponta Paludo (2006, p.48) quando afirma que os novos contextos:

Demonstram o trânsito de uma leitura cuja primazia era da classe social, da esfera da economia e da política no sentido restrito, para uma leitura na qual, além da dimensão do econômico, na qual incidem as necessidades e direitos básicos como teto, terra, trabalho, saúde e educação, ganham primazia a leitura política em seu sentido ampliado, a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética e a estética. Ao que parece, o referencial, o parâmetro para a análise da realidade se deslocou do homem econômico, para o homem integral e para o conjunto integral das necessidades e direitos que possui.

Ao analisar diversas produções de educadores e pesquisadores em Educação Popular, Paludo (2006, p.42) deixa claro que no atual momento, a maior preocupação não está em compreender o sentido e a importância da Educação Popular, pois já existe um consenso de superação desse desafio. As questões emergentes apontam a necessidade de pôr em prática as teorias. Esse foi o atrativo ao escolher as monografias dos quilombolas, compreender através da produção escrita como está sendo praticada a participação dentro da comunidade. Essa ideia, de que a prática é a maior preocupação dos educadores, está expressa nas indicações das preocupações de maior incidência apresentadas pelos educadores, “a maior delas parece ser a urgência do resgate, não do sentido ou da importância da Educação Popular, [...], mas dos lineamentos do projeto e da pedagogia que orienta as práticas, aclarando, desta forma, quais devam ser suas maiores incidências” (PALUDO, 2006, p. 42).

As exigências da realidade e seus processos de mudança fazem refletir sobre nossas ações, nessa perspectiva o diálogo com as redes latino-americanas estabelecem conexões na compreensão do novo momento histórico, a realidade social no sentido macro e quais as interferências em contextos micro. A globalização cria interlocuções entre os países em todo mundo, em nossa América esse fenômeno também se consolida, uma vez que não somos uma ilha isolada.

Inúmeros discursos afirmativos enfatizam a determinação de que os pesquisadores devem partir da análise da realidade dos sujeitos; por concordar com essa ideia que optamos por investigar as produções escritas dos próprios sujeitos em suas

realidades, refletindo sobre elas. São recorrentes as falas da importância de partir da realidade social, mas em demasia não passam de discurso, porque na prática os fatos são desconexos com o cotidiano, com a vida e a investigação do contexto e seus desdobramentos não acontecem. É fundamental considerar as mudanças na análise da realidade e entender que não podemos ter uma visão limitada dela:

Ao que parece, o referencial, o parâmetro para a análise da realidade se deslocou do homem econômico, para o homem integral e para o conjunto integral das necessidades e direitos que possui. Estas necessidades, além de materiais, são de ordem também espiritual, afetivas, de reconhecimento, valorização, *participação* e não discriminações de qualquer ordem. Parece ser esta renovada visão antropológica aquela que tem tido centralidade na orientação nas leituras do projeto hegemônico e das suas consequências, da esfera da política, da economia e da cultura (PALUDO, 2006, p. 48).

Na tentativa de romper com o discurso, pondo-o em prática, devemos considerar o novo momento em que se encontra a Educação Popular, sobretudo desenhada numa perspectiva latino-americana. Temos que compreender a construção da “nova ordem mundial” para compreendermos o processo atual vivido pela Educação Popular e seus impactos na América Latina, no Brasil e em nossa comunidade:

a problemática atual vivenciada pela Educação Popular não pode ser dissociada da construção da chamada *nova ordem internacional*, isto é, da fase atual do processo de acumulação capitalista, que iniciou na década de 1970, capitaneada pela Inglaterra e Estados Unidos e se fez sentir, com profundidade, na América Latina, nas décadas de 1980/1990. Além disso, a queda do *socialismo real* e o resultado concreto de algumas experiências como a chilena e a nicaraguense e a não materialização dos triunfos populares em El Salvador e Guatemala geraram a consequente perda de referenciais e de certezas da esquerda latino-americana (e mundial). Também a forte hegemonia do pensamento único de direita, expresso na máxima de Fukuyama de que a história havia chegado ao seu final; o empobrecimento objetivo crescente da população e a crise ética, política e de valores vivenciados na atualidade são aspectos do contexto que permitem compreender o processo atual vivido pela Educação Popular (PALUDO, 2006, p. 44).

Esses apontamentos do momento histórico da E.P reforçam a ideia dialética apresentada no início deste capítulo em que se afirmava a “indissociabilidade entre Educação Popular e processos históricos e sociais”; não temos como melhorar nossa

prática pedagógica sem entendermos as conexões históricas e sociais que nos remetem a analisá-la de forma a considerar o contexto em um sentido mais amplo.

Neste estudo estabelecer conexões entre nosso contexto latino-americano e nossa realidade foi uma das tarefas conferidas, uma vez que, devemos ampliar nossa visão tentando enxergar quais fatores contribuem para a formação do nosso ser latino-americano que, indiscutivelmente, é diferenciado e merece ser analisado, pois, nossa problemática tem uma peculiaridade que vem historicamente sendo transportada desde a colonização: a situação das comunidades negras brasileiras. É inegável dizer que metodologicamente a Educação Popular assume, nessa análise, um papel fundamental. A seguir, o que tentamos foi realizar uma breve análise das contribuições da Educação Popular e dos movimentos sociais na perspectiva dos excluídos.

A década de oitenta é marcada pelos movimentos populares urbanos, por ser uma era de participação e pluralidade dos sujeitos (muitas vezes dos grupos mais excluídos e discriminados). Nessa fase ganham destaque também os movimentos sociais rurais ligados a movimentos da terra que apoiavam os camponeses que estavam presos injustamente.

A participação e coletividade na luta pelos direitos e várias mobilizações sociais tornaram-se expressões recorrentes nesse momento histórico no país. Brito (2005, p.3), educador do EQUIP⁷, contribui nessa discussão nos apresentando um apanhado que reforça a ideia de efervescência dos movimentos sociais, com ênfase ao período histórico pós-ditadura:

Os Movimentos Sociais Populares emergiram no contexto social e político brasileiro com uma fantástica capacidade criativa, organizativa e mobilizadora, principalmente na década de 80, sendo responsáveis por expressivas conquistas que garantem melhorias na qualidade de vida de amplos setores sociais, afirmação de direitos e exercício da cidadania [...] Tais conquistas são permeadas por processos educativos, tanto dos participantes diretos de tais movimentos, quanto das pessoas e grupos atingidos por sua ação e da sociedade [...] Os movimentos sociais multiplicaram-se no Brasil durante a década de 80 e, principalmente, nos anos 90, percebendo-se, no país, progressiva ampliação e diversificação de organizações populares, com diversos modelos organizativos, formas de mobilização, bandeiras de luta, relações com mediadores e interlocutores, processos de formação das lideranças populares. Neste período se consolidam muitos grupos [...] principalmente aqueles que lutam mais diretamente em torno de questões centrais da sobrevivência das pessoas, como: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Existem dimensões dentro dos processos educativos nos movimentos sociais, que são apresentadas por Gonh (1992), que ajudam a entender o papel da educação nos movimentos sociais, a saber: a dimensão da organização política; a dimensão da cultura política; e a dimensão espaço-temporal. A compreensão dessas dimensões é fundamental para entender o papel dos movimentos sociais em parceria com a educação para garantia do exercício da participação e da cidadania no coletivo, a cidadania coletiva ressalta a dimensão sociocultural “reivindicando direitos sob a forma de concessão de bens e serviços, e não apenas inscrição desses direitos em lei; *reivindica* espaços sociopolíticos sem que para isto tenha de se homogeneizar e perder sua identidade cultural.” (GONH, 1992, p.196).

O conceito de Educação dentro dos movimentos sociais é construído através das relações coletivas em um constante processo de luta e é pertencente à sociedade, nessa perspectiva a Educação exerce sua importância, podendo ser um instrumento que contribui com o fortalecimento dos movimentos, pois serve como um fator estratégico de conhecimento das formas e meios de lutas, constituindo relativamente um consenso, no que se refere ao direito do grupo e que não está livre de ambiguidades.

Os movimentos sociais através da prática e pensamento da Educação Popular ajudam na teorização e problematização do cotidiano dos oprimidos através de práticas emancipadoras e produzem resultados práticos que refletem em ações transformadoras da realidade prática ou dão conta da situação vivida através da tomada de consciência, mudança de pensamentos ingênuos em críticos.

A lógica organizativa dos movimentos sociais oferece procedimentos educativos numa perspectiva de mudança através da participação popular, por uma educação pelo povo, feita com o povo, pensada para/com o povo. Essa participação popular gera uma consciência, de acordo com o pensamento de Gohn (2001, p.20): “A consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas da população, no presente e no passado”:

Lutadores e lutadoras individuais para poder sobreviver que, quando se articulam, se organizam e se põem em movimento contra a violência segregadora, [...] tornam-se, como diz um dos textos, o *povo político*, conformam o que se chama de classe popular – de potencial para real, porque em movimento e em luta – e possuem, como diz

Freire (1987), potencial de (re) fundação social. (PALUDO, 2006, p.50).

É evidente o mérito dos movimentos sociais do campo (MSC) na conquista da implantação do Curso de Pedagogia do Campo na UFPB. Foi através da luta por uma educação para os sujeitos do campo, que os movimentos sociais do campo tornaram concreto o ensino superior para jovens dos assentamentos da Paraíba. Ações como essa, reforçam a tese de que quando o povo se organiza na luta articulada, alcançam seus objetivos.

2.2 Educação do campo e o PRONERA: significados e contradições

Ao longo das últimas décadas, a caminhada por uma Educação de qualidade no Campo vem contribuindo significativamente para que inúmeras iniciativas concretas sejam efetivadas no Campo, como os projetos voltados ao fortalecimento de ações eficazes para a melhoria da vida socioeducativa das mulheres e homens do campo.

Inúmeras conquistas ocorreram no campo brasileiro, a exemplo temos a Declaração de 2002 – ela denuncia os graves problemas enfrentados pela educação do campo, aponta caminhos para seu enfrentamento, apresentando propostas e possibilidades de ações efetivas a serem executadas.

Sujeitos comprometidos com o avanço da Educação do Campo empreitaram na década de noventa uma longa caminhada de luta. Fruto dessa militância temos a construção de um conjunto de leis e resoluções que regem a Educação do Campo, os resultados dessas conquistas estão presentes em muitas publicações, entre elas no primeiro caderno da coleção “Por uma Educação do Campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

O engajamento de educadoras e educadores comprometidos com a Educação do Campo teve o seu ápice na 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998. Nesta conferência, segundo Roseli Caldart, “foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (CALDART, 2004, p.13).

É nesse palco de lutas e grandes conquistas que se inicia o Curso de Pedagogia do Campo na Universidade Federal da Paraíba – Campus I (João Pessoa/PB). O curso propiciou a pessoas jovens e adultas provenientes de vinte cinco assentamentos do

Estado da Paraíba o acesso ao Ensino Superior. Entretanto, o grande diferencial do curso é a forma como foi pensado e executado.

Para entender essa colocação é necessário dizer que o comprometimento das pessoas que faziam parte do curso (Coordenação, Supervisão, Alunos, Professores, Monitores, CPT etc.) concordava com a ideia expressa por Caldart (2004, p. 17-18):

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. [...] sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele.

Algumas conquistas normativas da Educação do Campo foram alcançadas ao longo das últimas décadas, mas elas só foram possíveis por meio das lutas que foram travadas no campo brasileiro, uma das principais reivindicações remetia-se ao direito assegurado em lei pela educação. Como resultado dessa peleja, alguns espaços foram conquistados no campo das políticas públicas, ocasionando o surgimento de diversas políticas na educação do campo, a saber:

1. Parecer CNE/CEB Nº: 36/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
2. Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
3. Referências para uma política nacional de educação do campo. Ministério da Educação – Grupo permanente de trabalho de educação do campo. Caderno de Subsídios. 2003;
4. Parecer CNE/CEB Nº: 23/2007 – Orientações para o atendimento da Educação do Campo;
5. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
6. Parecer CNE/CEB Nº 1/2006 – Trata Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA);
7. Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Dentro das políticas de educação do campo, o PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – vem assumindo destaque, sendo ele o principal responsável pela efetivação do Curso de Pedagogia na UFPB. Inicialmente instituído como programa em 1998, atualmente tornou-se uma política pública, ampliando seus objetivos e garantindo o direito aos assentados e populações do campo a uma educação do/no campo:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária, assumida pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. O PRONERA nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (MANUAL DO PRONERA, 2004, p.11).

Atualmente com o decreto nº 7.352, de 4/11/2010, foi alterada a definição de ‘populações do campo’, o que ampliou a ideia do que pode ser entendido por ser do campo, fazendo com que mais pessoas oriundas do Campo tivessem seu espaço reconhecido constitucionalmente, inclusive os quilombolas estão incluídos nessa nova definição, como vemos no Art. 1º, § 1º, I do referido decreto:

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, *os quilombolas*, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

De fato, já era do nosso conhecimento que as populações mencionadas acima faziam parte do campo brasileiro, mas incluí-los no referido decreto aumentou a possibilidade da ampliação do direito e consequente ampliação dos benefícios efetivados pelas políticas públicas do Campo.

2.3 O curso de pedagogia do campo da UFPB: historicidade e desafios

O Curso Superior de Pedagogia do Campo – PEC/PRONERA/MS/CPT/INCRA¹⁰/UFPB – foi uma experiência de educação no

¹⁰ Instituto Nacional Colonização da Reforma Agrária – INCRA.

ensino superior vivenciada por estudantes assentados da Paraíba, pois em prática o PRONERA enquanto política pública refletiu, sobretudo: a importância do curso para vida dos filhos e filhas da terra e quais os caminhos a serem efetivados nas universidades pela educação do campo, defendendo a ideia de uma Pedagogia Pensada e Sistematizada pelas Educadoras e Educadores do Campo: **Por uma Educação do/no Campo.**

E nesse pensamento convergido do avanço da Educação do Campo que afirmamos que, o Curso Superior de Pedagogia do Campo vinculado ao Programa Nacional da Reforma Agrária – PRONERA tinha por primazia proporcionar condições às famílias que vivem no campo de terem melhores oportunidades de formação e melhor estudo para seus filhos. Uma vez instrumentalizados pelos saberes adquiridos ao longo do Curso em parceria com os saberes adquiridos ao longo da vida puderam construir reflexões em seus trabalhos monográficos e em suas práticas pedagógicas, possibilidades para o enfrentamento da educação hegemônica repleta de desafios e melhor compreensão da educação popular autodeterminada pelos sujeitos presentes nas escolas e, principalmente, nos espaços educativos culturais de suas comunidades.

Uma das principais características e especificidades do Curso foi o regime de alternância nos tempos de estudos, nomeados de tempo-comunidade e tempo-escola, destaque também para as práticas metodológicas das disciplinas pautadas nas experiências com currículos voltados à realidade, cultura e luta dos povos do campo. Esse novo jeito de pensar a educação superior assegurou uma formação educativa para os jovens e adultos sem o abandono da vida no campo, fortalecendo assim a população rural. Ele é a prova viva de que a educação deve se adaptar aos costumes, valores, tempos do povo. Sobre a Pedagogia da Alternância é importante considerar:

A alternância não significa apenas um alternar físico, um tempo na escola separado por um tempo em casa. (...) Este ir e vir deve representar algo mais profundo, está baseado em princípios fundamentais, em crenças de que a vida ensina mais do que a escola; que se aprende também na família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais, etc. Se o mundo nos ensina, talvez, ensina mais que a escola, cabe à escola se tornar um centro de organização, de articulação, de planejamento de uma série de atividades, unindo o que se aprende na vida com o que se aprende na escola. A Pedagogia da Alternância utiliza um método de aprendizagem que parte da prática para a teoria (RIBEIRO, BEGNAMI E BARBOSA, 2002, p. 21).

O Curso nos apresentou possibilidades bem-sucedidas de que é possível concretizar uma Educação do Campo democratizando o Ensino Superior de qualidade para os sujeitos do Campo. Utilizando por fundamento pedagógico o regime da Pedagogia da Alternância os estudantes passam 80% do curso no tempo-escola e 20% no tempo-comunidade, o que tornou possível a continuidade dos estudos e baixíssimos níveis de desistência sem o abandono do Campo, além de possibilitar a relação direta entre teoria e prática nos assentamentos.

A potencialidade do campo e dos saberes do camponês, aliados à compreensão de sua história e suas contradições, proporcionou-nos caminhos para construção de uma educação não imposta PARA os sujeitos do campo, mas feita PELOS sujeitos do campo, podendo assim municiá-los de ferramentas eficazes para o empoderamento e aquisição da autonomia, reconquistando o significado de sua luta e reafirmando suas origens.

Nessa perspectiva de construção de uma educação do povo de interação com a realidade do campo fora dos espaços acadêmicos, que várias ações foram desenvolvidas no Curso de Pedagogia do Campo, em que os próprios estudantes assumiam, em conjunto com a equipe de coordenadores e monitores, o protagonismo em suas comunidades.

O projeto de formação de educadores do campo contribuiu com a efetivação do Curso de Pedagogia, sobretudo no suporte pedagógico aos estudantes e para permanência dos estudantes no curso. Dentre as atividades do projeto, destacamos a relevância das “*Jornadas de formação de educadores do Campo – Educação e Escola do Campo*”, em que nosso principal objetivo era fortalecer a Educação do Campo através da qualificação profissional dos professores pela formação continuada nas escolas das áreas rurais e de cidades, as quais recebem estudantes do meio rural. A Jornada Pedagógica ocorreu em seis municípios do estado da Paraíba: Itabaiana, São Miguel do Taipu, Araçagi, Riachão, Jacaraú e Esperança. As jornadas de formação tinham duração de seis horas diárias, divididas nos horários da manhã e tarde. O perfil dos participantes das jornadas nas comunidades do campo em que os alunos do curso residiam era: Educadores e Gestores das Escolas do Campo, Alunos do Curso de Pedagogia PEC/MSU que também assumiam papel de monitoria e a equipe de monitoras e professores da UFPB. As responsáveis pela execução da jornada foram as Professoras Dr.^a Ana Paula Romão de Souza Ferreira e Dr.^a Maria do Socorro Xavier

Batista com a contribuição das cinco monitoras/bolsistas: Janaína Silva, Rossana Miranda, Suellen Cristina, Wênia de Souza e esta pesquisadora que vos escreve.

A programação das jornadas era dividida da seguinte forma, no período da manhã: exposição dialogada sobre conteúdos elementares para introduzir a temática, entre eles – A trajetória da Educação do Campo; Definições políticas e normativas da Educação do Campo; Programas de Educação do Campo; Caracterização da Educação e Escola do Campo; Princípios teóricos e metodológicos da Educação do campo. A apresentação introduziu várias discussões e questionamentos: Como viabilizar condições de concretização da Educação do Campo mediante os desafios da falta de recursos estruturais, didáticos, pedagógicos e em salas muitas vezes multisseriadas? Quais os caminhos para enfrentar a falta de formação dos educadores do campo em Educação do Campo? Como promover ações que resultem no desenvolvimento da Educação do Campo? Quais conteúdos curriculares adequados para se trabalhar em uma escola do campo?

No segundo momento a proposta das jornadas era refletir sobre os questionamentos por eles levantados. Em grupos, os educadores do campo construíram propostas efetivas para execução de um plano de atividades em sala tendo como pressuposto teórico e metodológico a Educação do Campo. Ou seja, propostas que desenvolvessem sugestões de atividades no intuito de pensar uma aula tendo como fundamento teórico a Educação do Campo. Cada grupo de educadores refletiu coletivamente como trabalhar na perspectiva de Educação do Campo. As atividades foram sistematizadas e expostas ao final do encontro.

Nesse sentido, compreendemos que se torna urgente fortalecer as ações educativas que promovam o desenvolvimento da criticidade de educadores do campo, ações que valorizem a realidade e o meio social camponês, pois toda ação pedagógica mesmo inconsciente é política. Caberá ao educador escolher a serviço de quem ele está. No Curso de Pedagogia do Campo é possível ver o compromisso dos educadores em prol da educação do povo e luta pelos direitos negados:

Recriam a ideia de educação no campo a partir de uma renovação de valores e atitudes, com a implementação de conhecimentos e nova consciência de pertença à terra. Nesse caso, a terra é pensada como um direito social e possibilita uma organização social e econômica voltada para a perspectiva do desenvolvimento. Assim, a escola deve estar próxima do trabalhador rural e da sua família e o currículo deve seguir a diretriz do campo como produtor de cultura (DIAS, 2006. p. 14).

A luta pela terra e a luta por educação na conquista da soberania e emancipação humana dos sujeitos do campo são elementos que estão presentes na vida e nas ações dos educadores recém-formados no Curso de Pedagogia do Campo. No desenrolar dos acontecimentos em sala de aula, no decorrer do Curso na universidade, o destaque era suscitar a reflexão sobre as práticas educativas nos assentamentos e fortalecer a luta pela Educação do Campo em consonância com a valorização, reflexão e problematização das ações realizadas pelos sujeitos em suas comunidades, no intuito de tornar a sociedade camponesa protagonista do processo educativo de forma democrática e participativa. Segundo Arroyo (2010) esse novo jeito de se pensar educação nas IES proporcionou uma diversidade no sentido amplo do termo, possibilitando de fato a formação de forma democrática nas universidades, como o autor expressa a seguir:

Aos cursos de formação como a Pedagogia da Terra, de Formação de Professores do Campo, Indígenas, Quilombolas chega uma diversidade social, racial, étnica e dos campos que não há nos cursos regulares de Pedagogia e de Licenciatura. Essas experiências de formação podem representar processos de democratização das universidades, dos cursos e currículos de formação; democratização que reconheça as diferenças, os coletivos diversos, suas formas de luta por direitos como uma riqueza, reconheça o direito às diferenças, inclusive de sujeitos e processos de formação (ARROYO, 2010, p.16).

A valorização de uma proposta educativa contextualizada partindo dos saberes e da participação do povo camponês possibilitou efetivar uma proposta educativa com fundamentos teóricos metodológicos da Educação Popular no referido curso.

O saber é produzido através da troca de experiências ou da relação entre o sujeito e o mundo. Devemos valorizar a existência de formas sistematizadas de organizações participativas da sociedade para adquirir o conhecimento. O Curso de Pedagogia do Campo é uma conquista da luta dos sujeitos do Campo, por uma Educação Sistematizada e pensada junto com os sujeitos, estimulando o protagonismo na sua história.

Esse novo olhar para educação possibilita recuperar o poder educativo como instrumento de transformação e participação social, respeitando as diversidades. A forma com que a sociedade é organizada traz em si a reprodução de um sistema dominante que em nada fortalece a classe subalternizada.

Na história social da humanidade, as práticas pedagógicas existiram imersas em outras práticas sociais, de trabalho, no ritual, nos diferentes trabalhos do viver o cotidiano da cultura como víamos nas comunidades primitivas; todos tinham acesso a todo processo do saber, o conhecimento era partilhado naturalmente entre os participantes do grupo. Com a divisão social do saber, como explicitou Brandão (1984), uma parte do conhecimento foi retida pelos sistemas de ensino, tornando-se propriedade de profissionais da educação. Dominaram um saber próprio, que antes era comum, e lentamente foram separando-no do conhecimento coletivo, transformando-se em poder de alguns.

Daí a importância de pensar uma nova proposta de Educação no Campo, tentar unificar algo que foi fragmentado pelo sistema. Estudar a participação social no mundo camponês sob a ótica e escrita dos próprios sujeitos é legitimar uma educação do povo, e não a educação imposta para o povo e a Educação Popular nos oferece subsídios para fazer a junção do que foi dissociado, retomar o sentido da prática. “A Educação do Campo nesse contexto se apoia nos princípios da Educação Popular freireana ao ancorar em seu projeto educativo uma concepção de educação que desenvolve a formação humana” (BRITO, 2011, p.23).

A indissociabilidade entre a teoria e prática fortalece a educação autodeterminada pelo povo. A união entre a vida cotidiana e os saberes científicos são apresentados no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia e defendem o embasamento numa concepção que tem como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática, a adoção de uma pedagogia da alternância que se efetiva num currículo que se executa a partir de um tempo-escola e um tempo-comunidade em que se propicia o contato direto com a realidade do aluno, o campo, para o pensar, repensar e transformar a realidade (UFPB, 2007).

Em análise, na monitoria do Curso de Pedagogia do campo, destacamos que as práticas docentes estavam recheadas de interação entre o cotidiano dos sujeitos do campo e aportes teóricos. Isso provocava o desencadeamento do sentir/pensar/agir da realidade do/no Campo, bem como as especificidades de cada assentamento, o que auxiliou os alunos a interpretar suas ações como sujeitos sociais capazes de recriar novas possibilidades de intervenção para melhoria de suas comunidades. As dimensões que estavam presentes não eram apenas teóricas, mas também humanas, isso foi um fator determinante na formação dos educadores do campo para consolidar o comprometimento com o campo e se tornar um educador na essência da palavra:

São educadores a partir do momento em que rompem com os valores e os princípios que os oprimem. São militantes das causas sociais e políticas que intencionalizam ações que proporcionem reflexões e mudanças, realizando a mediação da aprendizagem. Ser educador/a do campo é um modo de vida, é um jeito de se relacionar, uma postura frente ao mundo e ao processo de educação em que está inserido. Ser educador é estar comprometido, em qualquer espaço, com a formação das pessoas (PALUDO, 2006, p.146).

A consolidação dos estudantes do Curso de Pedagogia do Campo enquanto educadores deu-se com os trabalhos finais de conclusão de curso. Eles testificam em suas temáticas e objetos de estudos aprofundamentos teóricos e práticos, voltados para reflexão e ação enquanto sujeitos sociais em suas comunidades. Esses trabalhos merecem ser destacados e podem servir de subsídios de pesquisa para estudos, por se tratarem de exercícios valiosos sistematizados por legítimos Educadores do Campo.

CAPÍTULO 3

3. PARTICIPAÇÃO EM DEBATE: um estudo sobre os processos participativos



*“Participação popular para nós não é um slogan,
mas a expressão e, ao mesmo tempo,
o caminho de realização democrática. ”*

Paulo Freire

3.1. Dimensões da Participação

O tema participação pode ser debatido por diferentes perspectivas. Sua definição é abordada em consonância com as ideologias e princípios, dependendo de como, para quê e para quem se pretende trabalhá-la. De um modo geral, participar é o ato de fazer parte, a participa (ação) é a referida ação no qual se propõe na qual se propõe a agir sobre algo exercendo o poder de decidir ou expressar, efetivamente ou emblematicamente, agindo como componente de um processo ativo.

Neste tópico discutiremos as diferentes perspectivas teóricas da categoria participação, além de situar a importância da democracia participativa e o estímulo de uma cultura participativa nos processos educativos. Como nos lembra Celiberti (2015):

A participação é uma forma de viver a democracia, e ela abarca as práticas anômalas e subversivas que vivem no plano subjetivo e pessoal, aquelas coisas que fazem parte de sentir e amar, as formas de viver e criar a comunidade (CELIBERTI, 2015, p.56).

Assim sendo a participação pode ser entendida como instrumento de dominação, pois através dela podem-se exercer mecanismos de poder, influenciando em decisões individuais, supostamente por um bem ‘coletivo’, reconfigurando as relações de poder e de controle social. A ferramenta da participação quando bem utilizada pode inferir a um grupo de domínio e poder sobre as decisões em determinadas situações, e esse fator torna a participação de extrema importância, sobretudo, se através dela serão tomadas decisões políticas que interferem socialmente na vida dos sujeitos.

Entretanto, também existe o lado obscuro da participação, quando se manipula, através dos meios de comunicação entre outros meios de domínio, um determinado grupo de pessoas a participar de algo que elas não pensaram sobre de forma reflexiva e nem construíram coletivamente, algo que não é sua bandeira de luta e nem tão pouco ajudaram na formulação dos objetivos da participação, são forjados, mesmo que inconscientemente, às vezes por desconhecimento político, a compor um grupo de pessoas que em nada tem a ver com seus interesses, geralmente essa participação se torna massa de manobra de um grupo, deixando de ser democrática para então se tornar manipulada. Podemos dizer que é um tipo de participação? Mesmo manipulada, forjada e induzida é um tipo de participação.

Nesse sentido que atribuímos extrema importância ao processo educativo dentro dos espaços de participação, os sujeitos precisam se apoderar da participação como instrumento de transformação contra a dominação e opressão, não uma participação forjada que apenas fortalece o sistema opressor. “Em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é comum, sobretudo nos oprimidos de classe média, que aspiram igualar-se aos homens “eminentes” da classe superior” (FREIRE, 1980, p.60).

No Brasil, pós-eleições presidenciais em 2014, vivemos uma onda de constante “movimento de participação” nas ruas, pessoas que não tinham nenhum histórico de luta se reúnem sem objetivos claramente definidos para participar de algo determinado por alguém que muitos participantes não sabiam o porquê e nem para quê estavam lutando efetivamente. Em geral o que existia era apenas uma luta odiosa sem objetividade ou causa claramente definida.

Para Nogueira (2004) existem quatro grandes modalidades de participação, que coexistem e se combinam de diferentes maneiras histórico-sociais, a saber: participação assistencialista; participação corporativista; participação eleitoral e a participação política. A *participação assistencialista* está relacionada a uma modalidade filantrópica ou solidária, que pode ser encontrada em todas as épocas, funciona como estratégia de sobrevivência em momentos em que a pobreza é extrema e faz-se necessária uma ação mais rápida e pontual, podemos citar como exemplo desse assistencialismo os mutirões, que de forma pontual tentam solucionar conflitos e funcionam como reparo emergencial. A *participação corporativa* está atrelada ao sindicalismo, grupos sociais ou categorias profissionais, buscam muito mais a afirmação do que a proposição do diálogo, está articulada com problemas existenciais imediatos quase sempre de fundo econômico. A terceira participação projeta-se no espaço político: a *participação eleitoral* não apenas a preocupação com os interesses individuais preocupa-se com a governabilidade. A quarta participação apresentada por Nogueira (2004), supera tanto a participação eleitoral quanto a corporativa. A *participação política* é realizada por meio da observação da comunidade como um todo, com inferências ao papel do estado, por meio dessa participação os sujeitos intervêm para externarem seus interesses para que o poder de decisão se democratize e seja compartilhado.

Existe também a defesa de que para que haja democracia é necessário que se concretize a gestão construída com a participação povo. Podemos chegar a um consenso de que a participação é o caminho para efetivação de uma democracia sólida. Para que

ocorra de fato a consolidação de uma gestão democrática é necessário que existam meios de participação popular, do contrário a democracia não passará de uma retórica infundada em que a teoria não corrobora com a prática.

No que se refere à participação como instrumento de efetivação da democracia, concordamos com Libânio (2013) quando afirma que a participação é o meio de se assegurar a gestão democrática propiciando possibilidades de envolvimento no processo de tomada de decisões. Além disso, o autor afirma que um processo democrático de participação faz com que os sujeitos se apropriem e conheçam melhor os objetivos e metas da estrutura organizacional e isso aprofunda e afina a dinâmica na relação com a comunidade. Nesse caso é perceptível um sentido mais forte da democracia, de experimentar formas não autoritárias de exercício do poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente os rumos dos trabalhos.

Libânio (2013) reforça a ideia de que na participação é preciso respeitar o princípio da autonomia de cada sujeito, só dessa forma pode acontecer uma participação crítica que possibilite a intervenção consciente no meio o qual o sujeito está inserido. Ele reforça a ideia de que o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade de as pessoas e dos grupos terem livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação, sendo assim só por meio dela que os sujeitos atuam em seu meio de forma a construir e refletir sobre sua realidade e assim ter a possibilidade de transformá-la, só é possível transformar aquilo que estou participando de forma autônoma na construção. Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos sociais de trabalho e a construção conjunta do ambiente coletivo.

Segundo Bandeira¹¹ (1999) existem algumas considerações relevantes sobre argumentos em favor da participação e diferentes vertentes que merecem ser compreendidas e destacadas. Ele afirma também que podem ser desenvolvidas várias linhas convergentes de argumentação para destacar a importância da participação da sociedade civil e da articulação de atores sociais nas ações voltadas para a promoção do desenvolvimento, tanto em escala nacional, seja regional ou local. O autor traz em sua análise a abordagem de cinco linhas argumentativas em prol da participação, essa

¹¹Economista e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

abordagem foi feita a partir da utilização de referências à literatura recente, especialmente documentos produzidos por organizações internacionais nos últimos anos.

Ainda segundo o autor, as principais abordagens argumentativas em defesa da participação podem ser referenciadas nas seguintes linhas, a saber:

- A) O primeiro argumento destaca a necessidade da consulta à comunidade diretamente afetada, quando da concepção, elaboração, implementação e avaliação de programas e projetos específicos, relacionados com o desenvolvimento, como meio para garantir sua eficácia e sustentabilidade;
- B) O segundo, mais abrangente, registra a importância da vitalidade de uma sociedade civil atuante na vida pública para a boa governança para o *desenvolvimento participativo*. Uma das conexões desse argumento é a implicação de que a participação da sociedade civil é importante para assegurar a transparência das ações e para permitir o combate eficiente à corrupção no setor público;
- C) A terceira linha de argumentação vincula a participação à acumulação de capital social. Segundo estudos recentes, o capital social, que é composto por um conjunto de fatores de natureza cultural que aumenta a propensão dos atores sociais para a colaboração e para empreender ações coletivas, constitui-se como importante fator explicativo das diferenças regionais quanto ao nível de desenvolvimento;
- D) A quarta estabelece conexões entre a operação de mecanismos participativos na formulação e implementação de políticas públicas e o fortalecimento da competitividade sistêmica de um país ou de uma região;
- E) A quinta ressalta o papel desempenhado pela participação no processo de formação e consolidação das identidades regionais, que facilitam a construção de consensos básicos entre os atores sociais que são essenciais para o desenvolvimento.

Essas vertentes apresentadas por Bandeira (1999), em grande parte sobrepostas, acabam por destacar dois aspectos da participação. Um deles é o seu caráter de elemento essencial da própria ideia de democracia. O outro é o seu importante papel instrumental, derivado da funcionalidade da participação para a articulação de atores sociais e para a viabilização de processos de capacitação e de aprendizado coletivo, extremamente relevante para a promoção do desenvolvimento.

A abertura a diversos tipos de participação no campo político surgiu ao longo das três décadas no Brasil como instrumento fundamental para efetivação da democracia. Participações sociais, políticas ou econômicas permitindo canais de diálogo

para que a sociedade participe direta ou indiretamente da implementação de políticas públicas. Com o intuito de promover a ampliação de participação social no país, a atual presidente da república, Dilma Rousseff, instituiu, através do decreto presidencial nº 8.243/14, uma Política Nacional de Participação Social – PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS. Segundo a norma, o objetivo é fortalecer e articular mecanismos e instâncias democráticas a fim de haver diálogo e maior atuação entre administração pública e sociedade civil. O decreto amplia e dá voz a todo e qualquer movimento social institucional ou não a fim de promover a participação da sociedade nos órgãos da administração Federal.¹²

Contudo, em outubro de 2014 a câmara e posteriormente o Senado anularam o decreto presidencial alegando que a norma passava por "cima do congresso", ou seja, temiam que a mesma reduzisse o poder do Legislativo definindo políticas sem necessidades de projetos de leis e colocando o congresso numa casa sem função. Argumentavam também que a norma instituída pela presidente da República foi idealizada para regulamentar um assunto que já existe a lei nº10.683/03. Em contrapartida, os Defensores do Decreto afirmam que o regulamento apenas fortalece conselhos e aumenta a representatividade da sociedade no processo de orientação e consulta sobre políticas públicas. Entretanto, o decreto segue anulado. Derrota irreparável para a efetivação dos canais da participação popular dentro do espaço político.

3.2 Por uma Pedagogia da Participação: aproximação da participação com a Educação Popular

Pelo fato de ser pessoa [...] o ser humano vem dotado de uma vontade ontológica de participação. Não se trata de uma veleidade que pode ser ou não pode ser. Essa vontade é intrínseca (BOFF, 2000, p.80).

No que tange à aproximação da participação com a educação, Streck (2005) destaca alguns aspectos educativos buscando auxiliar na construção de uma pedagogia da participação. O autor afirma, ainda, que a participação possui vários sentidos do ponto de vista teórico e ideológico em sua fundamentação dependendo do seu uso. Quanto à aproximação da participação com a educação, ele destaca alguns elementos

¹² Informações retiradas do site oficial do governo http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm.

que ajudam na construção de uma pedagogia da participação, entre eles: "o direito de dizer a palavra; uma mística de participação; a circulação das informações; a vinculação do cotidiano das utopias" (STRECK, 2005, p.86).

Streck (2005) explica que, eventualmente, por trás das práticas e políticas de participação, independente da matriz doutrinária, esconde-se o interesse de viabilizar a dominação. Ele alega que o contrato da sociedade moderna teve uma abrangência muito limitada. Podemos perceber essa limitação na atualidade, através dos grupos sociais que reivindicam por maior participação a seus direitos negados, a exemplo das mulheres, dos indígenas, dos negros, entre outros. O autor afirma que os negros se sentem excluídos no processo de construção do contrato social, visto que, segundo eles, o contrato foi feito por homens brancos, para homens brancos. Alegam, ao mesmo tempo, que possuem contradições, uma vez que, "enquanto afirmam a igualdade de todos os homens, promoviam o tráfico de escravos da África" (STRECK, 2005, p.88).

Portanto, a participação, como instrumento de controle das massas emerge nessa sociedade moderna tornando-se institucionalizada por setores conservadores e, por isso mesmo, torna-se aceitável ao *status quo*. Esse modelo de participação acaba servindo como base de sustentação do sistema capitalista e, conseqüentemente, tem como função manter a harmonia do sistema e conter os conflitos sociais.

Em contrapartida, a participação vinculada a setores do meio popular, ligada aos movimentos sociais, apontam um discurso de transformação social e de enfrentamento da classe opressora. Streck (2005) cita um trocadilho apresentado por Carlos Rodrigues Brandão "participações da participação" para afirmar que o sentido a ela atribuído está estritamente ligada à identificação de quem se apropria dela e a concepção de quem se aproxima dela com um determinado projeto de Classe. Ele afirma que ao final o que importa é que a educação popular seja aquela ação pedagógica que participa. Ou seja, ele vê na educação popular o caminho para se efetivar uma cultura da participação.

A educação popular cria uma cultura da participação [...] de democratização do poder. A educação popular, assim entendida, tem que rever necessariamente o conceito de poder, conceito tantas vezes rejeitado, tantas vezes manipulado, mas inevitavelmente existente (HURTADO, 2000, p.21).

Para que haja a democratização do poder, como é defendida por Hurtado (2000), a participação deve estar imersa na dimensão social fundamentada pela Educação

Popular proporcionando uma maior conscientização dos sujeitos e de sua importância na efetivação da participação. Segundo Moreira e Lima (2011), só através da constância na prática participativa que é possível constituir um poder popular exercido pelos sujeitos sociais. Ainda segundo os autores, a ligação entre a democracia participativa e a educação popular estimula a conquista da plena autonomia, uma vez que:

A noção de democracia participativa e sua relação com a Educação Popular fortalece a democracia, quando possibilita a homens e mulheres, de forma plena, a sua condição cidadã. Desta forma, uma vez existindo grupos sociais excluídos que manifestem e demandem ações políticas no âmbito da sociedade ou do Estado em direção a superação das desigualdades sociais, haverá a necessidade de participação [...] essa condição dos grupos sociais fez com que a participação social sempre existisse, enquanto uma ação popular para autonomia e emancipação dos sujeitos (MOREIRA e LIMA, 2011, p.19).

No que tange à aproximação da participação com a dimensão dos processos educativos populares cabe ressaltar que Streck (2005) destaca que para Paulo Freire a participação estava associada ao próprio ser mais, ele afirmava que não existe ser mais no isolamento sem participação: "Por isso para Freire o nome da participação é engajamento pela Humanização" (STRECK, 2005, p.92). Ou seja, é através do engajamento popular que se torna possível organizar ações no intuito de conquistar a transformação social. Nessa direção, consideramos o estímulo à participação popular relevante na construção de um novo modelo de sociedade e, sobretudo, na apropriação dos espaços educativos como "a questão da participação, da criação de uma nova forma de poder, de uma nova forma de participação, era um problema latente, um problema importantíssimo, fundamental para o êxito do processo de transformação da sociedade" (FREIRE, 1985, p. 40).

Brandão (1982) apresenta algumas questões acerca da participação. A princípio aponta que a participação deve estar ligada ao diálogo, contudo, ele afirma também que dentro das propostas da pedagogia freireana não basta apenas participar, é preciso que haja criação, ou seja, é preciso construir junto. De acordo com o autor, é necessário que haja sempre o que Paulo Freire chamava de participação criadora. Ele realça, ainda, a urgência em desenvolver junto aos movimentos populares um intensivo trabalho de educação política que desperte o povo para "o direito inalienável à sua condição de

cidadão que é o de ativa participação na vida política do país, inclusive na vida partidária" (BRANDÃO, 1982, p.58).

O trabalho pedagógico apresentado por Brandão dentro do método de Paulo Freire enfatiza a participação na busca pela autonomia dos sujeitos. O educador das classes populares precisa criar possibilidades para que seus educandos sejam instrumentalizados para enfrentar os conflitos sociais propiciando condição da conquista da autonomia. Para isso, nada é mais importante do que isto: a consciência do oprimido caminhando junta com a participação política popular, proporcionando-o enxergar suas problemáticas "através da participação do educador: com o seu saber que subverte a intenção de domínio da educação opressora; com os seus recursos colocados a serviço da educação do *oprimido*" (BRANDÃO, 1982, p.65).

3.3 O enfoque na participação a partir das monografias dos estudantes quilombolas.

É importante compreender as metodologias participativas para identificar com qual forma de participação as monografias em análise condizem. A comunidade participou ativamente no percurso da construção do conhecimento tendo em vista que assumiu o protagonismo no processo. Segundo o estudo apresentado na disciplina de Educação Popular, referenciados pela tese de Silva (2000), devemos considerar os seguintes tipos de participação: 1) Participação Manipulada; 2) Participação Decorativa; 3) Participação Simbólica; 4) Participação Operacional; 5) Participação Planejadora e Operacional; 6) Participação Decisória, Planejadora e Operacional; 7) Participação Decisória, Planejadora, Operacional e Avaliadora; 8) Participação Colaborativa Plena; 9) Participação Plenamente Autônoma e 10) Participação Condutora.

Vejamos suas definições de acordo com Silva (2000):

1. Participação Manipulada – outras pessoas determinam e controlam o que a comunidade deverá fazer numa determinada situação;
2. Participação Decorativa – a comunidade apenas marca presença em uma ação, sem influir no seu curso e sem transmitir qualquer mensagem especial;
3. Participação Simbólica – a presença da comunidade em uma atividade ou evento serve apenas para mostrar e lembrar aos outros que eles existem e que são considerados importantes, a participação é, ela mesma, uma mensagem;

4. Participação Operacional – a comunidade participa apenas da execução de uma ação;
5. Participação Planejadora e Operacional – a comunidade participa do planejamento e da execução de uma ação;
6. Participação Decisória, Planejadora e Operacional – a comunidade participa da decisão de fazer algo ou não, do planejamento e da execução de uma ação;
7. Participação Decisória, Planejadora, Operacional e Avaliadora – a comunidade participa da decisão, do planejamento, da execução e da avaliação de uma ação;
8. Participação Colaborativa Plena – a comunidade participa da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados;
9. Participação Plenamente Autônoma – a comunidade e os grupos de organização popular realizam todas as etapas;
10. Participação Condutora – a comunidade ou grupo de organização popular além de realizar todas as etapas, orientam na participação de outras pessoas.

Assim sendo, compreendemos que participar é influir, através de palavras e atos, nos acontecimentos que afetam a sua vida e a de todos em relação aos quais se assumiu uma atitude de não indiferença, uma atitude de valoração positiva. A participação autêntica da comunidade pressupõe sempre um compromisso com a democracia. Nesse sentido a conquista, o fortalecimento e ampliação da experiência democrática na vida das pessoas, da comunidade e dos povos, será sempre o objetivo maior de todo protagonismo autêntico. Trata-se de uma oportunidade de vivência cidadã concreta como etapa imprescindível no processo de desenvolvimento pessoal e social pleno. É de fato a conquista da autonomia a que defendemos no transcorrer deste trabalho.

A participação de homens e mulheres na construção de sua comunidade e no processo de produção e sistematização de saberes demonstra o processo educativo de organização que está atrelada às classes populares. Assim, discutimos os sentidos da participação dentro do processo de constituição do ser social, fomentando as discussões em torno da Educação Popular.

Através dos subsídios oferecidos pelas discussões teóricas feitas nos capítulos anteriores, incumbimos nossa análise fundamentando-nos na/pela da Educação Popular, Movimentos Sociais, Educação do Campo e Pedagogia do Campo. As bases teóricas serviram como parâmetro norteador para identificarmos nas monografias as expressões de participação dos jovens quilombolas da Comunidade Gurugi, a fim de debater a participação que está presente na comunidade que é revelada nos escritos dos estudantes.

Como já mencionamos no Capítulo 01, nossa pesquisa bibliográfica contempla as 05 monografias dos seis jovens quilombolas que cursaram a primeira Turma de Pedagogia do Campo na UFPB. Com isso, vejamos o Quadro 01, em que apresentamos as produções em análise, lembrando que uma delas foi feita em dupla, daí termos 06 autores e 05 monografias em análise.

Quadro 1: Quadro Geral das Monografias em Análises.

Nº	QUADRO GERAL DAS MONOGRAFIAS EM ANÁLISES*		
	Autores	Título	Ano
M1	Angela Maria de Sena Pereira & Maiane Cristiane do Nascimento	Da arte a cultura de raiz na comunidade Gurugi (Conde-PB)	2011
M2	José Ricardo do Nascimento	A juventude quilombola no processo de luta pela terra em Gurugi I, Conde-PB	2011
M3	Marcos Augusto Rodrigues dos Santos	Juventude camponesa como sujeito de transformação social na comunidade de Gurugi I, Conde- PB	2011
M4	Ana Maria da Conceição de França e Silva	A cultura de raiz a partir da participação e atuação das crianças e jovens dentro dos grupos organizados de Gurugi I, II e Ipiranga.	2011
M5	Anselmo Rodrigues da Silva	A história do assentamento Gurugi II no Município do Conde-PB.	2011

*A fim de facilitar compreensão do leitor codificamos as monografias com a letra M, seguidas de um número entre 1 e 5. Assim, denominadas de M1 até M5.

A partir do quadro geral podemos notar que todas as monografias foram defendidas no ano de 2011, temos 03 autores do gênero masculino e 03 do gênero feminino. Também notamos, a partir dos títulos, que a categoria juventude/jovens aparece em 03 delas, cultura está presente em 02 e a categoria participação/luta/transformação social são apontadas em 03 monografias.

Nos títulos das monografias é possível percebermos que os temas abordados nos remetem a temáticas do campo popular, entre elas a participação foi contemplada, além de reforçar a ótica dos jovens para refletir as problemáticas emergentes específicas de sua própria comunidade.

Não obstante, sabemos que é preciso ir além da reflexão teórica, é preciso emergir dentro de problemáticas do cotidiano que permitam inferir real sentido prático de enfrentamento de problemáticas socioeducativas presentes na comunidade e

expressas nas monografias embasadas na Educação Popular. Parafraseando Paulo Freire, a educação não muda o mundo, mas é por meio dela que ele pode ser sistematizado, refletido e, através dos sujeitos históricos, transformado:

Paulo Freire como muitos outros educadores brasileiros sabiam que a educação não muda o mundo. Mas a educação ajuda a mudar pessoas. E ela mudas as pessoas, ensinando elas a saber ler melhor, a saber pensar melhor, a saber julgar melhor o que está acontecendo, a saber agir melhor, juntas, uma do lado da outra. E, assim, pessoas que sabem ler palavras, lendo o mundo, haveriam de saber mudar o mundo (BRANDÃO, 2005, p. 37).

Apesar de ter claro que a educação sozinha não muda o mundo, o educador que visa contribuir com o processo de conscientização deve problematizar o cotidiano e pensar junto com os sujeitos formas de agir reivindicando melhorias no seu dia a dia. Contudo, não basta apenas refletir sobre os problemas locais, faz-se necessário compreender ainda que tais problemas, muitas vezes, estão relacionados ao modo de produção capitalista, o qual reproduz riquezas na mesma dimensão em que produz pobreza e desigualdades sociais.

Quando o educador percebe-se nesse processo enquanto agente social de mudanças, as suas práticas educativas entram em conflito com as formas de dominação nas quais ele está inserido; perceptíveis ou não, ele entra em luta constante com as contradições, tentando libertar suas práticas das amarras do sistema e “essas ‘estruturas sociais’ nos fazem – não em tudo, felizmente, mas em uma boa medida – sermos como somos, sentir como sentimos, pensar como pensamos e agirmos como agimos dia a dia” (BRANDÃO, 2002, p.321).

Discursos recorrentes em defesa de uma Educação Popular de participação dos sujeitos no exercício ativo da cidadania geram nos educadores o desafio de promover incentivos que resultem na ampliação de canais de participação da comunidade. O grande objetivo é proporcionar à classe subalternizada o exercício ativo da participação e como consequência a aquisição de autonomia:

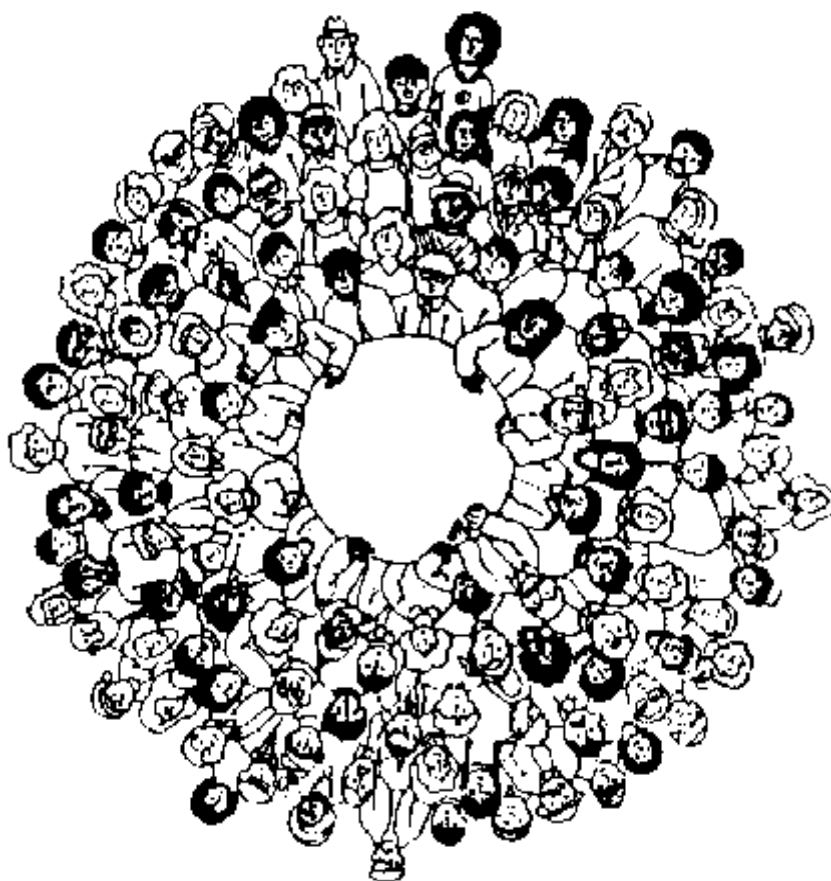
Portanto, a abertura de novas formas e canais de participação requer uma prática pedagógica planejada capaz de orientar o necessário processo de mudança de atitudes, valores, mentalidades, comportamentos, procedimentos, tanto por parte da população como

daqueles que estão no interior do aparelho estatal (PONTUAL, 2006, p.100).

Contudo, para que homens, mulheres, jovens, idosos e crianças possam enfrentar a dominação do capital a partir de uma visão efetivamente crítica é preciso que sejam instrumentalizados por uma educação crítica e não a reproduzida nos meios de comunicação de massa, na maioria das escolas públicas e privadas e nas instituições filantrópicas e religiosas. Não uma educação em conformação com a realidade, mas sim uma educação que enfrente o capital e reflita criticamente sobre ele e não uma educação resignada de sustentação do modelo socioeconômico vigente. E foi esse o grande fator de nos chamou atenção e profundo interesse em investigar essas monografias dos quilombolas, visto que eles apresentam uma visão crítica de mundo, fundamentados por uma educação crítica, como veremos no Capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

4. OS PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO NAS MONOGRAFIAS DOS JOVENS QUILOMBOLAS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO/UFPB



“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”

Paulo Freire

4.1 A Cultura enquanto espaço de participação na comunidade quilombola

Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história (Freire, 1997).

A educação popular defende uma educação que caminhe junto ao interesse das classes populares, em consenso com o reconhecimento do povo, dando visibilidade às ações que emergem do povo, ações estas pensadas, sistematizadas e problematizadas pelos próprios sujeitos e junto com eles.

É nesse cenário que visualizamos as produções acadêmicas dos estudantes quilombolas do Curso de Pedagogia do Campo. Por se tratar de escritos construídos de forma acadêmica e científica pelos próprios sujeitos das classes populares, refletindo sobre o seu mundo, ganham visibilidade e destaque no fortalecimento da educação popular em consonância com a participação socioeducativa.

É importante salientar que um dos critérios de escolha do Curso de Pedagogia do Campo na UFPB foi pautado uma vez que o curso tem como fundamentos princípios de educação popular¹³, como comprova ementa em anexo¹⁴. Percebemos que as produções desses estudantes refletem essa abordagem. Oferecem-nos indícios de que a educação para classes subalternizadas assume papel central no processo educativo e alguns de seus princípios são evidenciados na formação dos estudantes.

Alguns desses princípios da educação popular são abordados por Machado (2011), a saber: a conscientização das classes populares, a visão *dialética* do mundo, a valorização do *conhecimento popular*, os *conflitos hegemônicos* gerados pelos interesses divergentes das classes sociais, o exercício do *diálogo* e a prática da *participação* como forma de atuação decisiva na construção de sua comunidade. Esses são alguns princípios, grosso modo, percebidos dentro dos trabalhos de conclusão de curso dos quilombolas. Além desses princípios, outras categorias teóricas da educação popular são evidenciadas nas produções dos quilombolas, como veremos nas análises das monografias. Quando essas questões são trazidas dentro do campo de reflexão científica elas fortalecem a luta por um novo modelo de sociedade, no enfrentamento e combate às formas de opressão e desigualdades.

¹³ Fluxograma do curso em anexo.

¹⁴ Ementas das disciplinas do curso estão em anexo.

4.2- A diversidade cultural latino-americana: conexões com os quilombolas do Gurugi

Na América Latina existe um complexo e diversificado movimento dos povos que constituem uma identidade com especificidades próprias dessas regiões. Essa rica formação histórica é expressiva não apenas no Brasil, mas em vários países da América Latina. No Brasil, a diversidade dos povos, característicos da nossa construção social, proporcionou uma ampla formação histórica e cultural, advindas dos povos indígenas, africanos e europeus.

O movimento intercultural dos povos latino-americanos originou a composição de um ser distinto de todos os outros continentes do mundo, contudo essa multiplicidade nos propiciou características próprias de um pensamento que nos distingue e possui singularidades e que, apesar das influências externas, buscam encontrar seu próprio caminho.

Para a compreensão das discussões em torno do pensamento pedagógico latino-americano alguns autores são essenciais, entre os principais representantes temos Danilo Streck. Segundo Streck (2010), a pedagogia da sobrevivência é expressão de resistência dos povos, na tentativa de alcance da sua autonomia para construir seus próprios caminhos, emancipar-se de uma educação colonizante e verdadeiramente ser livre. Essa pedagogia da sobrevivência está explícita nas monografias em análise como forma de enfrentamento às condições de opressão:

Trata-se de buscar condições para superação da colonialidade impregnada na ideia de América Latina e sua história colonial de mais de quatro séculos. Com a chegada dos europeus foram subordinadas as histórias e cosmologias dos povos que aqui habitavam. A colonialidade surge a ferida colonial, ou seja, do lado obscuro da modernidade. A ferida colonial sinaliza o sentimento de inferioridade, com todas as ausências que se produzem nos relatos da modernidade como resultado de uma construção europeia de história (ADAMS; MORETTI; STRECK; 2010, p. 21-22).

As relações de desigualdade estão impregnadas na construção da América Latina e refletem-se nas problemáticas emergentes. No desenvolver de pesquisas de cunho socioeducativo o pesquisador deve se apropriar dos fundamentos teóricos, das discussões referentes à trajetória do pensamento pedagógico em nossa América,

sobretudo, se ele pensa em atuar nos espaços de participação popular. Quando falamos de produções monográficas de quilombolas, com ênfase na ciência da educação, é pertinente discutir as relações antagônicas na constituição do ser latino-americano, o que resultou nas possibilidades de fortalecer a pedagogia na ótica dos excluídos e ‘condenados da terra’. Dar-se conta de problemáticas emergentes expressas nas monografias dos filhos da terra é refletir sobre as ações para enfrentar a educação colonizante impregnada em nossa sociedade. O educador tem papel na compreensão dessas relações de opressão:

O educador de uma comunidade quilombola percebe quais as dificuldades apresentadas pelo educando, visto que por muitas vezes lhe é negado o direito de expressar-se como tal, além do mais sendo negros de famílias pobres, cada vez mais são recriminados, e muitas vezes o educador busca esclarecer de maneira que quebre os rótulos de que o negro é inferior e incapaz de executar todo e qualquer trabalho. Temos plena consciência de que somos todos semelhantes independentemente de cor, classes sociais, então os sujeitos buscam introduzir os seus anseios perante a sociedade, compartilhando suas experiências com diálogos abertos aos provocativos das discussões no que se refere aos ensinamentos de aprendizagens passados de educador para educando, não deixamos de lembrar que tanto professor quanto aluno estão em constante transformação social (M-01, p. 31-32).

Nesse sentido, um caminho alternativo na tomada de consciência que modifique as ações frente à prática pedagógica colonizante pode ocorrer a partir da compreensão da pedagogia latino-americana e a Educação Popular contribui decisivamente nesse processo. É imprescindível compreender o processo de constituição cultural em sua totalidade para, a partir daí, pensar na realidade local e conseqüentemente um direcionamento para conquista de uma ‘*pedagogia da autonomia*’.

Sobre o pensamento pedagógico na América Latina Streck, Adams e Moretti (2010) apresentam possibilidades de olhar a história na ótica dos excluídos buscando condições necessárias para superar a colonialidade atualmente ainda tão acentuada nas relações cotidianas. De acordo com esses autores, essa colonialidade provocou em nosso território uma ‘ferida colonial’ e como resultado dessa chaga temos a ampliação das desigualdades e a inferioridade entre os povos indígenas e africanos, além da supervalorização dos povos europeus.

Como as monografias em análise da área de educação, compreender a formação cultural brasileira e a exclusão dos povos negros dos espaços formais educativos por um

longo período de nossa história é de fundamental importância, sobretudo por entender que eles, os quilombolas do Curso de Pedagogia do Campo, podem ser considerados sujeitos de enfrentamento ao sistema colonizante excludente, em que tantos outros ficaram de fora por não conseguirem ‘remar contra correnteza’.

A lógica da colonização ainda persiste na atualidade, ela pode ser percebida na exploração de mão de obra barata, que perdura até os dias de hoje; na distribuição de renda de forma desigual; na forma hierárquica em que é organizada nossa sociedade; no domínio geopolítico de grupos de direita que permanecem sempre com o poder; na forma como é ensinada a nossa história nas escolas; na forma de querer tirar vantagens mesmo passando por cima do outro; entre diversos exemplos.

Em toda América Latina existe uma negação das civilizações que existiam antes da colonização, a exemplo dos índios, que foram estereotipados e deixados à margem da história, entretanto sempre houve movimentos de resistência, de reafirmação da suas culturas e identidades. Essa resistência provocou a criação de brechas para o surgimento de um pensamento clandestino, marginalizado, forasteiro entre os povos excluídos. Essa evidência de um pensamento negado pela história também é expressa na formação dos povos remanescente de quilombos, uma vez que:

Se caracteriza por um processo em que os povos retomam sua história por meio de resistências culturais acompanhadas por diversas formas de rebeldia aberta, insurreições e movimentos de protestos. Surge como expressão de uma matriz autônoma de pensamento que implica reconhecer a legitimidade das concepções e dos valores contidos nas memórias sociais que, no transcurso de centenas de anos, foram processando a ‘visão dos vencidos’ (STRECK; ADAMS; MORETTI; 2010, p.22).

Na Educação Formal, eventualmente, a postura colonizante é adotada, pois nega a existência de uma história construída antes da escola, nega o saber, o sentir, o pensar e o agir das crianças, jovens e adultos e reproduz uma lógica externa ao mundo dos educandos. Talvez tenha sido por isso que os autores das monografias analisadas escolheram espaços coletivos culturais fora do ambiente escolar. Contudo são nos espaços educativos de participação popular que a cultura popular acontece, são nesses espaços não formais em que a pedagogia do povo se consolida e é construída pela participação coletiva de todos.

O estudo do pensamento pedagógico latino-americano torna-se fundamental para desconstruir a pedagogia da colonialidade. Tratando-se de remanescente de

quilombos a ideia de rompimento torna-se fundamental. Perceber-se nesse processo de opressão que o primeiro passo é dar-se conta da situação. Entretanto, não basta apenas perceber-se na situação de oprimido, é necessário agir de forma pensada e coletiva para enfrentar a exploração. A luta pela terra e os relatos feitos em alguns trechos das monografias já assinalam que eles caminham por esse ideário de luta pelos seus direitos.

É de fundamental importância pensar no campo latino-americano para efetivar uma Educação Popular que contribua na organização dos grupos populares, considerando as fontes da Pedagogia latino-americana e alguns teóricos, pois eles auxiliam no reconhecimento da nossa Pedagogia, nesse processo emancipatório, resgatando a nossa história, reconstruindo possibilidades de uma educação pensada segundo nossas problemáticas.

O que devemos ter clara é a construção dos nossos próprios caminhos, emanciparmo-nos de uma educação colonizante, que dita métodos e regras que fortalecem a hegemonia e a dominação, temos que construir uma educação pensada por nós, para nós, e verdadeiramente ser livres das amarras eurocêntricas. O pensamento introdutório a respeito da pedagogia latino-americana auxilia no pensar a emancipação uma vez que ela é:

um pensamento *resolutivo* no sentido de que se coloca a serviço do conhecimento de problemas concretos da sociedade. É um pensamento *contextual* e *contextualizado*, voltado para a solução de problemas locais, mas em diálogo com a produção intelectual de outros cantos do mundo. É também um *pensamento comprometido* com os mais necessitados [...]. Por fim é um pensamento *previsto* na medida em que intervêm na realidade com base nas observações empíricas, mas ao mesmo tempo como objeto utópico de mudança (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p.32).

Na configuração nacional da Educação para os sujeitos do Campo ainda estamos em processo de construção do pensar as práticas, métodos e teorias, e nos entregarmos às mãos de quem não está ligado aos interesses do povo é repetir uma Educação distante do que almejamos.

Dar-se conta desse processo e suas implicações em nossas práticas educativas pode ser um primeiro passo para compreender a ‘pedagogia da resistência’ e resistir à reprodução da colonialidade. Segundo Streck (2009, p.421): “soluções nascidas dos males europeus não servem para realidades de povos com características culturais diferentes – raças originais e problemas culturais próprios”.

4.3 A produção do conhecimento dos quilombolas: aprofundando a análise

O ato de escutar e debruçar-se sobre a realidade, escavá-la e juntarmos pedaços esfacelados pela pedagogia colonizante é o grande desafio. Defendemos uma pedagogia da mudança, mudança está realizada com a participação popular, de forma a organizar os conhecimentos empíricos, teorizar através da prática pedagógica emancipadora e produzir resultados práticos que refletem em ações transformadoras da realidade prática: Quem, melhor que os oprimidos, se encontra preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora [...] quem, mais do que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegaram por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2005, p.34).

Concordamos com Freire (2005) que é através da classe oprimida organizada que se torna possível forjar uma possível libertação, inicialmente libertação da sua consciência ingênua em que os sujeitos param para refletir sobre suas condições de vida, ao passo que podemos considerar as produções do conhecimento um ensaio reflexivo dos quilombolas sobre suas realidades, o que possibilitou a problematização e a tomada de uma nova consciência menos ingênua. Como Freire sempre defendeu é preciso problematizar a realidade, dar-se conta da situação vivida através da tomada de consciência, essa percepção deve ser feita pelos sujeitos em situação de opressão, esse é o primeiro passo para mudança, refletir criticamente sobre sua realidade, para a partir de então serem efetivadas mudanças que provoquem as transformações sociais.

Os registros de escritos feitos por moradores de uma comunidade campesina e, sobretudo, com especificidades quilombolas, remetem-nos a um aprofundamento da participação manifesta dentro dos espaços de produção cultural. É importante salientar a importância de visualizar os grupos de participação da comunidade enquanto lugar educativo de produção de saberes.

Partimos do pressuposto de que o homem se torna historicamente um ser cultural, produtor de cultura e que vai construindo e reconstruindo sua história, atribuindo a ela sentido e significado. Suas ideias e valores são refletidos em suas práticas dentro das instâncias da vida social, humana, cultural e pedagógica. Assim sendo, entendemos o homem como um ser cultural: “Como um ser histórico o homem é um ser cultural. Compreendendo e transformando a natureza ele a humaniza;

reconhecendo o outro ele se humaniza. Assim ele cria um mundo propriamente humano que é o da cultura” (BRANDÃO, 2002, p.40).

De modo geral, as monografias analisadas apresentam sistematizações que os jovens quilombolas fizeram de sua própria comunidade. Daremos ênfase à análise da dimensão do processo de participação, o que nos proporciona colaborar com a reflexão em torno da Educação Popular, partindo da valorização da cultura que emerge do povo.

Os estudantes que produziram as monografias, provenientes de uma comunidade quilombola, estão estreitamente ligados à cultura africana em seus percursos históricos, sobretudo nos espaços de participação popular.

São evidentes as conexões com as contribuições da cultura de matriz africana na comunidade como bem expressa a colocação a seguir “A história e memória de vários povos africanos adentram e permanecem como parte de nossa cultura. Cultura essa materializada, em especial, na literatura oral expressa pelos mitos, lendas, provérbios, contos etc., ou ainda, servindo de base da literatura escrita desta natureza” (SOUZA, SOUZA, 2008, p.153).

Como herança cultural podemos destacar a oralidade no assentamento dos quilombolas e ela é bem viva e manifesta nos grupos de participação popular. Podemos perceber a força dessa herança expressa no trecho a seguir:

No Brasil, uma das matrizes que informam a tradição oral diz respeito as influências dos africanos aqui escravizados para cá vieram, guardiões e guardiãs responsáveis por criar a memória dos fatos e feitos de seus antepassados, ressignificando a vida nos novos lugares de morada. Foram também poetas, músicos, dançarinos, estudiosos, mestres, conselheiros, denominados de um modo geral como contadores de histórias (SOUZA, SOUZA, 2008, p.154).

Essa oralidade é consolidada nos grupos de participação popular da comunidade na dança e luta do maculelê, na forma de organização das mães do barro, na capoeira e no coco de roda; a oralidade é um dos processos educativos vivenciados nos encontros dos grupos. Enquanto monitora da turma de Pedagogia do Campo, percebi que o grupo de estudantes da comunidade quilombola tinha uma oralidade que se destacava das demais, sempre aferindo suas posições em sala de aula e fazendo bom uso de sua fala nos debates que ocorriam nas disciplinas, após visitar a comunidade e conhecer os grupos de participação, pude associar que essa desenvoltura expressa na fala dos estudantes estava ligada à forma como a comunidade trabalha a oralidade em espaços

comunitários e esse pode ter sido o impulsionador para que esses estudantes se sobressaíssem em outros espaços de suas vidas, tanto social como acadêmica.

Para abordarmos a análise bibliográfica a qual delimitamos o nosso estudo, lançamos mão da pesquisa qualitativa. Na análise do material utilizamos a técnica de análise do conteúdo de Bardin (2011). Destacamos algumas categorias que foram surgindo a partir dos resumos buscando, a princípio, distingui-las entre categorias com bases teóricas críticas ou conservadoras:

Quadro 2: Categorias Teóricas dos resumos das Monografias.

Nº	CATEGORIAS TEÓRICAS DOS RESUMOS DAS MONOGRAFIAS	
	CATEGORIAS	Resumos das monografias
M01	Arte-cultura-participação	O trabalho tem como finalidade apresentar e discutir a <i>atuação e participação</i> das crianças e adolescentes nos grupos organizados na comunidade do Gurugi e Ipiranga no Município do Conde- PB. Como objetivo, analisar o <i>processo participativo</i> das <i>crianças e adolescentes</i> que se encontram inseridos nos grupos. A metodologia constituiu em pesquisas bibliográficas em que utilizamos as referências de: Arroyo (2004); Brandão (1985); Streck (2010); entre outros. Além disso, realizamos a pesquisa qualitativa do tipo participante, em que observamos as <i>rodas de conversas</i> em que fizemos com as crianças e adolescentes dos <i>grupos culturais</i> . Em síntese, este trabalho possibilitou a compreensão e busca de novos conhecimentos advindos do sujeito que fazem a <i>cultura</i> dentro dos <i>espaços educativos da comunidade</i> de Gurugi e Ipiranga.
M02	Juventude-luta	O estudo trata de uma investigação científica sobre a <i>comunidade</i> negra Gurugi I. Teve como objetivo geral: analisar os <i>conflitos</i> geracionais do <i>processo de luta</i> pela <i>conquista e manutenção da terra</i> na comunidade do Gurugi I no município do Conde, Paraíba e teve como objetivos específicos: respeitar a <i>juventude</i> como <i>sujeito coletivo</i> da <i>história</i> e verificar a <i>participação da juventude e idosos</i> no <i>processo de luta pela terra</i> em Gurugi I. Para tanto foi necessário desenvolver uma pesquisa em três momentos distintos, porém complementares. No primeiro momento foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica tendo como principais referências: GALEANO (2002), DAYRELL (2007), BEIZEGEL (1982); no segundo momento foi realizada uma pesquisa documental, junto aos arquivos da igreja e da comunidade e por fim foi realizada a pesquisa de campo que teve como instrumento de coleta de dados entrevistas com dois idosos e uma líder juvenil da comunidade. Constatou-se que a <i>juventude</i> teve um papel importante no <i>processo de luta</i> pela terra em Gurugi I, principalmente na leitura e interpretação de texto, <i>articulação e mobilização</i> para o embate e confecção de cartazes para passeatas como também de documentos oficiais para órgãos competentes.
M03	Juventude-transformação social-	O trabalho, assim como suas referências, teve início a partir das nossas inquietações sob o <i>processo participativo</i> da <i>juventude camponesa</i> , bem como o <i>protagonismo juvenil no campo</i> e minha

	participação	vivência como <i>educador do meio popular</i>. Tendo uma maior compreensão do sentido educativo <i>da juventude</i> e interpretando-a como <i>sujeito pedagógico</i>. Vivência essa que possibilitou enxergar a <i>juventude</i> como um campo sistemático direcionando outros olhares para a <i>juventude</i> camponesa. A <i>Juventude</i> como <i>sujeito de transformação social</i>, bem como os <i>espaços participativos</i> em que está inserida a as <i>partilhas de saberes</i>, vivência e prática que me possibilitou descrevê-las. A metodologia consistiu em leituras dos seguintes autores: (FREIRE, 1987, 1992 E 1996); (CORDEIRO, 2008); (BRANDÃO, 1982 E 2006); (STRECK, 2010); (GROPPO, 2000 E 2008); (CALDART, 2004); (MOLINA E AZEVEDO DE JESUS, 2008) ;(WANDELEY, 2010) entre outros. Levantamento de dados históricos, fotos, rodas de <i>diálogos</i> em diversos <i>espaços participativos</i>. Além disso, utilizamos os registros das aulas no tempo escola, aula de campo e tempo-comunidade, <i>diálogos</i> em <i>espaços populares</i> exemplificando: conferências de <i>juventude</i>, conferência da <i>igualdade racial</i>, encontros de <i>jovens</i>, reuniões, <i>luta pela terra</i> e ocupações relacionadas a melhorias do curso de pedagogia no município de João Pessoa/PB e muitos outros <i>espaços participativos</i> da <i>juventude</i>. Compreendendo que nossas práticas vivenciadas com o curso de Pedagogia possibilitaram pesquisar e descrever o <i>processo participativo da juventude quilombola</i>, bem como uma ampliação e compreensão da <i>juventude</i> nos <i>espaços populares</i> sua <i>produção de saberes</i> e as <i>lutas</i> relacionadas. Assim como as conquistas e <i>lutas</i> por melhorias na Educação na <i>produção cultural</i>, no <i>trabalho</i>, na condição de vida.
M04	Participação-cultura-jovens	O trabalho tem como finalidade apresentar e analisar o <i>processo de participação e atuação</i> das crianças e <i>jovens</i> enquanto <i>sujeitos transformadores</i> dentro dos <i>grupos culturais</i> na <i>comunidade quilombola</i> do Gurugi e o papel educativo que estes desempenham a partir da colaboração dos mais velhos. Fazendo um breve resgate para identificar de que forma se dá a <i>participação</i> das crianças e <i>jovens</i> dentro dos <i>grupos organizados</i> presentes nas <i>comunidades negras</i> de Gurugi I, Ipiranga e no assentamento do Gurugi II, Conde – PB, identificando e discutindo dentro da <i>educação popular</i> de que forma os grupos estão sendo <i>espaços educativos</i> para a formação das crianças e <i>jovens</i> enquanto <i>sujeitos atuantes</i>, analisando em que medida o processo participativo das crianças incentiva os <i>jovens</i> na promoção da <i>cultura de raiz</i>. Tendo como objetivo geral registrar e analisar a <i>participação e atuação</i> das crianças e <i>jovens</i> dentro dos <i>grupos organizados</i> e de que forma estes contribuem para a <i>cultura de raiz</i> dentro das <i>comunidades</i>. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica na qual utilizei as referências de: FREIRE (1987), CALDART (2004), BRANDÃO (1982), JUSTO (2002), entre outros. Além disso, utilizei a pesquisa-ação e a pesquisa participante, em que realizei entrevistas, conversas informais, registros fotográficos e rodas de conversas. Em síntese, o trabalho possibilitou compreender de que forma ocorre o <i>processo de participação e atuação</i> das crianças e <i>jovens</i>, e de que forma esses sujeitos contribuem na promoção e recriação da <i>cultura de raiz</i>.
M05	História	O Trabalho se constitui como proposta de resgate da <i>memória</i> e, por conseguinte, da <i>história cultural</i> do Assentamento do Gurugi

		II, localizado no município do Conde-PB. Implica levantar as <i>motivações</i> que contribuíram para que o assentamento se tornasse realidade, bem como as dificuldades e conquistas enfrentadas e alcançadas em toda a trajetória do assentamento. A Monografia destaca quais as principais compreensões e projeções para o futuro por parte dos trabalhadores assentados e sua descendência. Os objetivos desta investigação consistem em caracterizar e destacar elementos constitutivos da memória histórica de formação do referido assentamento, a fim de elencar categorias de análise capazes de contribuir para a compreensão histórica da <i>formação</i> dos atores que compõem aquela <i>comunidade: memória, identidade e cultura</i>. De modo a despertar nos sujeitos envolvidos e em seus descendentes o sentimento de pertença e alteridade necessário à permanência do assentamento enquanto lugar de <i>integração social</i> e produtiva. A metodologia utilizada está embasada pela pesquisa-ação, visto o ambiente que <i>envolve a comunidade</i> também se constituir como local de trabalho e moradia do autor. Desta forma, a pesquisa-ação assume o caráter <i>emancipatório</i> característico do trabalho científico. Entre os resultados ocupa singular importância a compreensão e explicitação da trajetória de luta dos integrantes do assentamento Gurugi I e II. O trabalho explicitou o cotidiano marcado por <i>lutas e conflitos</i> vivenciados pela <i>posse da terra</i>, até a conquista do assentamento. Constatou-se que a <i>prática cultural</i> de rememoração dos <i>valores e tradições</i> por partes dos pioneiros e, por conseguinte a necessária das novas gerações presentes na <i>história</i> do assentamento e na formação das comunidades vizinhas vem promovendo e mantendo acesa o <i>ideário de luta</i> e da conquista, influenciando o resgate de outros povos, a exemplo dos índios Tabajaras. Portanto, o trabalho apresenta o resgate do <i>processo histórico e cultural</i> da comunidade de Gurugi II, envolvendo questões que permeiam os membros da comunidade com relação ao movimento de reconhecimento e titulação das terras do assentamento, a necessidade de preservação <i>da cultura e história</i>, através da memória e dos hábitos tradicionais da atividade de produção agrícola.
--	--	---

Fonte: Resumo das obras escrito pelos autores em 2011.

A partir dos resumos das monografias destacamos dois pontos centrais: primeiro, que no geral os temas são muitos similares, quase todos abordam a questão da participação na Comunidade Quilombola, tendo os jovens como principais protagonistas, ainda que os idosos e a história da Comunidade também sejam lembrados. Segundo, as categorias teóricas que destacamos em itálico expressam, a nosso ver, a visão crítica dos estudantes autores das monografias, sobretudo, as seguintes: *participação, luta, mobilização, transformação social, saberes e diálogo*. Elas expressam, ainda, a influência da Educação Popular estimulada no Curso de Pedagogia do Campo da Universidade Federal da Paraíba.

Cabe ressaltar que a realidade dos estudantes durante a escrita das monografias no Curso de Pedagogia do Campo foi um processo de muita resistência, eles ficavam em alojamentos coletivos, a grande maioria quando estava no período do tempo- escola (período em que cursavam os semestres na universidade). Muitas vezes eram compartilhados computadores, livros, textos, ou seja, era uma resistência coletiva. Muitos deles não tinham a prática de digitação, escreviam suas pesquisas a manualmente; enquanto monitores auxiliávamos nas digitações e revisão do texto quanto às normas da ABNT. Algo histórico estava acontecendo na UFPB: os filhos da terra estavam concluindo o Curso Superior de Pedagogia do Campo.

A conclusão do curso tinha um significado muito forte para eles, para além do nosso entendimento. A história de vida e o processo percorrido dentro da academia foram símbolos marcantes na trajetória que serviu de fortalecimento para superar limites. Foram tempos de muita obstinação. Nesse sentido, podemos considerar que as monografias do Curso de Pedagogia do Campo são a expressão viva da luta pedagógica, física, econômica e social dos sujeitos do campo. Apesar das lutas em suas comunidades e dentro da academia, os estudantes resistiram a todas as adversidades e produziram sistematizações sobre as realidades do campo a que estavam inseridos. São os filhos da terra sistematizando a própria experiência, reescrevendo sua história assumindo o papel que lhes pertence.

Nos tópicos a seguir abordaremos melhor a análise dos resumos, como também, as monografias completas.

4.4 Perspectivas teóricas metodológicas expressas nas monografias.

Identificar as perspectivas teórico-metodológicas nas monografias é fundamental porque, assim como as categorias teóricas, revela se os estudantes se fundamentaram em teorias críticas ou conservadoras, ou até se escreveram monografias que misturam ideias e acabam caindo no denominado ecletismo teórico. O fato é que ao sistematizarem as lutas e participação popular, os autores das monografias também contribuem com a luta pela transformação social, visto que a luta contra a hegemonia das classes dominantes se dá tanto no campo econômico como cultural.

Costa (2012, p. 5) traz o conceito de hegemonia apresentado por Gramsci:

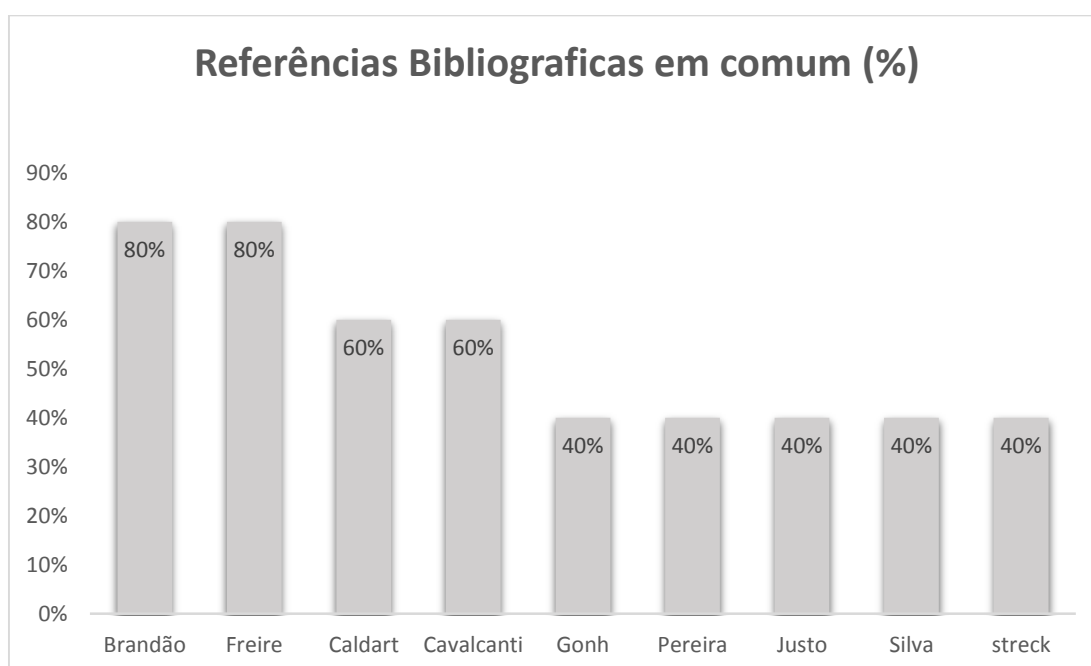
Hegemonia seria a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe. O grupo ou classe que lidera este bloco é hegemônico porque consegue ir além de seus interesses econômicos imediatos, para manter articuladas forças heterogêneas, numa ação essencialmente política, que impeça a irrupção dos contrastes existentes entre elas. Tal concepção articula-se perfeitamente com a visão de Estado ampliado, pois, nas condições do capitalismo contemporâneo, uma classe mantém a dominação se for capaz de exercer uma liderança moral e intelectual, fazendo certas concessões a seus aliados, numa perspectiva não economicista, a ultrapassar os interesses meramente corporativos.

De acordo com Saviane (2007), na década de 1980 surgiu a necessidade de pedagogias contra hegemônicas que se articulassem aos interesses dos dominados e que fosse de encontro a pedagogia oficial sob o controle dos dominantes. Esse período se apresentou como um momento privilegiado para emergência das propostas pedagógicas contra hegemônicas ou “pedagogias de esquerda”, devido ao processo de abertura democrática.

Conforme o autor, a emergência de pedagogias contra hegemônicas, como tentativa de elaborar propostas orientadoras para prática educativa em uma direção de transformação em função do contexto histórico intituladas “ideias contra hegemônicas”, também chamadas de “pedagogia de esquerda”, encontravam-se divididas em duas diferentes correntes. Uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, pautada na concepção libertadora, com base em Paulo Freire, e na “teologia da libertação”, da qual surgiram pedagogias como a da “Educação Popular” e a “Pedagogia da Prática” com inspirações anarquistas e libertárias, que trabalhava com o conceito de classe e que tem como principais interlocutores Odeir José dos Santos, Miguel Gonzáles Arroyo e Mauricio Trantenberg; preconizava o saber sistematizado que deveria ser acessado por todos, apresentando as pedagogias “Crítico-Social dos Conteúdos”, formulada por José Carlos Libâneo e por fim a “Pedagogia histórico-crítica” que apresenta a concepção e a proposta pedagógica do próprio Saviane, na qual a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa. A Pedagogia histórico-crítica recupera a unidade da prática educativa no interior da prática social, sem rejeitar o conteúdo acumulado historicamente, articulando-se aos aspectos teóricos e práticos de forma dialética, sistematizadas na pedagogia e consolidadas como teoria e prática de educação.

A partir das categorias codificadas nos resumos e das referências bibliográficas adotadas foi possível analisar as perspectivas teóricas que serviram de base metodológica e fundamentaram os textos. Essa identificação das bases teóricas é fundamental para compreender quais subsídios fundamentaram os conteúdos trabalhados. Nesse sentido, foi realizada a revisão bibliográfica das literaturas selecionadas pelos estudantes para compor suas monografias. O gráfico a seguir apresenta dados relevantes quanto à verificação de referências em comum adotadas nas cinco monografias.

Gráfico 1: Referências Bibliográficas em comum.



Fonte: Monografias em análise.

Compreender as concepções críticas das teorias pedagógicas adotadas pelos quilombolas em suas produções tornou-se pertinente na construção do percurso metodológico deste estudo, visto que uma das atribuições da nossa pesquisa foi responder ao seguinte questionamento: em quais concepções epistemológicas estão ancoradas as reflexões teóricas das monografias? Nessa direção identificamos algumas características que indicam as tendências apresentadas nos trabalhos analisados. O referencial teórico no gráfico apresentado traz indícios de que a corrente adotada é a contra hegemônica, visto que fazem alusão às perspectivas teórico-metodológicas críticas tanto nas referências, quanto nas categorias que surgiram a partir dos resumos.

Na perspectiva crítica os sujeitos necessitam refletir sobre suas práticas, os determinantes sociais e históricos de sua atuação reconhecendo a dimensão social e política na transformação da sociedade.

Outro fator importante é a ênfase dada a teóricos do campo da Educação Popular, uma vez que os autores mais citados nas bibliografias fazem parte dessa abordagem. Esses achados evidenciam qual corrente de pensamento os estudantes adotaram nas suas monografias. Como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Bibliografias por autor.



Fonte: Monografias em análise.

De acordo com o resumo das monografias apresentadas pelos estudantes, selecionamos um quadro de categorias, que serviram de base analítica. As categorias presentes nos resumos foram codificadas. O procedimento de codificação dos dados (palavras ou sinônimos, frases ou similares) abordou a seleção das categorias. Ancorados em Bardin (2011), na análise do conteúdo da unidade de registro a que se refere, por exemplo, uma palavra, um tema ou frase constitui-se como uma unidade a ser codificada.

No transcorrer dos resumos anteriormente apresentados, podemos analisar que algumas categorias teóricas se destacam e são recorrentes nas monografias dos quilombolas do Curso de Pedagogia do Campo. Entendemos por categoria uma forma

de pensamento que reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos. É evidente que todas as categorias abordadas dentro das monografias não são explanadas nos resumos, contudo, eles trazem consigo as sínteses das principais categorias. Em virtude disso, optamos por elencar a partir dos resumos “as principais categorias analíticas” dos trabalhos de conclusão de curso. Bardin (2011) apresenta os critérios de categorização, ou seja, para a escolha de categorias, a saber: classificação e agregação. A partir da análise dos resumos, classificamos e agregamos dezesseis categorias destacadas pelos estudantes em seus escritos, a partir dos resumos e títulos:

- I. Processo de participação;
- II. Cultura/Cultura de Raiz;
- III. Diálogo/Debate/Roda de Conversa;
- IV. Processo de Luta;
- V. Juventude Quilombola/Camponesa;
- VI. Igualdade racial;
- VII. Protagonismo juvenil;
- VIII. Campo;
- IX. Comunidade Quilombola;
- X. Educação Popular
- XI. Processo Histórico;
- XII. Memória;
- XIII. Identidade;
- XIV. Formação;
- XV. Emancipação/Transformação social;
- XVI. Espaço de Participação Popular.

Vale salientar que as classificações das categorias mencionadas anteriormente agregaram categorias em comum a exemplo: envolvimento, atuação, participação (incluímos palavras sinônimas em uma mesma categoria). Para essa análise foi necessário que o material coletado em forma de texto fosse transformado em recorte. É o que Bardin (1977) chama de agregação. No quadro a seguir elencamos a recorrência dessas categorias nas monografias em análise:

Quadro 3: Recorrências de Categorias no resumo.

CATEGORIAS	M01	M 02	M 03	M 04	M 05
Processo de Participação	X	X	X	X	X
Cultura de Raiz	X	X	X	X	X
Diálogo/Debate/ Roda de Conversa	X		X	X	
Processo de Luta	X	X	X	X	X
Juventude Quilombola		X	X	X	
Igualdade Racial			X		X
Protagonismo Juvenil			X		
Campo					
Comunidade Quilombola	X	X	X	X	X
Educação Popular			X	X	
Processo Histórico		X		X	X
Memória					X
Identidade					X
Formação				X	X
Emancipação/ Transformação Social	X	X	X	X	X
Espaço de Participação Popular	X	X	X	X	X

Percebemos no quadro de categorias recorrentes que das dezesseis categorias trabalhadas pelos estudantes em suas monografias, seis delas foram comuns a todos, ou a grande maioria. Esse fator foi primordial porque foi a partir das seis categorias de maior incidência que elencamos as categorias de análise. Além de maior recorrência

elas fazem aproximação tanto com a Educação Popular quanto com a categoria Participação, intuito do nosso estudo, uma vez que uma delas é a própria categoria que elegemos para estudar nas produções.

Além da categoria Participação, as categorias teóricas de maior destaque nos trabalhos monográficos identificadas em maior incidência foram as seguintes: Cultura; Diálogo; Luta; Educação Popular; Transformação Social e Espaço de Participação Popular.

4.5 As categorias teóricas em destaque nas produções monográficas dos Quilombolas do Gurugi: Participação, Cultura, Diálogo, Luta, Educação Popular, Transformação social e Espaço de Participação Popular

A participação envolve presença, criação de espaços de reflexão da ação popular, troca de conhecimentos, oferta de informações necessárias ao povo, produção de grupos populares de apoio, este trabalho tem sido chamado de: *educação popular* (BRANDÃO, 1982, p.60).

Por muito tempo no processo histórico de construção social do Brasil, a população negra teve seus direitos cerceados. Em 13 de maio de 1888, como já sabemos, o Brasil aboliu a escravidão. Entretanto, o que os liberais europeus desejavam era o terceiro mundo "livre" para se tornar um mercado consumidor. Os negros foram "libertos", porém sem condições mínimas de subsistência. Muitos deles, explorados, trocavam sua força de trabalho por alimento ou exerciam profissões mal remuneradas devido à falta de escolaridade dos mesmos. Após 127 anos da libertação dos escravos poucos avanços para a população negra foram alcançadas, entretanto, nas últimas décadas os debates e ações estão saindo do discurso e sendo efetivados na prática. Ainda estamos no começo e muitos espaços precisam ser conquistados.

Dissertar sobre as categorias teóricas com ênfase na participação expressa pelos quilombolas é dar voz a um grupo da sociedade que por muito tempo foi silenciado. Perpassa a análise de conteúdo, vai além de uma dissertação. Traz à tona problemáticas sociais silenciadas, reprimidas, que hoje gritam por justiça social. É de fato o "grito dos excluídos"¹⁵ ecoando dentro dos espaços acadêmicos.

¹⁵ O Grito dos Excluídos é uma manifestação popular carregada de simbolismo, é um espaço de animação e profecia, sempre aberto e plural de pessoas, grupos, entidades, igrejas e movimentos sociais comprometidos com as causas dos excluídos. O Grito é uma descoberta, uma vez que agentes e lideranças

Vale ressaltar que entre as diversas problemáticas emergentes no campo teórico da educação, as temáticas abordadas nas monografias do curso regular de Pedagogia geralmente são voltadas para o debate ligado especificamente ao campo da aprendizagem com foco na perspectiva do sistema escolar, a exemplo das seguintes abordagens: acessibilidade, deficiência, déficit de aprendizagem, ensino da matemática, as fases do desenvolvimento psicomotor, violência escolar, níveis de linguagem e escrita, tecnologia na educação, entre outros temas. As monografias dos estudantes quilombolas caminham na contramão dos padrões recorrentes da academia; valorizam outros espaços de produção de saberes, enfatizando o protagonismo que emerge do povo, uma educação em que os sujeitos são os próprios protagonistas no processo. Podemos observar a consciência crítica dos sujeitos em análise quando observamos o conceito de educação trazido pelo estudante (M-03, p.35):

A educação é o meio pelo qual a juventude busca sua liberdade hoje tão distante do seu horizonte. A educação deve ser concebida como alavanca de transformação da realidade. Quando nós indivíduo não nos conscientizamos que vivemos numa classe opressora a educação nos torna indivíduos alienados.

As temáticas e objetos de estudos tratados nas monografias desses jovens não poderiam passar despercebidos, uma vez que os componentes curriculares tanto do curso de Pedagogia do campo, quanto do curso regular, são similares em sua maior parte, com exceção de algumas disciplinas específicas de educação do campo, práticas pedagógicas e educação popular. O que nos chama a atenção é o fato de todos eles se aproximaram de temáticas voltadas para questões sociais da educação.

A inserção desses jovens na universidade proporcionou a eles um processo de descoberta de novas experiências. Sair de seu mundo e beber em outras fontes para, a partir de então, retornar a sua comunidade, faz com que eles enxerguem o que antes não percebiam, que "é preciso 'sair para fora', para depois retornar e contribuir com/na comunidade. A partir, dessa ótica compreender as implicações do sair [...] jamais saímos e voltamos com as mesmas ideias" (M-05, p.13).

Portanto, não temos dúvidas que os docentes e demais discentes do curso em questão também aprenderam muito com as experiências desses jovens.

4.5.1 O processo participativo na luta pela terra

Para os agricultores a terra é bem mais do que mercadoria. É sua fonte de vida. Tirar a terra do agricultor é tirar o seio de uma criança. Terra é mais do que terras. É nossos passos é nossa luta. Onde a vida dá seus frutos com a missão de semear. Sentir a terra em seus pés ao acordar é algo incondicional (M-03, p.23).

As lutas e conflitos territoriais no campo brasileiro tiveram sua gênese, segundo Batista (2006), no processo de invasão e colonização portuguesa. As mobilizações de organização do povo surgiram desses conflitos pela terra, como também do enfrentamento em oposição às relações sociais de produção e exploração e ao domínio através da escravidão emergem em defesa dos direitos sociais e trabalhistas. Sobre a construção histórica do território brasileiro um dos estudantes em sua monografia traz a concepção de que a terra é concebida para dominação e que ela tem sido tratada como uma fonte de poder em nosso território, a exemplo podemos destacar a citação a seguir quando revela que o poder era evidenciado na política da cultura do coronelismo visto que “quem tinha terra era também o detentor do poder e isso foi bandeira de muitos latifundiários para explorarem os povos do campo” (M-03, p.16).

Quanto ao histórico de luta pela terra da comunidade do Gurugi, vale ressaltar que apesar de conviverem na terra desde os seus ancestrais, há mais de 200 anos, eles não tinham a posse da terra e no início do século passado o Estado cedeu as terras para Francisco Neves; mesmo elas já estando habitadas, os verdadeiros donos da terra não foram respeitados, como podemos ver nos recortes posteriores:

Os primeiros a ocuparem as terras que hoje pertencem à comunidade quilombola, foram pessoas simples que construíram suas casas no meio do mato e tiravam seu sustento da pesca e da agricultura. Essas terras pertenciam ao Estado e foram cedidas ao Fazendeiro Francisco das Neves em 1940, num regime de arrendamento. Essa situação se manteve durante três gerações contínuas (M-04, p.13).

O Proprietário conseguiu do Estado pela usucapião, o título de propriedade sem que para isso fosse levado em consideração o direito das pessoas que ali moravam há muito tempo. Após a morte de Francisco das Neves, sua filha Maria da Penha passou a administrar as terras. Alguns anos depois, em 1979, as mesmas foram vendidas a dois grandes latifundiários, que juntos com seus capangas passaram a aterrorizar os moradores invadindo suas terras ameaçando com tratores destruindo lavouras. Mas os posseiros resistiram e então

começaram a receber ameaças e tentativas de morte. Esse foi o início do conflito (M-04, p.13).

Todo conflito de luta foi gerado pela insatisfação dos moradores ao saber do anúncio da venda de terras pelos herdeiros que anunciaram a venda de toda área pertencentes à Gurugi. O novo dono das terras passou a adotar medidas passara expulsar os moradores gerando grande revolta. Vários deles foram ameaçados de morte (M-03, p.22).

A participação na luta pela terra é um fator predominante que surge em diversos momentos no decorrer das monografias por estar atrelada à identidade social dos estudantes. Os autores trazem os conflitos vividos, além de propostas de enfrentamento. Quanto à organização da comunidade na luta pela terra e melhores condições de vida, eles apontam que para além da luta pela terra havia lutas por direitos de exercer a plena cidadania, porém uma estava sobreposta a outra e elas se complementam, ou seja: “não lutaram apenas pela terra, mas por melhores condições de vida que pudessem lhes assegurar o exercício da cidadania individual e coletiva. Isto por que, a condição do exercício pleno da cidadania estava vinculada a posse e permanência da terra” (M-05, p.28).

A dimensão educativa na luta pela terra é apresentada nas monografias de forma contundente. Os discentes do Curso aferem que é através da prática educativa que a luta se organiza. Por meio do preparo dos sujeitos eles vão se formando no processo de construção social. Na luta o camponês vai se formando e transformando. Ainda sobre o campo educativo da luta é destacado:

a educação como uma das dimensões do fazer humano que o torna humano, pela intenção de sistematizar e analisar o passado, compreender o presente e projetar o futuro. Desse modo, pode-se compreender a luta pela posse da terra como um processo de educação e formação do camponês (M-05, p.23).

Através dessa formação crítica dentro do processo de luta o quilombola camponês percebe a opressão que vive na busca pela posse pela terra. Fundamentado pelo seu ideário de luta ele vai reformulando suas concepções, numa medida tal que consegue enxergar que apesar de produzir o alimento para aqueles que o oprimem são, na grande maioria das vezes, responsabilizados pela culpa dos conflitos de terra – “Se o campo não planta a cidade não come”:

No imenso processo de luta e organização, os camponeses, em modo decisivo de organizar sua luta, através da fecundação da terra são capazes de produzir alimentos e culturas para a própria sobrevivência e em benefícios daqueles que os oprimem. Então, por que os camponeses são na maioria das vezes marginalizados e sacrificados de tudo – direitos, políticas públicas, acesso à terra e reconhecimento social? (M-05, p.33).

Lutam não apenas pela posse da terra, para eles o território é muito mais do que um pedaço de chão, o conceito de terra está ligado à sua dignidade, à sua identidade, à sua essência enquanto ser humano, homem da terra, camponês, agricultor. Nesse sentido, eles não têm receio de colocar a vida à prova pela dignidade de semear e colher, arriscando a própria vida pela liberdade. “No processo de luta e conflito [...] não tiveram medo de arriscaram suas vidas pela liberdade de planta e colher. A terra está relacionada à dignidade do homem, da qualidade de vida. Sem a terra o homem do campo não tem dignidade” (M-03, p.23). Porém muitas vezes esses conflitos pela terra resultam em fatalidades que transformam o campo brasileiro num território sangrento de injustiças. Os estudantes de nossa análise têm em sua constituição social marcas profundas de sofrimento provocado pelos conflitos de terra. Vivenciaram em seu assentamento derramamento de sangue inocente, porém aproveitaram os espaços de suas monografias para denunciar a violência no campo, como vemos nos esboços posteriores:

Esses conflitos vitimaram muitos agricultores tratados como ditos “agitadores” e foram transformados em matérias pelos camponeses [...] Esses massacraram e ainda massacram centenas de camponeses armados com o desejo de produzir alimento. O campo passaria e ainda passa por sangrentas transformações geradas pela ambição de latifúndios (M-03, p.17).

A luta pelo direito de trabalhar no cultivo da terra para alimentar milhares de milhões de famílias de agricultores sempre fora marcada por conflitos violentos [...] não raras vezes, os conflitos redundaram em mortes de muitos trabalhadores do campo. O processo de luta pela terra no assentamento Gurugi II também sofreu diversas modalidades de violência a serem apresentadas como denuncia por este trabalho (M-05, p.21).

As terras tanto sonhadas passaram a ser manchadas de sangue, os dias se tornando mais obscuros o povo da comunidade armados com enxada, foice, foram à luta pelo seu pedaço de terra tanto desejada. O processo de concentração gerou muitos conflitos e mudanças profundas na vida de pequenos agricultores (M-03, p.21).

Os sinais de resistência e as marcas que ficaram das lutas no passado, vivem até os dias de hoje graças aos mais velhos que participaram de todo o processo de conquista da terra (M-04, p.21).

Os conflitos de terra foram os mais sangrentos, impactando no longo do processo de luta dos povos do campo na sua permanência na terra (M-03, p.18).

Apesar de alguns membros da comunidade serem vitimados e dizimados eles mantiveram a resistência. Hoje já se tem a conquista da posse da terra, porém a luta continua: “Um povo que lutou e continua lutando para que suas utopias se transformem em realidade” (M-01, p.14). Porém esses anseios vão além do que é adquirido dentro dos processos formais de ensino, desejam a realização de suas utopias: “utopia nada mais é de que realizações dos sonhos, desejam que seus sonhos se realizem em meio às dificuldades enfrentadas dentro a comunidade por serem negros e pobres numa sociedade altamente capitalista e opressora” (M-01, p.14).

É neste sentido que devemos compreender que o camponês é o verdadeiro ator da sua própria realidade sócio cultural. Pois, o seu caráter está na afirmação e reafirmação da luta, organização e resistência em nome das quais, muitas vezes, se justifica a ocupação pela posse da terra, enquanto busca de mudança da realidade social, política, econômica e cultural (M-05, p.34).

Todos os moradores de todas as idades participaram desse processo de conquista da terra. Foi uma construção coletiva do ser social. Homens, mulheres, jovens e crianças compartilharam do processo de luta. É por isso que desde cedo as crianças têm um sentimento de pertença dentro dos grupos da comunidade. A realidade as impulsionou a estar dentro do processo de luta, bem como a todos os sujeitos da comunidade. A respeito da participação dos sujeitos no processo de conquista da terra, os estudantes trazem em seus trabalhos a coletividade que foi gerada na luta, uma vez que, por mais conflituosa, um ponto a ser valorizado nessa peleja foi a união de todos por um bem comum a saber:

- a) Os *Jovens* na luta pela terra – Na luta pela terra de Gurugi II, esses jovens exerceram um papel fundamental uma vez que sabiam: transitar na capital, escrever com dificuldades ofícios a partir das orientações de padres da igreja católica, escrever notas de denúncias para jornais e entidades de apoio e interpretar texto simples animando e impulsionando o povo a conquista (M-02,

p.25). Alguns jovens chegam a afirmar que a sua primeira luta foi contra a fome, enquanto seus pais estavam resolvendo os problemas burocráticos da terra em questão.

- b) As *crianças* no processo de luta – no enfretamento, quando o suposto proprietário mandava capangas e máquinas para destruir plantações (marco concreto de resistência), as mulheres ficavam de frente aos tratores com seus filhos mais novos nos braços, daí a construção desde cedo do ser social.(M02,p.39) É importante lembrar que o ponto alto da luta foi quando os jovens e adultos da comunidade elaboraram pauta de reivindicações de seus direitos de posseiros que seria entregue ao então Governador da Paraíba, Tarcísio de Miranda Burity e a pessoa que foi escolhida para entregar foi, nada mais, nada menos que uma criança do sexo masculino de sete anos de idade (M-02, p.31).
- c) A luta protagonizada pelas *mulheres* – na tentativa desesperada de salvar suas lavouras, passaram a acampar em seus roçados; pondo em risco suas vidas e a de seus filhos. Sempre que os capangas colocavam os tratores por cima das lavouras, mulheres junto a seus filhos se atiravam na frente para impedi-los (M-04, p.14).

O envolvimento e participação na luta coletiva pela terra relatados nas monografias trazem uma contribuição para compreensão histórica da formação do ser social que compõe aquela comunidade. O resultado da sistematização das lutas expressas nas monografias deve provocar nos camponeses e em seus descendentes um sentido de parte fundamental na história relatada, “o sentimento de pertença e alteridade necessária à permanência do assentamento, enquanto lugar de integração social e produtiva” (M-05, p.21)

4.5.2 O lugar da Educação Popular no processo de Transformação Social

A educação popular tem o seu espaço bem definido nas monografias em análise, a exemplo de algumas categorias elencadas: diálogo, luta, transformação social, como também na fundamentação teórica, como mencionamos anteriormente. Visto que ela serve de base para que os estudantes pensem numa nova educação, feita por eles de forma a pensar de acordo com a problemática da comunidade resguardando uma educação com princípios populares. No que tange à concepção de educação que os estudantes defendem podemos destacar o seguinte trecho:

[...] uma nova concepção de educação a renovação da educação popular trazendo sujeitos da educação popular. Os sujeitos do campo. Os povos do campo. Que por muito tempo foram bases de monografias e dissertações de mestrados e doutorados. Ousam concluir o curso superior no espaço popular elitizado e são convidados a escrever sobre sua trajetória de vida, a educação popular, formando o novo conceito de educação popular que por muito tempo saiu da sua origem. Os novos sujeitos da educação popular. Os sujeitos do campo (M-05, p.54).

Da transformação que eles julgam necessária ocorrer em suas comunidades, podemos destacar dois aspectos convergentes: o primeiro ponto é a conquista e manutenção da terra, e o segundo ponto nos traz um novo olhar sobre a comunidade, como comprova o recorte a seguir: “[...] Para além do envolvimento dos camponeses nas questões que os afligiram enquanto membros da comunidade com relação ao *movimento de conquista das terras*, também, anseiam pela *necessidade do registro* de suas memórias” (M-05, p.20). Segundo os discentes, não existem muitos registros históricos sobre a comunidade. Registrar sua história, saber sua origem, compreender o ideário de luta são anseios fundamentais desses jovens. É nesse palco de anseios por ser e fazer história que se localizam as monografias estudadas. A participação desses jovens na sistematização de suas comunidades confere a estes estudos um valor único de contribuição social para suas comunidades:

É de fundamental importância que o campesinato se organize cada vez mais em seu espaço de luta para que todos os segmentos da sociedade tenham cidadania digna e trabalhem para a preservação de suas culturas. É neste sentido, que é importante ter presente a ideia de assentamento como constituinte histórico de formação, transição e de transformação organizativa do campesinato (M-05, p.39)

Eles transformaram a lógica do sistema, por meio da participação e sistematização dos saberes que no processo histórico vêm sendo delimitados e registrados, a comunidade vem sendo transformada à medida que eles param para sistematizar, organizar e refletir sobre ela e vão se conscientizando e libertando de uma lógica opressora excludente.

Analisando o mundo em que vivem, refletindo sobre injustiças e intolerância, as monografias trazem uma reflexão apontando as desigualdades e, principalmente, a ignorância que gera intolerância. No fragmento a seguir um dos estudantes desvela essas injustiças: “essa intolerância é diariamente alimentada pelo sistema que, por sua vez, precisa de pessoas ingênuas para servir ao estado que ao mesmo tempo está

atrelado ao modo de viver capitalista da sociedade do consumo irresponsável” (M-02, p.12). A maioria dos estudantes de nossa análise estão ligados aos movimentos sociais do campo e é dentro dos movimentos sociais que eles se fundamentam no sentido de ir em busca da transformação social. A influência dos movimentos se percebe no planejamento e constituição de seus assentamentos.

O assentamento se constitui um espaço privilegiado de educação e formação de indivíduos e de ideais coletivos, e dentro dos movimentos sociais e de seus assentamentos que eles se fundamentam no sentido de ir em busca da transformação social, “compreendemos que o assentamento, também se constitui em espaço privilegiando de educação e formação de indivíduos e de coletividades” (M-05, p.24):

Considerando a vivência dos jovens dentro dos movimentos sociais do campo, percebemos que os processos participativos dos mesmos estão gerando saberes e competências no sentido de possibilitar uma intervenção propositiva e transformadora na sociedade (M-03, p.12).

No tocante à transformação que eles julgam necessária que ocorram em suas comunidades, podemos destacar dois aspectos que eles atentaram e convergiram: o primeiro ponto é a conquista e manutenção da terra e o segundo ponto nos traz um novo olhar sobre a comunidade, como comprova o recorte a seguir: “[...] Para além do envolvimento dos camponeses nas questões que os afligiram enquanto membros da comunidade com relação ao *movimento de conquista das terras*, também, anseiam pela *necessidade do registro* de suas memórias” (M-05, p.20). Segundo eles, não existem muitos registros históricos sobre a comunidade. Porém, eles afirmam que:

É de fundamental importância que o campesinato se organize cada vez mais em seu espaço de luta para que todos os segmentos da sociedade tenham cidadania digna e trabalhem para a preservação de suas culturas. É neste sentido, que é importante ter presente a ideia de assentamento como constituinte histórico de formação, transição e de transformação organizativa do campesinato (M-05, p.39).

Registrar sua história, saber sua origem, compreender o ideário de luta são anseios fundamentais desses jovens. É nesse palco de anseios por ser e fazer história que se localizam as monografias estudadas. As participações desses jovens na sistematização de suas comunidades inferem a esses estudos um valor único de contribuição social para suas comunidades.

4.4.3 A cultura nos espaços de participação popular expressa nas monografias

A cultura é o que devolvemos a Deus ou à Vida como a nossa parte no mistério de uma criação de que somos bem mais os persistentes inventores do que aqueles que vieram assistir ao que fizeram antes de havermos chegado. Os outros seres vivos do mundo são o que são. Nós somos aquilo que nós fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante (BRANDÃO, 2002, p.22).

Podemos afirmar que a cultura é exclusivamente humana, produto das relações entre o homem e o meio, sua relação com outro, consigo mesmo, e é através do processo de participação cultural que ele se humaniza e produz a cultura. São relevantes as contribuições culturais dos grupos de origem africana aqui no Brasil. Segundo Campos (2010, p.28), “esses grupos não só serviram de mão de obra para os serviços domésticos, plantações de cana-de-açúcar e café, como também tiveram importante papel na formação brasileira, com suas tradições na alimentação, língua, dança, música, religião e tecnologia. ”. E os estudantes trazem essa compreensão de que há uma multiplicidade de culturas e que as diversas culturas os constituem enquanto ser social, unindo-os a um grupo, conforme podemos ver nessa passagem abaixo:

Não existe apenas cultura e sim culturas, o que nos deixa aberto a falar em algumas questões ligadas diretamente a nós, por exemplo: cultura rural, cultura de povo, cultura de massa, cultura popular entre outras [...] A cultura é o que une um grupo social. Portanto, podemos definir cultura como sendo produção e reprodução do homem por si mesmo (M-02, p.16).

Dentro da proposta de análise dos escritos dos estudantes remanescentes de quilombolas, as compreensões culturais, sociais, econômicas e históricas desses jovens fazem-se necessárias, sobretudo numa visão dialética de compreensão da totalidade social. É a pedagogia da resistência cultural que nos fascina instigando a compreensão histórica de que mesmo com a cultura massificada pela globalização, ainda existem focos de resistência culturais agindo ao longo do tempo. Nosso interesse nos escritos perpassa por esse viés de dar visibilidade a essas resistências, expressas na visibilidade da cultura local. Acordamos com o conceito expresso por (SILVA, 2008, p.17):

Cultura é um conjunto diverso, múltiplo de maneiras de produzir sentido, uma infinidade de formas de ser, de viver, de pensar, de sentir, de falar, de produzir e expressar saberes, não existindo, por conta disso, uma só cultura, ou culturas mais ricas ou menos evoluídas que outras tampouco, gente ou povos sem cultura. Recusar, portanto, o etnocentrismo- essa tendência de valorizarmos unicamente nossa maneira de ser e de viver, enfim, nossa cultura- é reorientar o nosso olhar prioritariamente a uma vocação multicultural, no interior da qual possamos jamais perder de vista que as culturas humanas são diferentes, mas nunca desiguais.

Nas suas monografias os estudantes fazem uma crítica à cultura alienante de massa, pois ela acaba influenciando a comunidade de forma sorrateira. Aos poucos tenta enfraquecer a cultura de raiz. Mas a cultura popular quilombola que já resistiu a tantos massacres continua firme. Essa preocupação com as influências culturais alienadoras é revelada no trecho a seguir: “Apesar de serem influenciadas pela cultura de massas, são muito ricas no que se refere à cultura de raiz. Mas, com o passar do tempo esta não permanece a mesma, pois ganham novos personagens, novas ideias e novos jeitos de fazer e refazer a mesma cultura” (M-04, p.21).

Nesse sentido o trabalho do educador popular comprometido com a cultura que emerge das classes populares é árduo. Preservar a cultura local torna-se uma luta constante visto que: “no início da formação da comunidade e durante boa parte de sua existência, têm sofrido influência da Cultura alienante de massas” (M-02, p.27 e 28). Sobre o conceito de cultura de massa mencionado nas monografias o trecho a seguir aponta que “A cultura de massa nada mais é do que alienação para os sujeitos” (M-01, p.37).

Outro tópico relevante abordado nas monografias é a multiculturalidade na formação dos estudantes quilombolas. Essa variedade cultural no Gurugi se dá pela miscigenação entre povos nativos e negros: indígenas e africanos. A união dos povos ocorreu com intuito de unir forças contra as opressões sofridas pelos europeus: “Esses dois povos foram se apoiando contra a opressão do europeu e se ajudando na formação de um só povo lutador, através da mistura tanto da educação como cultura de resistência” (M-02, p.20).

Nenhuma cultura deve ser valorizada em detrimento da outra, todas as culturas possuem seus valores e são fundamentais na construção histórica do homem como ser social, portanto, o que não pode ocorrer é a hegemonia de uma só cultura, mas sim a

igualdade de valores respeitando as diferenças culturais. Entretanto, não é o que acontece com as culturas de matriz africana. Os estudantes percebem a diminuição da cultura de matriz africana, como é colocado de forma elucidativa na (M-03, p.14):

Os brancos, desde a invasão portuguesa, sempre se dedicaram em diminuir o que é de origem africana [...] sequestraram, mataram, torturaram, massacraram os africanos e quando se levanta uma luta por direitos sociais, os excluídos ainda são chamados de radicais. Radical é negociar carne humana em nome de Deus.

A cultura popular é um elemento significativo na comunidade e ganha papel de destaque nas produções monográficas. O que nos chama a atenção é que a escola está alheia a essa questão da ampla diversidade cultural em seu entorno, ela não busca relacionar as teorias trabalhadas com as práticas cotidianas do assentamento, sobretudo ela não atenta para as especificidades afro-brasileiras e para as práticas culturais existentes naquela localidade, que são símbolos de resistência e estão intensamente presentes em vários espaços educativos, não há como não a enxergar, ela é viva e envolve aos moradores.

4.4.4 O diálogo como ferramenta da participação popular

O diálogo, enquanto princípio da Educação Popular, tem espaço assegurado na comunidade. Geralmente é posto em prática dentro dos espaços de participação popular. Na roda de diálogo os membros conversam sobre as suas ações referentes ao treino, o mestre ‘educador’ está questionando o grupo: quais foram os seus avanços naquele dia e no que precisam melhorar, todos se expressam de forma envolvente e se posicionam diante da pergunta. Ao final o mestre retoma a fala apresentando seu ponto de vista. Está acontecendo a reflexão sobre a ação, para, a partir desse novo pensamento, eles aperfeiçoem aperfeiçoarem suas ações, gerando, assim, novas ações críticas. Eles também conversam sobre temas de interesse dos jovens, bem como relacionamentos, drogas, entre outros. E a metodologia é sempre o diálogo e a reflexão sobre ele:

Nossa atuação é uma forma de transcender o conhecimento independente de ser educador ou protagonista da história, o importante é passar o mesmo a partir da necessidade adversa que são existentes nos grupos e que buscam difundir cada pensamento através do diálogo (M-01, p.31).

Nesse sentido, vemos como fundamental importância a presença do pensamento freireano “Vale destacar a roda de conversa surgiu em 1983 através de Paulo Freire, quando trabalhava com crianças em conflitos e vulnerabilidade social” (M-01, p.33).

Imagem 7: A Roda de diálogo.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2011.

A imagem acima da roda de diálogo nos provocou lembranças do grande Educador Paulo Freire e seus ensinamentos. Inconscientemente, eles elaboraram traços dos procedimentos metodológicos da Educação Popular de Freire. A ação-reflexão-ação crítica foi trabalhada pelo educador da seguinte forma:

Nessas rodas não há distinção entre pessoas, ou seja, crianças, mulheres e homens [...] formar uma roda para conversar tem um significado acima de tudo cultural. [...]m uma roda de conversa, não existe “saber ou saber menos”. No entanto, todos compartilham ideias e pensamentos, para que juntos de cada sujeito enriquecem essas rodas. Trata-se não apenas de um momento no qual todos podem opinar e mostrar sua autonomia como indivíduo, mas de conhecer enquanto sujeito através do grupo e do olhar dos demais, contribuindo para o crescimento dos mesmos aprendendo a escutar críticas, ao mesmo tempo em que desenvolve a própria criticidade (M-04, p.24).

No trecho a seguir são exibidos os passos metodológicos na concretização das rodas de diálogo. Abordam que o objetivo do círculo é gerar a reflexão. O acolhimento dos sujeitos pelas músicas, danças, lutas e artesanato cria um ambiente em comum,

propício para pôr em prática o estímulo ao diálogo. Os sujeitos são instigados a se expressarem. Após cada um exprimir suas problemáticas para o grupo e cada indivíduo faz uma reflexão sobre seus atos, coletivamente surge um novo pensamento, agora mais elaborado no sentido de enfrentar o problema:

As rodas de são momentos de reflexão e avaliação do grupo de jovens, nas quais todos se sentam no chão formando um círculo no qual cada indivíduo expressa sua opinião. Esta surgiu de a necessidade de auto avaliar as ações do grupo pelo próprio grupo para que estes fosse capaz de crescer e corrigir as próprias falhas (M04, p.23).

Como diria Freire (1977), sem o diálogo com os oprimidos não é possível pensar uma educação para práxis, uma vez que consideramos o diálogo um princípio político para que haja a democracia do poder. E essa democracia vem sendo ensaiada por meio do diálogo nos grupos populares e foi expressa dentro das produções como um importante aliado na organização dialógica dos espaços de participação.

4.4.5 Debatendo a *participação* a partir da visão dos estudantes quilombolas

Os assuntos abordados nesse tópico sobre a categoria participação foram considerados a partir das monografias dos estudantes quilombolas, os quais analisamos. Elas guiaram o percurso metodológico concernente à análise da temática em discussão. Ou seja, as reflexões a seguir são produtos das ideias presentes nas produções e indubitavelmente resultaram nos pontos a serem abordados no debate sobre nosso tema de estudo.

Um dos pontos destacados nas monografias é a capacidade da participação enquanto instrumento na formação dos sujeitos sociais dentro da comunidade. Ela serve de subsídio na organização dentro dos processos de formação, servido de base no desenvolvimento crítico dos sujeitos das classes populares, como podemos ver na proposição a seguir:

O processo participativo enquanto ferramenta [...] merece destaque fundamental no processo de formação dos sujeitos enquanto seres críticos e atuantes. Nesse sentido, também nos colocaremos enquanto co-sujeitos dessa cultura, levando em consideração nossas experiências enquanto educadores e protagonista (M-04, p.27).

Segundo eles, *a participação* serve também enquanto ferramenta de superação e enfrentamento das problemáticas emergentes dentro contextos de luta histórica da comunidade. A participação, aliada à organização e peleja pela terra, sempre esteve presente nesse processo histórico e serviu de base para encarar as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos nessa disputa: "A problemática histórica dos camponeses do assentamento Gurugi II foi sendo superada pela caracterização de três principais movimentos complementares: participação, organização e a luta pela aquisição e posse da terra" (M-05, p.28).

No tocante à contribuição do Curso ao processo de participação, eles atestaram em seus trabalhos que as aberturas dos debates na academia fizeram-lhes ter a dimensão da luta, o curso promoveu a resistência na participação, proporcionando a organicidade da participação "essa abertura dimensionou a luta, a organização, fomentando a resistência e a participação, bem como a permanência como camponês" (M-05, p.13).

O autorreconhecimento dos sujeitos da comunidade enquanto quilombolas foi um fator primordial para o estímulo a participar, sobretudo dentro dos espaços populares de cultura. Ou seja, após o reconhecimento do ser negro, os espaços passaram a ser motivo de empatia e, portanto, promoveram a atuação dos sujeitos nos grupos: "A Participação [...] vem se tornando bastante significativa nos últimos tempos. Os sujeitos estão cada vez mais entrosados na atuação e participação na cultura de raiz devido ao reconhecimento cultural das comunidades" (M-01, p.12).

Outro aspecto relevante a ser destacado é o engajamento de todos, homens, mulheres e crianças na construção de sua comunidade*, como percebemos no fragmento a seguir: "A participação dos atores, na construção do assentamento gerou uma configuração específica nas relações sociais locais. Relações pautadas pela compreensão de que a superação das necessidades pelo conjunto dos produtores" (M-05, p.23).

Em uma das monografias, o debate sobre a participação dos sujeitos nos grupos de cultura da comunidade trouxe a reflexão que as participações dentro desses grupos vão ganhando força e expressão, os sujeitos passam a exercer sua autonomia tanto nos espaços de participação popular da comunidade como fora deles, de acordo com o trecho a seguir a participação das crianças nesses espaços também cria nelas um poder argumentativo no diálogo e que os ensaios argumentativos provocam o domínio da palavra, aprendem a lutar com as palavras, como bem abordou um dos autores nos recortes a seguir:

Na medida em que as participações dentro desses grupos ganham força e expressão, as crianças passam a exercer sua autonomia de forma mais clara. Isso também acaba refletindo em seus comportamentos fora desses espaços, pois já possuem a consciência de quem são e até que ponto quer chegar. Ao serem avaliadas em qualquer situação, não aceitam simplesmente que lhes digam estarem erradas sem antes argumentar e além do mais, passam a detectar os erros cometidos pelos jovens e adultos. O mais interessante é que elas propõem alternativas com bastante convicção o que no momento defendem (M-O4, p.26).

À medida que as crianças vão se envolvendo, despertam nos jovens e adultos o desejo de se inserirem cada vez mais nos grupos e desenvolverem seu lado artístico e cultural exercendo um papel ativo no processo participativo reformulando conceitos, ações e reações sobre sua identidade cultural, sendo esses os verdadeiros promotores da cultura de raiz. Por isso, não basta conhecer a cultura de origem, mas se envolver dentro do processo de conhecer sua identidade cultural (M-01, p.14).

A participação vai sendo reconfigurada dia a dia pelos sujeitos, ela não é algo imutável, está sempre em processo de recriação e constante alteração. Ela subsidia os indivíduos em suas organizações cotidianas por melhores condições de vida. E eles perceberam em seus históricos de luta na constituição do assentamento que isso é decorrente da participação do povo organizado. No capítulo anterior debatemos sobre os tipos de participação apresentadas por Silva (2000). Podemos considerar após releitura das concepções, que a participação expressa nas monografias analisadas se configura como *Participação Colaborativa Plena*, uma vez que a comunidade participa da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados. Assim sendo, podemos ousar dizer que desenvolvem uma participação crítica.

4.5 Visão crítica anterior ou posterior ao curso?

Uma das atribuições a qual o estudo se propôs investigar foi a contribuição do Curso na formação crítica desses estudantes? O curso provocou uma visão crítica nos estudantes ou eles já traziam consigo essa convicção mesmo antes da academia? Para responder a esses questionamentos procuramos compreender nas monografias o processo histórico desses estudantes no decorrer do Curso a fim de identificar as influências dele na formação desses sujeitos. A princípio, é importante tomar ciência que a entrada desses estudantes no Curso se deu por um vestibular específico, para

alunos que comprovassem, mediante declaração assinada por presidentes de associações comunitárias dos assentamentos, INCRA ou declaração dos movimentos sociais do campo contendo os seguintes dados: “informações que o estudante era provido dos movimentos sociais do campo ou tinha relações com o mesmo” (M-03, p.47). Após comprovação foi feita a seleção e inicialmente 48 alunos foram aprovados. Sobre o perfil dos estudantes um dos autores em análise destaca que:

Eles vêm dos movimentos sociais do campo e traz em sua gênese marcas de contestação, exploração e violência, onde muitos companheiros tombaram, no entanto, esses sujeitos logo no início do curso são convidados a conhecer e escrever sobre a história de luta do assentamento onde reside podendo assim reconhecer os protagonistas dessa história (M-03, p.48).

O objetivo do Curso de Pedagogia do Campo, segundo o apontamento do estudante a seguir, era “formar educadores populares que tinham ligação com os movimentos sociais do campo e o desenvolvimento local sustentavelmente de sua comunidade. Aliando formação social e formação pessoal” (M-03, p.47).

Uma das primeiras atividades propostas no Curso foi a construção de um memorial para que os assentados da terra pudessem inicialmente pensar sobre a realidade em seus assentamentos e sistematizar um pouco suas histórias. Essa primeira atividade provocou nos estudantes um pensar sobre seus cotidianos. A inserção dos estudantes no Curso e a elaboração desse estudo reflexivo sobre suas trajetórias no campo são destacadas no registro a seguir:

Diante da minha inserção na academia, tive a oportunidade de perceber e compreender o processo sócio histórico do assentamento, a partir das correntes teóricas nos campos antropológicos, sociológicos e filosóficos. Perante a reconstrução do *memorial da minha história de vida junto com o da comunidade*, podemos dizer que é preciso” sair para fora, para depois adentrar e contribuir com a comunidade (M-05, p.13).

O refletir sobre suas realidades provocou nos estudantes as primeiras impressões sobre o Curso e a universidade. Ao falar sobre o curso, um dos estudantes apontou um fator primordial para a sua identificação: “nele refletimos toda a nossa trajetória de luta e de vida e nossas conquistas, por termos um espaço para discutir e colocar em

evidencia a pedagogia da luta e pedagogia dos movimentos” (M-03, p.49). Além da aproximação com a luta do campo, a metodologia da alternância, na qual o curso se configurou, foi um dos elementos destacados como ponto positivo pelos estudantes:

A Pedagogia de alternância adotada pelo curso tem uma importância singular na transformação de nossas comunidades. Porque foi através dos projetos que construímos no tempo escola e desenvolvemos no tempo comunidade que várias comunidades tiveram suas realidades modificadas pela intervenção feita por nós estudantes através dos projetos que desenvolvemos nas comunidades. De cunho ambiental, Cultural, Social, Político e econômico (M-03, p50).

Porém, apesar da identificação inicial com o Curso e suas metodologias, os estudantes apresentaram críticas à forma como foi estruturado. Eles apontaram os desafios e dificuldades enfrentadas para permanecer no curso superior dentro de uma universidade pública e que elas emergiram pelo fato do curso não ter sido pensado pelos próprios sujeitos do campo e sim para eles, grande contradição tendo em vista que um dos pilares da educação do campo é construir o processo junto com os sujeitos. Reforçando esse debate vejamos o fragmento a seguir:

As dificuldades e os desafios que enfrentamos para permanecer no curso superior dentro de uma universidade pública, a qual não fora pensada para os filhos de trabalhadores do campo foram de diversas natureza, tanto de ordem burocrática, quanto de ordem estrutural, estes nos colocaram à prova em vários momentos com o intuito de testar nossa resistência de permanecer tanto no curso quanto na luta por melhorias na educação do campo e para o campo (M-03, p.48).

Entretanto, por não se conformar com as adversidades vivenciadas no Curso, os estudantes decidiram se mobilizar para reivindicar melhorias, tais reivindicações deram-se por meio da Ocupação do INCRA como é apresentado no trecho a seguir: “Durante um dia inteiro, ocupamos o INCRA para reivindicarmos melhorias nos cursos do PRONERA nacional contando com o apoio dos movimentos sociais ligados a educação do campo e os cursos de Pedagogia e História na UFPB” (M-03, p.49). Essa atitude de ocupação nos oferece indícios de que eles já traziam consigo uma formação de participação ativa na luta, uma formação crítica anterior ao curso. Indo mais a fundo conseguimos encontrar duas citações dos estudantes que noticiam essa formação anterior ao Curso, a saber:

Foi parte da minha formação humana nos grupos sociais e movimentos. Iniciada em 2005, como grupo de jovens da comunidade de Gurugi I, renascer “o teimoso” e associação comunitária que percebi que a educação para a vida não apenas acontece na escola ou em casa, mas também nos meios populares preparando e sendo fonte para minha vida acadêmica (M-03, p.54).

O ideário de luta sempre esteve presente em minha vida de forma continua. Entre outras áreas e atividades desde o início da juventude. Sempre participei de atividades que tivessem os jovens do assentamento como referências. [...] participar de intercâmbio em diversas organizações e locais fora da comunidade e nela mesmas, oportunidade em que a troca de experiências e aprendizados somaram muito para solidificação da certeza da luta e pela permanência na terra. Sempre gostei do trabalho de base (M-05, p.18).

Contudo, percebendo a não homogeneidade de pensamento, verificamos que os estudantes mencionados acima já tinham influências críticas anteriores ao Curso. Porém, uma das monografias apresentou que foi através da formação que eles foram despertados ao interesse por se inserir em grupos e lutas na comunidade. Segundo esse estudante foi na academia que ele viu a necessidade de conhecer melhor sua história e atuar sobre ela, como notamos na explanação a seguir:

Essas experiências deixaram marcas que nos influenciam na formação enquanto educador/a do campo, pois a partir da necessidade do Curso de Pedagogia do Campo, passamos a conhecer a realidade do nosso próprio assentamento e a estarmos se inserindo em grupos culturais e associações (M-04, p.34).

Cabe ressaltar que os registros dos estudantes que mencionaram a formação crítica anterior ao Curso são mais claros quanto essa questão. Entretanto, no comentário da estudante anterior de que foi o curso que a despertou para a participação, o discurso não deixa claro em que medida foi esse despertar, uma vez que na construção da M-04 ela faz referência da construção histórica do assentamento e de seu envolvimento na luta pela terra. Portanto, apesar de a estudante mencionar que foi o Curso que lhe proporcionou uma visão crítica, ousar dizer que o Curso fortaleceu a ideia, mas a formação enquanto sujeito social foi a mola mestra para essa tomada da consciência e autonomia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ocupou-se por identificar e analisar a participação pela ótica dos estudantes quilombola do curso de Pedagogia do campo expressas nas monografias. O intuito foi tematizar e discutir as categorias que emergiram dos trabalhos de conclusão de curso e quais suas implicações na participação desses sujeitos na busca com aproximação com as teorias críticas. Na avaliação da caminhada no que tange à elaboração desta pesquisa percebemos que ao tentarmos oferecer a devida visibilidade aos processos de participação, crescemos enquanto educadores comprometidos com as causas populares, a partir das metodologias da Educação Popular.

Nosso trabalho abriu a possibilidade de tematização do dia-a-dia da comunidade refletidos nas monografias. Além dos aprofundamentos teóricos sobre o cotidiano. Nessa perspectiva, o povo assumiu o seu verdadeiro papel, o de se construírem sujeitos protagonista da história.

A partir das teorias pedagógicas adotadas pelos quilombolas em suas produções, tornou-se pertinente replicar a seguinte indagação: quais concepções epistemológicas estão ancoradas às reflexões teóricas das monografias? Nesse sentido, o referencial teórico trouxe indicativos de que a corrente adotada foi a proposta crítica, pois fazem menção a teorias críticas tanto nas bibliografias, citações, como também nas categorias apresentadas dos resumos analisados. Na perspectiva crítica os sujeitos refletem sobre suas práticas, os determinantes sociais e históricos de sua atuação reconhecendo a dimensão social e política na transformação da sociedade. Constatamos que existe um saber pedagógico crítico envolto nos espaços da comunidade quilombola e que a perspectiva crítica do conhecimento foi anterior ao Curso, porém o Curso os fortaleceu, no sentido de fundamentá-los com mais subsídios críticos.

A aproximação com a tendência crítica do conhecimento é resultado do processo histórico de opressão. Portanto, as práticas pedagógicas do Curso de Pedagogia do Campo consideraram esses estudantes enquanto sujeitos participativos na construção do processo educacional. Verificamos no decorrer da pesquisa, que eles possuem a sua forma de aprender e decifrar o mundo. Cada comunidade possui suas especificidades que muitas vezes são renegadas e desvalorizadas pelos ditos ‘detentores do conhecimento’, mas é preciso mudar essa postura, confrontar os saberes oriundos do povo e a partir de então pensar a educação. É a pratica redirecionando a teoria em um

movimento dialético de troca de conhecimento, nos quais ambos estão interligados; teoria e prática devem ser indissociáveis.

Destacamos que há a necessidade de aprofundamento de estudos sobre os temas trabalhados, sobretudo, referente às investigações sobre a Educação do Campo, e isso desperta em nós o interesse de continuarmos a pesquisa e aperfeiçoarmos as discussões aqui iniciadas. Sobretudo com intuito de descobrir o lugar da educação popular nos cursos do PRONERA.

Como seres inconclusos, estamos em busca de uma educação para conquista plena da autonomia, que supere a hegemonia capitalista, redirecionando o sentido da Educação, e esta por sua vez, comprometida com a formação crítica dos sujeitos no processo de participação. Os movimentos sociais do campo, nos quais os estudantes que analisamos estão inseridos, foram fundamentais na formação desses sujeitos para a vida. A participação deles nesses espaços contribuiu para a conscientização de que é importante participar, tendo em vista que, através dos grupos participativos, é que acreditamos encontrar as saídas para as problemáticas cotidianas das comunidades.

A nosso ver, as contribuições dadas por esses jovens quilombolas, na construção de suas monografias em seu processo de produção e sistematização, as reflexões feitas por eles acerca de temas que emergiram do contexto da comunidade, reforçam a importância do processo participativo que surge de expressões culturais do povo quilombola, o que é nítido a partir dos temas escolhidos nos trabalhos monográficos. Nesse sentido, foram discutidos os sentidos dessa participação dentro do processo de constituição do ser social, fomentando as discussões em torno da Educação Popular, que assumiu papel fundamental nessa empreitada.

O debate sobre a participação dos sujeitos nos grupos de cultura trouxe a reflexão de que, à medida que as participações dentro dos grupos foram ganhando força e expressão, os sujeitos passaram a exercer maior autonomia, tanto nos espaços de participação popular da comunidade, como fora deles.

Diante tudo que foi exposto, nossa satisfação é de ter chegado próximo do nosso objetivo: o de trazer à tona os espaços de participação popular em um assentamento remanescente de quilombos do campo destacando a pedagogia da participação que deles insurgiram. Um dos critérios importantes para solucionar a problemática desta pesquisa foi a vivência prévia desta autora na comunidade quilombola, nos grupos de participação popular, no dia a dia da comunidade, na ligação do povo com a terra, entre outras. As experiências vividas nos ajudam a pensar que é preciso associar as nossas

práticas à realidade concreta dos sujeitos. Também aprendemos que é preciso conhecer a prática, teorizá-la e problematizá-la e retornar à prática com uma visão crítica para transformá-la. É a ação-reflexão-ação crítica defendida pelo educador Paulo Freire, é a educação popular na essência sendo efetivada. Temos a consciência de que há muito ainda a ser feito para assegurar conquistas para os remanescentes de quilombolas, alguns já deram início, mas ainda é preciso transpor maiores avanços no campo das políticas públicas e concretizar os direitos já alcançados.

Quanto ao nosso objetivo de analisar a produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro Curso de Pedagogia do Campo na UFPB, a fim de identificar e analisar a categoria participação novas temáticas foram surgindo, isso enriqueceu o trabalho, porém não conseguimos tratar todas com o devido detalhamento que gostaríamos, porque as análises das monografias exigiram um tempo maior, sendo que o prazo para a confecção da dissertação é limitado.

Quanto aos objetivos específicos, podemos dizer, na medida do possível, que tentamos dar conta do que foi proposto. Além da investigação da categoria participação nas monografias dos estudantes quilombolas, também elaboramos um estudo sobre as categorias de maior recorrência nos trabalhos teorizando-as com base na educação popular. Entendemos que por trás das palavras existem muitos significados e de forma sucinta tentamos compreender o sentido de cada categoria, bem como os seus desdobramentos na comunidade. Ao analisar que tipo de participação emerge da produção do conhecimento gerada pelos egressos quilombolas, também nos propomos a identificar as perspectivas teórico-metodológicas que tais produções abordaram, e chegamos a um consenso de que as monografias seguem a perspectiva teórico-crítica e que a formação desses sujeitos, anterior à universidade, enquanto pessoas ligadas a movimentos sociais direcionaram ao tipo de abordagem, visto que tanto a proposta do Curso quanto suas convicções pessoais direcionam para as teorias críticas do conhecimento, com destaque para a teoria da Educação Popular.

Um dos pontos de dificuldades a serem superadas no decorrer da pesquisa foi no tocante ao tempo da análise que demandou muito de nosso desprendimento. Poderíamos ter avançado mais no tocante aos temas de Educação do Campo e Movimentos Sociais com ênfase nas formações educativa e social dos alunos do Curso de Pedagogia do Campo, portanto a análise referente ao último capítulo demandou todos os nossos esforços na fase final da pesquisa, o que impediu maiores desdobramentos no segundo capítulo. O que não nos impede de retomarmos em outros momentos.

Sobre contexto cultural da comunidade quilombola, destacamos o processo de participação social com ênfase na Cultura Popular, Diálogo, Luta, Educação Popular, Transformação Social e Espaço de Participação Popular. Essas categorias encontradas dentro das monografias foram fundamentais para chegar à conclusão de que existe dentro da comunidade a prática de uma participação crítica. O engajamento desses sujeitos em se preocupar com sua comunidade nos denota também que a formação cultural impõe a eles um sentimento de pertença e vontade de contribuir com seus pares, daí a relevância social dos temas abordados pelos quilombolas. Por fim, gostaríamos de destacar a nossa satisfação de refletir sobre escritos feitos por estudantes derivados de comunidades quilombolas e ter aprendido com eles o verdadeiro significado da luta pela terra. As palavras pareciam vibrar, saltar das folhas e conversar conosco. A fase final de análise das produções deixou em nós um gosto de ir além, de não se ater a um escrito acadêmico. Abrimos aqui o espaço para que nosso estudo seja confrontado, refletido e aprofundado.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T.; MORETTI, C. Z. STRECK, Danilo R. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: Streck, Danilo R. (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-Americana _ Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. In: **Revista Marco Social**. V. 12 n. 01/2010. ISSN 1806-2121. Disponível em: <[http://www.institutosouzacruz.org.br/groupms/sites/ins_8bfk5y.nsf/vwPagesWebLive/DO8BVKWA/\\$FILE/medMD8G4KVQ.pdf?openelement](http://www.institutosouzacruz.org.br/groupms/sites/ins_8bfk5y.nsf/vwPagesWebLive/DO8BVKWA/$FILE/medMD8G4KVQ.pdf?openelement)>.08/2013
- BANDEIRA, Pedro. **Participação, Articulação de Atores Sociais e Desenvolvimento Regional**. Brasília. 1999. Nº 630. ISSN 1415-4765. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0630.pdf
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais**. João Pessoa: UFPB, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** Editora Brasiliense. 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras**. São Paulo: UNESP, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRITO, Paulo Afonso. Barbosa de. Movimentos Sociais Populares. **Educação e movimentos sociais**. In: SEED-MEC. [s.l.:s.n], abril 2005. p. 14-21a.
- BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação superior de educadores do campo: uma análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2011b.
- BOFF, Leonardo. **A voz do arco-íris**. Brasília. Letraviva. 2000.
- CAMPOS, Guadalupe do Nascimento. **África a ferro e a fogo**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. 2010, n. 01, 28-31.out.
- CELIBERTI, Lilian, 2005. Atores, práticas e discursos da participação. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves, org. 2005. **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto Polis, p. 51-58.

COSTA; R. G. R. **Gramsci e o conceito de hegemonia**. V. 1. Rio de Janeiro: Quarteto editora, 2012. Disponível em: <<http://institutocaioprado.org.br/icp/?p=70>>. Acesso em 20 de julho de 2013.

DIAS, Regina Arruda. Pedagogia da Alternância: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentável e cidadã. In: QUEIROZ, João Batista Pereira; SILVA, Virginia Costa e; PACHECO, Zuleika (Orgs). **Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Editora da UCG/Universa, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos; **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educação popular**: participação, exclusão na América Latina hoje. Recife: NUPEP, 2000.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castanha (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 1. Brasília: UnB, 1999.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MACHADO, Aline M. Batista. Serviço Social e Educação Popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serviço Social e Sociedade**, n. 109, São Paulo, 2012.p.151-178.

MOREIRA, Orlandil L.; LIMA, Gisania C. **A dimensão educativa da participação e os desafios para a educação popular**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

MOURA, Glória. Terra, Cultura, História, Geografia. **Educação Quilombola**. In: SEED-MEC. 2007. p. 09-14.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para sociedade civil**: Temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: Dialogando com as redes latino-americanas (2000-2003). In: IRELAND, Timothy. PONTUAL, Pedro (Org.) **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas.** – Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2006.

PALUDO, Conceição. Formação de educadores e educadoras do campo. In: PALUDO, C e DOLL, J. **Como se formam os sujeitos do Campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA; NEAD, 2006.

PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos In: IRELAND, Timothy. PONTUAL, Pedro (Org.) **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas.** – Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2006.

RIBEIRO, Simone da S.; BEGNAMI, João B.; BARBOSA, Willer A. (Orgs.). **Escola Família Agrícola: prazer em conhecer, alegria em conviver.** Belo Horizonte: AMEFA; Viçosa, MG: CTA/ZM; Anchieta: UNEFAB, 2002.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007. p. 401-424.

SILVA, Alexandre Magno Tavares da Silva. **Produção de Saberes e competências pelo Trabalho: a experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza e o trabalho socioeducativo dentro de Projetos Comunitários em Pernambuco/Brasil.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Johann Wolfgang Goethe Universitat - Frankfurt, 2000.

SILVA, René Marc da Costa. Memória, identidade e patrimônio. In: SILVA, R. M. C. (org.). **Cultura popular e educação.** Programa Salto para o Futuro/ TV Escola/ SEED/ MEC. Brasília 2008.

SILVA, Alexandre Magno Tavares da Silva. **Produção de Saberes e competências pelo Trabalho: a experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza e o trabalho socio-educativo dentro de Projetos Comunitários em Pernambuco/Brasil.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Johann Wolfgang Goethe Universitat - Frankfurt (Main). 2000.

SOUSA, Andréia Lisboa de. SOUZA, Ana Lúcia Silva. Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras. In: SILVA, R. M. C. (Org.). **Cultura popular e educação.** Programa Salto para o Futuro/ TV Escola/ SEED/ MEC. Brasília, 2008.

STRECK, Danilo R. **Pedagogia da participação.** Pelotas: Seiva. 2005.

STRECK, Danilo R. **Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras.** Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/i_01.html>. Acesso em: 20 de nov. 2011.

STRECK, Danilo R. **Educação e processos emancipatórios na América Latina: reflexões a partir de José Martí**. Eccos – Revista Científica, n. 2, 2009, p. 413-429. Universidade Nove de Julho. Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão; **Resolução n. 61/2007**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade, para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, no Brasil.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação Popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Monografias analisadas

SENA, Angela M.; NASCIMENTO, Maiane C. Da Arte a cultura de raiz na comunidade do Gurugi (Conde-PB).2011. (p. 39). Monografia. Graduação em Pedagogia do campo. João Pessoa: UFPB, 2011.

NASCIMENTO, Jose R.; A Juventude Quilombola no processo de luta pela terra em Gurugi I - Conde -PB.2011 (p.37). Monografia. Graduação em Pedagogia do Campo - João Pessoa: UFPB, 2011.

SANTOS, Marcos A. R.; Juventude camponesa como sujeito de transformação social na comunidade do Gurugi I - Conde-PB.2011. (p.66). Monografia. Graduação em Pedagogia do campo - João Pessoa: UFPB, 2011.

FRANÇA, Ana M. da C. S. A Cultura de raiz a partir da participação e atuação das crianças e jovens dentro dos grupos organizados do Gurugi I, II e Ipiranga.2011. (p.38). Monografia. Graduação em Pedagogia do campo - João Pessoa: UFPB, 2011.

RODRIGUES. Anselmo S. A História do Assentamento do Gurugi II no Município do Conde. 2011.(p.45). Monografia. Graduação em Pedagogia do campo - João Pessoa: UFPB, 2011.

ANEXOS

Fluxograma Curso de Pedagogia Programa Estudante Convenio PEC/MSC do Pronera
1º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Código
Filosofia da Educação	75 h	5	
Sociologia da Educação	75 h	5	
Psicologia da Educação	75 h	5	
História da Educação	75 h	5	
Sub-Total	420 h	28	

2º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Código
Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo	60 h	4	
Português Instrumental	60 h	4	
Metodologia do Trabalho Científico	60 h	4	
Política Educacional	60 h	4	
Tópicos Especiais em Educação do Campo I	60 h	4	1302425
Sub-Total	300	20	

3º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Código
Fundamentos da Educação e do Ensino Fundamental	60 h	4	
Gestão de processos educativos em escolas do campo	60 h	4	
Pesquisa e Prática Educativas I	60 h	4	
Tópicos Especiais em Educação do campo II	90 h	6	
Educação e desenv. sustentável	30	2	1301270
Sub-Total			

Didática 60 h 4

Educação, Economia popular Solidária e práticas associativas 60 h 4

Pesquisa e Práticas Educativas I 75 h 5

Seminário I: Realidade Educacional Brasileira 60 h 4

Tópicos Especiais em Educação do campo I 60 h 4

Educação e Movimentos Sociais 60 h 4

Seminário II: Realidade Educacional Brasileira do Campo 60 h 4

4º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Currículo e Educação	60 h	4	47 h	13 h
Planejamento e Avaliação Educacional	60 h	4	47 h	13 h
Pesquisa e Prática Educativas III	60 h	4	47 h	13 h
Projeto de Pesquisa e Extensão II	90 h	6	72 h	18 h
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60 h	4	47 h	13 h
Estágio Supervisionado I	60 h	4	47 h	13 h
Artes e Educação	60 h	4	47 h	13 h
Sub-Total	450	30 h	354 h	96 h

5º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Conteúdo e metodologia do Ensino de Português	75 h	5	60 h	15 h
Organização e prática da Educação de Jovens e Adultos	60 h	4	47 h	13 h
Organização e prática da Educação Especial	60 h	4	47 h	13 h
Conteúdo e metodologia do Ensino de História	60 h	4	47 h	13 h
Conteúdo e metodologia do Ensino de Geografia	60 h	4	47 h	13h
Estágio Supervisionado II	75 h	5	60 h	15 h
Tópicos Especiais (TEPs): Oficinas de Artes e educação	60h	4	4/ h	13h
Sub-Total	450	30	354h	96 h

6º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Educação Popular	60 h	4	47 h	13 h
Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática	75 h	5	60 h	15 h
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências	60 h	4	47 h	13 h
Alfabetização: processos, métodos e práticas	75 h	5	60 h	15 h
Tópicos Especiais (TEPs) em Educação do Campo e Desenvolvimento Auto-sustentável	60 h	4	47/ h	13 h
Estágio Supervisionado III	120 h	8	96 h	24 h
Subtotal	450 h	30	354 h	96 h

7º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Educação e Trabalho	60 h	4	47 h	13 h
Educação Ambiental	60 h	4	47 h	13 h
Tecnologias Educacionais e Processos Inclusivos	60 h	4	47 h	13 h
Teorias e Práticas da Educação Popular	75 h	5	47 h	13 h
Estágio Supervisionado IV	120 h	8	96 h	24 h
Subtotal	375 h	25	297 h	78 h

8º Semestre

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos	Tempo Escola	Tempo Comunidade
Organização do Trabalho de Conclusão de Curso	60 h	4	47 h	13 h
Seminário Temático	60 h	4	47 h	13 h
Estágio Supervisionado V	120 h	8	96 h	24 h
Subtotal	240 h	16	190 h	50 h
TOTAL	3.210 h	214	2.532	678

Ementas dos Componentes Curriculares Curso de Pedagogia do campo**RESOLUÇÃO Nº 61/2007**

Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade, para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, no Brasil.

9. Ementas dos Componentes Curriculares**Metodologia do Trabalho Científico - 04 créditos - 60 horas**

Leitura e produção de textos, regras e normas gerais de apresentação de trabalhos científicos.

Filosofia da Educação - 05 créditos - 75 horas

Conceituação de filosofia e filosofia da educação: delimitação do seu objeto. Filosofia, conhecimento, ciência e ideologia. Filosofia da educação e história: estrutura e contexto sociais como orientadores da reflexão. As bases filosóficas da educação e as correntes da Filosofia. A Filosofia no contexto Educacional Brasileiro.

Sociologia da Educação - 05 créditos - 75 horas

Estudo da contribuição das ciências sociais e humanas para a compreensão do fenômeno educativo e sua aplicação no processo de formação do educador. Concepções teóricas da relação Estado, Sociedade e Educação; a educação como direito social.

Psicologia da Educação - 05 créditos - 75 horas

A relação da psicologia com a educação. Concepção de desenvolvimento humano e cognitivo; Áreas do desenvolvimento Humano; A importância da aprendizagem no desenvolvimento humano. Fundamentos psicológicos concernentes ao processo de constituição do conhecimento. Relações sociais e afetivas e as implicações educacionais.

História da Educação – 05 créditos - 75 horas

A História da Educação. Perspectivas históricas na antiguidade greco-latina, na idade média e no renascimento. História e produção do conhecimento. As relações da História da Educação com a história e a Educação no Brasil.

Língua Portuguesa – 04 créditos - 60 horas

Estudo de vocabulário e Domínio da ortografia. Princípios da análise mórfica; Morfemas do português. Morfemas flexionais, Formação de palavras. Emprego dos tempos e modos verbais. Prática da expressão da linguagem formal: atividades envolvendo os processos sintáticos da regência, concordância, paralelismo sintático e semântico. Aspectos morfossintáticos da língua. As sintaxes estrutural e gerativa. Análise lingüística. Coerência sintática e semântica. Teoria do texto e teorias semióticas: sintaxe narrativa.

Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo - 04 créditos - 60 horas

Contextualização sócio-histórica da luta pela terra. Origem e problematização do conceito de educação do campo, concepções teóricas e práticas educativas. Papel social da escola no campo.

Política Educacional 04 créditos - 60 horas

Políticas educacionais e programas governamentais, a legislação e as tendências educacionais para a Educação Básica, no contexto das mudanças estruturais e conjunturais da sociedade brasileira.

Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas. 04 créditos - 60 horas

Princípios sociais, econômicos, políticos e educativos da economia solidária; práticas educativas nas formas de organizações coletivas de produção e comercialização do campo.

Pesquisa e Práticas Educativas I - 04 créditos - 60 horas

Introdução à pesquisa científica, com ênfase na educação do campo, relacionando os aportes teóricos históricos, filosóficos, sociológicos e pedagógicos, proporcionando a relação teoria-prática de forma interdisciplinar.

Tópicos Especiais (TEPs) Cultura, Gênero, e Religiosidade - 04 créditos - 60 horas

A multiculturalidade e as relações de gênero no campo da Educação. A religião e a religiosidade como dimensões culturais e educativas.

Seminário I: Realidade Educacional Brasileira - 04 créditos - 60 horas

Atualização permanente do estado da arte em teoria e problemas de Educação.

Fundamentos da Educação e do Ensino Fundamental - 04 créditos - 60 horas

Análise crítica dos fundamentos e pressupostos filosóficos, históricos, sócio-econômicos, legais, biopsicológicos e político - culturais da Educação no Ensino Fundamental. Concepções de Infância ao longo da história e suas implicações nas atividades e formas de atendimento pedagógico.

Didática - 04 créditos - 60 horas

A didática e suas dimensões político-sociais, técnica humana e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem: O objeto da didática; pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática; Tendências pedagógicas e a didática; Planejamento de ensino; O ato educativo e o espaço da sala de aula.

Gestão Educacional - 04 créditos - 60 horas

Modelos organizacionais de escola e formas de gestão. Gestão educacional e desafios do cotidiano escolar. A gestão democrática da unidade escolar: o processo administrativo e sua dimensão político-pedagógica. Autonomia das escolas. Educação, gestão democrática e participação popular. Orçamento e democracia. Cidadania na escola. Organização e funcionamento dos Conselhos Escolares.

Pesquisa e Práticas Educativas II - 04 créditos - 60 horas

Introdução à prática de pesquisa nas diferentes instâncias educativas, a partir da elaboração de projeto de modo a buscar estabelecer a relação teoria-prática de forma interdisciplinar, visando a articulação entre a realidade do aluno e a prática pedagógica da escola do campo, proporcionando a análise global e crítica da realidade educacional.

Projeto de Pesquisa e Extensão I 05 créditos - 90 horas

Elaboração e execução de proposta de intervenção integrando ensino pesquisa e extensão nas diversas práticas educativas.

Educação e Movimentos Sociais - 04 créditos - 60 horas

Os movimentos sociais como espaço educativo na formação da cidadania. A relação entre poder e saber no processo de construção e apropriação do conhecimento, no âmbito dos movimentos sociais. A questão da articulação da educação não-formal com o sistema formal de ensino e o papel dos movimentos sociais. As tendências e perspectivas da educação dos movimentos populares na realidade brasileira hoje. O caráter educativo e a especificidade do movimento sindical na atualidade brasileira.

Seminário II: Realidade Educacional Brasileira do Campo - 04 créditos - 60 horas

Política de Educação Básica do campo. Saberes e competências necessárias ao fazer pedagógico na educação do campo. Metodologias, atividades didáticas e conteúdos curriculares adequados à realidade do campo.

Currículo e Educação - 04 créditos - 60 horas

Os diferentes paradigmas no campo do currículo: as tendências tradicionais, crítica e pós-crítica. O processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento. O currículo, as normas e a política educacional brasileira. O currículo e a construção do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola.

Planejamento e Avaliação Educacional - 04 créditos - 60 horas

Os processos de planejamento educacional e de ensino como instrumento indispensável para o acompanhamento e avaliação das ações educativas. Procedimentos e instrumentos de Planejamento e avaliação da aprendizagem. As diferentes concepções da avaliação e suas manifestações na prática escolar.

Pesquisa e Práticas Educativas III 04 créditos - 60 horas

Iniciação científica através de pesquisas exploratórias nas escolas do campo com vistas ao estágio do final de curso.

Projeto de Pesquisa e ExtensãoII 06 créditos - 105 horas

Execução e avaliação de proposta de intervenção integrando ensino pesquisa e extensão nas diversas práticas educativas.

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos - 04 créditos - 60 horas

Perspectivas teórico-metodológicas da educação de Jovens e Adultos: educação permanente, educação não formal e educação popular. Evolução da Educação de adultos como prática social no contexto da sociedade brasileira. Fundamentos Psico-sociolinguísticos na educação. Educador e a formação da cidadania.

Estágio Supervisionado I - 04 créditos - 60 horas

Estudo avaliativo sobre as experiências vivenciadas no ensino fundamental (séries iniciais) considerando-se: a) questões relacionadas com a vivência do estagiário em situação de observação e participação no processo pedagógico; b) questões teórico-metodológicas inerentes ao processo educativo em desenvolvimento no âmbito das práticas vivenciadas.

Arte e Educação - 04 créditos - 60 horas

A importância da arte na educação como processo de criação e de ensino. Vivência de diferentes linguagens da arte. A mística nos movimentos sociais como um processo educativo.

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Português 05 créditos - 75 horas

O desenvolvimento da competência comunicativa nas modalidades oral e escrita e nos diversos gêneros discursivos, no repertório de crianças, jovens e adultos, em início de escolarização. Fundamentos lingüísticos, fonológicos, sociopsicolinguísticos da língua materna. A Escrita como produção social.

Organização e prática da Educação de Jovens e Adultos 04 créditos - 60 horas

Conceito de alfabetização de jovens e adultos e suas concepções no processo histórico. Contribuições teóricas do EJA. Conteúdos básicos em educação de jovens e adultos, pressupostos pedagógicos e metodológicos em suas dimensões política, econômica e ideológica. Análise de práticas pedagógicas e a construção de um novo saber. Estudo crítico dos PCN's como instrumento de reflexão/ ação na metodologia aplicada ao ensino da EJA.

Organização e prática da Educação Especial - 04 créditos - 60 horas

Estudo das necessidades especiais e o seu processo educativo numa perspectiva inclusiva e interativa. Conhecimento básico da etiologia das deficiências e suas especificidades. Necessidades e potencialidades das pessoas portadoras de necessidades especiais. A inclusão como construção do indivíduo cidadão. Educação inclusiva, políticas públicas e experiências.

Conteúdo e Metodologia do Ensino de História - 04 créditos - 60 horas

A História no ensino fundamental: séries iniciais. A construção da noção de tempo histórico. Os conteúdos e os aspectos metodológicos do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Propostas curriculares para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia - 04 créditos - 60 horas

Os conteúdos e os aspectos metodológicos do ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As dimensões espaciais, sociais, econômicas da Geografia; a Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos.

Estágio Supervisionado II - 05 créditos - 75 horas

A dinâmica da sala de aula, planejamento e o ensino/aprendizagem em salas de 1ª a 4ª séries, com ênfase nos conteúdos e na prática de ensino da Língua Portuguesa, possibilitando o desenvolvimento dos vários níveis de competência profissional.

Tópicos Especiais (TEPs): Oficina de Artes e educação - 04 créditos - 60 horas

Desenvolvimento de atividades envolvendo a música, pintura e teatro como ação metodológica facilitadoras das aprendizagens.

Educação Popular 04 créditos - 60 horas

As concepções filosóficas e históricas, metodologias e tendências contemporâneas da Educação Popular. A escola pública e a educação popular; A educação popular e os movimentos sociais; A educação popular na sociedade brasileira atual.

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática 05 créditos - 75 horas

A função social da Matemática e a sua relação com a realidade. Os conteúdos e o ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Metodologia e materiais didáticos para o ensino da Matemática. Avaliação e relação professor /aluno no ensino da Matemática.

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências 04 créditos - 60 horas

Os conteúdos, o ensino, a função social, a metodologia e os materiais de ensino das Ciências Físicas, Químicas e Biológicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental: considerações gerais.

Alfabetização: processos, métodos e práticas. 04 créditos - 60 horas

Concepções de analfabetismo e de alfabetização; Aspectos sociais, políticos e teórico-metodológicos da Alfabetização. Perspectiva histórica da alfabetização. Os processos de construção da leitura e da escrita.

Tópicos Especiais (TEPs) Educação do Campo e Desenvolvimento Auto-sustentável

04 créditos - 60 horas

Concepções de desenvolvimento sustentável e solidário na perspectiva e necessidades da educação no campo: origem histórica e situação brasileira atual.

Estágio Supervisionado III 08 créditos - 120 horas

A dinâmica da sala de aula, planejamento e o ensino/aprendizagem em salas de 1ª a 4ª séries, com ênfase na educação matemática, possibilitando o desenvolvimento dos vários níveis de competência profissional.

Educação e Trabalho 04 créditos - 60 horas

O trabalho como princípio educativo. Relação entre sistema produtivo, sistema de profissionalização e sistemas de formação do trabalhador. Propostas pedagógicas experimentais fundamentadas no trabalho com propósitos educativo; Educação e trabalho e suas dimensões políticas – pedagógicas.

Educação Ambiental 04 créditos - 60 horas

Emergência do Paradigma Ambiental; O estudo do meio enquanto componente curricular para o ensino nas séries iniciais. Análise das tendências em educação ambiental. O papel da escola na educação ambiental no campo.

Tecnologias Educacionais e Processos Inclusivos. 04 créditos - 60 horas

Abordagem interdisciplinar, propondo-se o tratamento das tecnologias de comunicação e informação no ambiente educativo. Uso e prática das tecnologias como instrumento de organização e luta na Educação do campo.

Teorias e Práticas da Educação Popular 04 créditos - 60 horas

A dimensão educativa das práticas sociais em Educação Popular. Teoria e prática de Educação Popular com ênfase nas teorias de Paulo Freire.

Estágio Supervisionado IV 08 créditos - 120 horas

Estudo avaliativo sobre as práticas de educação de jovens e adultos, objeto do estágio, considerando as implicações teórico-metodológicas relacionadas às: a) questões da observação do estágio, enquanto situação de aprendizagem da sistematização da prática pedagógica; b) caracterização e avaliação da participação do estagiário, enquanto sujeito da

formação no processo de desenvolvimento do estágio. O ensino/aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos.

Organização do Trabalho de Conclusão de Curso

Orientação temática e metodológica para a finalização do trabalho de curso.

Seminário Temático: 04 créditos - 60 horas

Temáticas do campo que serão discutidas conforme as necessidades dos alunos.

Participação em atividades de Extensão

Estágio Supervisionado V 16 créditos - 240 horas

A gestão da escola e da sala de aula e o ensino/aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Avaliação do processo de ensino vivenciado Defesa e apresentação do trabalho.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CURSO DE PEDAGOGIA – PEC-
MSC PRONERA**

PREFEITURA MUNICIPAL _____

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**JORNADA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

TEMA: EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO

Responsáveis: profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, Ana Paula Romão

Alunos: _____

Monitoras: _____

Local _____, ____/____ de 2011.

OBJETIVOS

1. Apresentar e discutir sobre os princípios da Educação do Campo
2. Conhecer as políticas para a Educação Básica nas escolas do campo
3. Apresentar e problematizar propostas de efetivação da Educação do Campo nas escolas

METODOLOGIA

Exposição dialogada, estudo e discussão em grupos.

CONTEÚDOS

1. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 1.1. Educação rural x Educação do Campo
- 1.2. Luta dos Movimentos sociais do campo por reforma agrária e por educação
- 1.3. Articulação por uma Política de Educação do Campo (I Conferencia Nacional de Educação do Campo 1998, II Conferencia 2004, Fórum Nacional de Educação do Campo, lançado em 4/11/2010)

2. DEFINIÇÕES POLÍTICAS E NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1. Parecer CNE/CEB Nº: 36/2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

2.2. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

2.3. Referências para uma política nacional de educação do campo. Ministério da Educação - Grupo permanente de trabalho de educação do campo. Caderno de Subsídios. 2003

2.4. Parecer CNE/CEB Nº: 23/2007 - orientações para o atendimento da Educação do Campo.

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

2.6. Parecer CNE/CEB Nº:1/2006. Trata de Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)

2.7. Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

3 PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1. PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

3.2. Saberes da Terra - Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares – 2005.

3.3. ProJovem Campo – Saberes da Terra – 2007

3.4. Procampo - Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas neste Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002.

4. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA DO CAMPO (Decreto nº 7.352, de 4/11/2010)

4.1 Objetivos da política de educação do campo

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo (Art. 1º)

4.2 Responsabilidades pela política de educação do campo

Será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. **(Art. 1º)**

4.3. Definições (Art. 1º, § 1º)

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; **(Art. 1º, § 1º)**

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em **área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.**

§ 2º. Serão consideradas do campo as **turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana**, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

4.4 – Condições de concretização da Educação do campo (Art. 1º, § 4º)

- a) a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação,
- b) a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar,
- c) bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

5. Princípios da educação do campo: (Art. 2º)

- I. respeito à diversidade do campo em seus aspectos diversos;
- II. incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares;
- III. desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação;
- IV. valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos e
- V. controle social da qualidade da educação escolar.

4.5. A formação de professores para a educação do campo (Art. 5º)

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com **metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância**, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

6. Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários (Art. 6º)

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão **atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo**, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

4.6. Desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo Art. 7º

Os entes federados assegurarão:

I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os **princípios da metodologia da pedagogia da alternância**; e

III - **organização do calendário escolar** de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

4.7. Alimentação escolar (Art. 8º)

Conforme o [art. 12 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009](#), a alimentação escolar dos alunos deve ser **de acordo com os hábitos alimentares** do contexto socioeconômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida.

4.8. Condições para o atendimento da Educação do Campo (Art. 9º):

I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá **prever** no respectivo **plano de educação**, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo;

II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com **equipes técnico-pedagógicas específicas**, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir **instâncias colegiadas**, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo.

4.9. Princípios da metodologia da pedagogia da alternância

- Adota dois tempos de formação: o tempo escola e tempo comunidade
- **Tempo Escola:** formação no ambiente escolar
- **Tempo comunidade:** período de práticas, experiências e pesquisas no ambiente familiar comunitário, integrando família e escola num processo contínuo de formação.
- Associa teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo.
- O método pedagógico da alternância tem como base a busca do conhecimento e das práticas realizadas pelas famílias de produtores familiares, que através de ferramentas específicas como o plano de estudos, o caderno de realidades, folha de observação, viagem de estudo

5. PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

5.1 Princípios e objetivos da educação e da escola do campo

Compromisso com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura

- Promover uma **leitura crítica e engajada da realidade social** que contribua para a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade.
- Valorizar a **terra como instrumento de vida, de cultura, de produção.**
- A identidade da escola do campo é definida a partir dos **sujeitos sociais** a quem se destina: agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro.
- As escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo nas dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia.

5.2 A formação Humana

- A escola como lugar de **formação humana**, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado.

5.3 Currículo na educação do campo

- **Conteúdos** curriculares vinculados com a realidade dos povos do campo, da agricultura camponesa, como ponto de partida e base do currículo.
- Os conhecimentos devem servir de instrumento para compreensão e resolução dos problemas que afetam as pessoas e a comunidade.

Currículo Centrado na Prática

- Conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola
- Pensar nas experiências dentro e fora da escola.
- Experiências de trabalho prático com utilidade real: arrumação da escola, horta, horta de plantas medicinais.
- Que os alunos tenham oportunidade de aprender a se organizar, trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática apresenta.

52

Currículo orientado por Temas Geradores

- Temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e de sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real para as crianças e a comunidade.

Currículo contextualizado

- Uma nova concepção de currículo que possibilita a construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação de sujeitos críticos e autônomos, pois prioriza o diálogo com os vários elementos da cultura popular que fazem parte do cotidiano e do imaginário das crianças. Essas idéias partem do princípio de que todo conhecimento origina-se das vivências significativas e dos conhecimentos acumulados pelos alunos desde seus primeiros anos de vida. (LIMA, 2007, p. 6-7)

- Os conteúdos curriculares se desenvolvem articulando teoria e prática de forma interdisciplinar a partir de projetos, pesquisa, resolução de problemas estudos de casos, iniciação à pesquisa e elaboração de sínteses significativas, de modo a colocar o aluno com seus limites e possibilidades no centro dos processos, buscando a construção contínua e processual de sua própria autonomia.

5.4. Princípios pedagógicos e metodológicos

- **Diálogo entre professores e alunos como princípio pedagógico.**
- A educação do campo deve ser **adequada à realidade do campo**, que leve em consideração a identidade cultural dos povos do campo.
- É fundamental a análise das condições de **vida e de trabalho da realidade** onde os alunos vivem e atuam
- Valorizar a **cultura camponesa, a experiência de vida** dos sujeitos do campo. (CALDART, 2003, p.63).
- A identidade da Educação do campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. (Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, MEC Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo GPREC)

Referências

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do campo, nº 2).

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: (online) www.curriculosemfronteiras.org ISSN 1645-1384

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado**. Disponível em: http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T8.pdf. Acesso em: 11/12/2006

Documento Síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, Cajamar/SP, novembro de 1999).

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIMA, Elmo de Souza. **Educação contextualizada no semi-árido**: construindo caminhos para formação de sujeitos críticos e autônomos. IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. 2007. Disponível em: http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT16/educacao_contextualizada.pdf. Acesso em: 12/03/2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Disponível em: www.inep.gov.br/download/noticias/2003/texto_seminario20_campo.doc. Acesso em: 25/03/2006

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A gestão do Currículo Escolar para o desenvolvimento humano e sustentável no semi-árido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.