



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA – CCEN**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG**  
**MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: TERRITÓRIO, TRABALHO E AMBIENTE**

**WELLINGTON ALVES ARAGÃO**

**QUESTÕES AGRÁRIAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO**  
**ASSENTAMENTO CAMPO VERDE – MICRORREGIÃO DO LITORAL SUL**  
**PARAIBANO**

Agosto – 2011

**WELLINGTON ALVES ARAGÃO**

**QUESTÕES AGRÁRIAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO  
ASSENTAMENTO CAMPO VERDE – MICRORREGIÃO DO LITORAL SUL  
PARAIBANO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba. Área de concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

**ORIENTADORA:**  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> MARIA DE FÁTIMA FERREIRA RODRIGUES**

Agosto – 2011

A659q Aragão, Wellington Alves.  
Questões agrárias e a educação do campo: uma análise do Assentamento Campo Verde, microrregião do Litoral Sul Paraibano / Wellington Alves Aragão. - - João Pessoa: [s.n.], 2011.  
159f. il.  
Orientadora: Maria de Fátima Ferreira Rodrigues.  
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN.  
1. Geografia agrária. 2. Educação do campo. 3. Campesinato. 4. Práticas pedagógicas.

*UFPB/BC*

*CDU: 911.3:631(043)*

**“Questões Agrárias e a Educação do Campo: Uma Análise do Assentamento Campo Verde - Microrregião do Litoral Sul Paraibano”**

por

**Wellington Alves Aragão**

Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

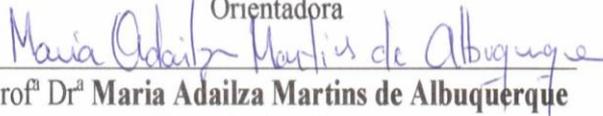
Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:



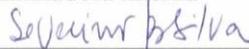
Profª Drª **Maria de Fátima Ferreira Rodrigues**

Orientadora



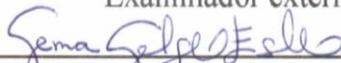
Profª Drª **Maria Adailza Martins de Albuquerque**

Examinadora interna



Prof. Dr. **Severino Bezerra da Silva**

Examinador externo



Profª Drª **Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo**

Examinadora externa

**Universidade Federal da Paraíba**  
**Centro de Ciências Exatas e da Natureza**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**  
**Curso de Mestrado em Geografia**

Agosto/2011

### ***Quem é camponês***

*Vivendo na terra e do que ela produz, plantando e colhendo o alimento que vai para sua mesa e para a do príncipe, do tecelão e do soldado, o camponês é o trabalhador que se envolve mais diretamente com os segredos da natureza. A céu aberto, é um observador dos astros e dos elementos. Sabe de onde sopra o vento, quando virá a primeira chuva, que insetos podem ameaçar seus cultivos, quantas horas deverão ser dedicadas a determinada tarefa. Seu conhecimento do tempo e do espaço é profundo e já existia antes daquilo que convenciamos chamar de ciência.*

**[MOURA, M. M. 1986].**

Aos camponeses e camponesas do Assentamento Campo Verde, sem os quais, este trabalho não existiria. Suas práticas laborais e culturais deram vida a este trabalho.

## **Agradecimentos**

*São muitas as pessoas a quem tenho a agradecer. Na verdade, todo o processo de construção desta dissertação carrega um pouquinho de cada uma das pessoas que conviveram e convivem comigo, e felizmente, não são poucas. Entretanto, numa justa homenagem aos que sempre estiveram mais próximos de mim, não poderei negar que ajudaram a formar a pessoa que hoje sou, por isso, passarei a destacar alguns nomes, sabendo desde já, que muitos outros nomes do passado e do presente que não estão aqui relacionados, encontram-se listados em minha memória e no meu coração. A todos esses dedico meus sinceros agradecimentos;*

*Agradeço a Deus, luz para minha vida, que me mostrou que as coisas mais fantásticas da vida, muitas vezes encontram-se aparentemente escondidas nas coisas mais simples que existem;*

*Agradeço a minha família, que mesmo em muitas dificuldades que juntos passamos, jamais abdicou dos bens mais preciosos – o amor, o carinho, o acolhimento e muitos outros sentimentos que fazem qualquer família imperfeita se sentir a mais perfeita;*

*Sou muito grato a Margarida Souza, pelo amor, companheirismo, carinho e paciência que sempre tem dedicado a este pobre mortal;*

*Aos meus filhos, que sempre digo que são presentes de Deus e que os vejo como joias preciosas, sem eles não seria o que sou, pois é muito mais importante viver pra eles do que viver pra mim;*

*Aos meus avós (camponeses) Joaquim Aragão e Maria do Carmo (in memoriam), aos meus tios, tias, primos e primas que carregam em suas veias o sangue camponês e que não se envergonham de viver do que brota da terra;*

*Aos docentes da Faculdade de Formação de Professores de Goiana (FFPG), que muito contribuíram com minha formação superior. Destaco principalmente a contribuição*

*dos professores Josué Martins e Márcia Braga, por darem extraordinárias contribuições para que eu pudesse desvendar as magnificências do mundo geográfico;*

*Aos professores do Mestrado, que com muita dedicação e desprendimento nos transferiram um pouco dos seus conhecimentos, nos fazendo desvendar o enigmático mundo da Ciência Geográfica;*

*A minha orientadora Fátima Rodrigues, pela amizade, respeito, preocupação e carinho que sempre nos dispensou. Agradeço pelos incentivos, conselhos, diálogos fraternos e pelo exemplo de pessoa a ser seguido. Seu trabalho junto às minorias sociais merece o mais digno reconhecimento;*

*Aos colegas do curso de mestrado (turma 2009.1), nossa amizade construída ao longo das aulas, nossa convivência, aprendizagens, solidariedade, risos e alegrias que estiveram presentes nos dois anos em que convivemos mais próximos uns dos outros. Espero que o tempo só fortaleça nossas amizades;*

*Aos amigos e quase irmãos Péricles e Henrique, dois personagens detentores de uma amizade sincera, sou grato pela amizade, pela companhia e pelos muitos diálogos que travamos durante nossas pesquisas. Amigos pra toda hora!*

*Aos colegas do grupo de estudos GESTAR, especialmente a Salomé, Mariana, Diego, Marcos Aurélio e Manoel Jr., pelo companheirismo e pelas brincadeiras que muito nos ajudavam a descontrair nos momentos de “aperto” acadêmico;*

*Não poderia deixar de agradecer a Sônia, secretária do PPGG, pessoa maravilhosa, sempre dedicada e muito competente no que faz;*

*A José Teixeira, amigo mais chegado que um irmão, que acreditou em mim quando nem eu mesmo acreditava. Obrigado pelos incentivos, pelas contribuições. Ele sabe do que estou falando!*

*Aos professores e demais funcionários da Escola Municipal João Alexandre da Silva, especialmente a Jaqueline, minha ex-aluna que é assentada de Campo Verde e que muito contribuiu com as entrevistas junto à comunidade assentada e sempre esteve disposta a ajudar no que precisei;*

*Aos companheiros do SINTRAMS, Rosildo, Raimundo e Walber que me mostraram que a luta pela educação não é apenas do sindicato, mas de todos os que acreditam no valor transformador que ela detém;*

*Agradeço aos amigos do INCRA/PB e INTERPA/PB, por terem aberto as portas desses órgãos para que eu pudesse coletar dados estatísticos, mapas, cartas e outras informações que enriqueceram minha pesquisa;*

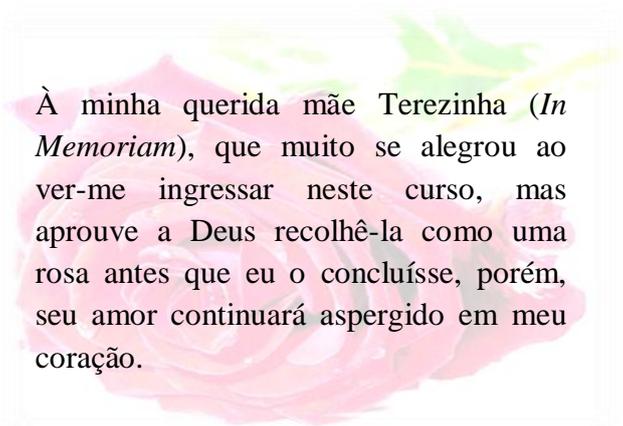
*Ao camponês Severino Ferreira, assentado de Campo Verde, por receber-me em sua casa e sempre se dispor a relatar as impressionantes histórias da sua vida de camponês antes e depois do assentamento;*

*Enfim, aos meus alunos/as camponeses/as que me inspiraram a fazer esta dissertação.*

*Vocês trouxeram o encanto do campo para minha vida.*

*Apreendi muito com vocês!*

A Deus, Criador de todas as coisas a quem agradeço pela minha existência e por reconhecê-lo como fonte inesgotável de todo amor e toda exequível bondade. A Ele devoto toda minha gratidão, hoje e sempre!



À minha querida mãe Terezinha (*In Memoriam*), que muito se alegrou ao ver-me ingressar neste curso, mas aprouve a Deus recolhê-la como uma rosa antes que eu o concluísse, porém, seu amor continuará aspergido em meu coração.

## RESUMO

Neste trabalho acadêmico procura-se abordar a relação existente entre a Geografia Agrária e a Educação do Campo. Para tanto, se fez algumas considerações sobre a questão agrária paraibana, expondo seus dilemas, conflitos e problemas, além de apontar o histórico problema da concentração de terras no estado e mais especificamente na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba. As disputas por terras nessa microrregião, que notadamente vêm se consolidando como importante polo canavieiro no estado da Paraíba, de certa forma, contribui com o agravamento das tensões entre camponeses e usineiros da região, que tendem a aumentar suas plantações de cana-de-açúcar para atender à crescente demanda do mercado nacional e internacional por etanol. Nesse cenário conflituoso entre o campesinato e o capital do agronegócio canavieiro, propõe-se uma análise sobre as questões agrárias e o papel que as escolas camponesas poderão desempenhar no tocante à formação crítica dos seus educandos. Para essa análise, escolheu-se a escola do Assentamento Campo Verde, localizado no município de Pedras de Fogo, na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba. Essa escola representa uma conquista de toda a comunidade assentada que, após a posse da terra, não hesitou em cobrar da Secretaria de Educação do município a construção de uma unidade escolar no próprio assentamento para que as crianças e os jovens assentados pudessem retomar seus estudos sem ter que se deslocar para a cidade ou mesmo para outra comunidade rural. O resultado deste trabalho coletivo surtiu efeito, e em 2000 foi inaugurada uma escola naquele assentamento rural. Analisando-se algumas peculiaridades dessa escola a conclusão é que a mesma se configura apenas como uma escola “*no campo*” e não “*do campo*”, conforme os escritos de vários autores que tratam do tema em questão. A proposta de escolas do campo se configura como uma conquista dos movimentos sociais ligados diretamente ao campesinato. Nesta dissertação, expõem-se algumas contribuições teóricas que reforçam o entendimento de que a prática pedagógica e curricular de uma escola do campo é contextualizada e tem o objetivo de valorizar a cultura camponesa em seus múltiplos aspectos. Acredita-se que a Educação do Campo tem muito a oferecer às famílias camponesas no sentido de fortalecimento dos territórios de reforma agrária e seu desenvolvimento não apenas econômico, mas social também.

Palavras-chave: Geografia Agrária. Educação do Campo. Campesinato. Práticas Pedagógicas.

## RÉSUMÉ

A travail académique vise à aborder la relation entre la géographie agraire et l'enseignement de la campagne. Par conséquent, certaines considérations sont faites sur la question agraire paraibana, exposant leurs dilemmes, conflits et problèmes, tout en soulignant le problème historique de la concentration des terres dans l'État, plus précisément dans la microrégion de la côte sud de la Paraíba. Les conflits pour terre dans cette microrégion, notamment qui ont été consolidés comme un important pôle de cultivation de la canne à sucre dans l'État de la Paraíba, et d'une manière, contribue avec l'escalade des tensions entre les agriculteurs et les propriétaires des usines de la région, qui ont tendance à augmenter leurs plantations de canne à sucre pour répondre à la demande croissante du marchés national et international pour l'éthanol. Dans ce scénario conflit entre la paysannerie et la capitale de l'agro-industrie de canne à sucre, nous proposons une analyse des questions agricoles et le rôle que l'école paysanne peut jouer dans la formation critique de leurs enfants. Pour cette analyse, nous avons choisi l'école de règlement Campo Verde, située dans la municipalité de Pedras de Fogo, microrégion sur la côte sud de la Paraíba. Cette école représente une conquête de toute la communauté qui se sont installés, après prendre possession de la terre, ils n'ont pas hésité en revendiquer de le Département de l'Education de la ville la construction de une école dans le village pour les enfants et les jeunes colons pourraient reprendre leurs études sans avoir à se déplacer dans une autre ville ou même communauté rurale. Le résultat de ce travail collectif a porté ses fruits, en 2000, a été inauguré une école à l'habitat rural. L'analyse de certaines particularités de cette école, nous pouvons conclure qu'elle est configuré uniquement comme une école «dans la campagne» et non pas «de la campagne», comme les écrits de divers auteurs qui traitent du sujet en question. La proposition de l'école de la campagne est proposée comme une réalisation de mouvements sociaux liés directement à la paysannerie. Dans cette thèse, nous avons exposé quelques contributions théoriques qui améliorent la compréhension que la pratique pédagogique et le curriculum de l'école de la campagne est contextualisé et vise à renforcer la culture paysanne dans ses multiples aspects. On croit que l'éducation de la campagne a beaucoup à offrir aux familles paysannes en vue de renforcer les territoires de la réforme agraire et le développement non seulement économique, mais aussi social.

Mots-clés: Géographie agraire. Enseignement de la campagne. Paysannerie. Pratiques pédagogiques.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Aspectos de moradia, alimentação e renda dos assentados da reforma agrária até 2010 (Brasil).....	115
Gráfico 2: Aspectos de moradia, alimentação e renda dos assentados da reforma agrária até 2010 (Assentamento Campo Verde).....	117
Gráfico 3: Bens e equipamentos adquiridos antes e depois do assentamento (Brasil).....	119
Gráfico 4: Bens e equipamentos adquiridos antes e depois do Assentamento Campo Verde .....	119
Gráfico 5: Percentual de docentes que atuam nas séries iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental por grau de formação e localização – Brasil 2005.....	132
Gráfico 6: Nível de escolaridade dos docentes da Escola João Alexandre da Silva.....	133
Gráfico 7: Porcentagem dos docentes que atuam na área ou curso de formação na Escola João Alexandre da Silva.....	134
Gráfico 8: Local de residência dos docentes que lecionam na Escola Municipal João Alexandre da Silva.....	135
Gráfico 9: Planos de aulas que contemplam temas sociais relativos às disputas de terras.....	136
Gráfico 10: Relação direta dos conteúdos curriculares relacionados com a realidade dos discentes .....	137
Gráfico 11: Importância do tema reforma agrária no Brasil.....	138

Gráfico 12: Inclusão do tema reforma agrária no plano de curso e nas aulas.....	139
Gráfico 13: Preferência dos discentes quanto ao local de moradia: campo ou cidade.....	140
Gráfico 14: Alunos com intenção de permanecer no campo ao concluir o Ensino Médio.....	141
Gráfico 15: Capacitação dos docentes para trabalhar em escolas rurais.....	142
Gráfico 16: Conhecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.....	143
Gráfico 17: Conhecimento dos cursos do PRONERA no Assentamento Campo Verde.....	144
Gráfico 18: Conhecimento de familiares que frequentam algum curso do PRONERA no Assentamento Campo Verde.....	145

## LISTA DE IMAGENS

Imagens 1 e 2: Vista parcial da Agrovila do Assentamento Campo Verde.....	101
Imagem 3: Momento em que um grupo de agricultores deixa o acampamento em direção à nova área desapropriada.....	104
Imagem 4: Caminhada à sede da antiga Fazenda Imbé.....	105
Imagem 5: As primeiras lavouras dos assentados de Campo Verde.....	106
Imagens 6, 7, 8 e 9: Produção de hortaliças e legumes agroecológicos no Assentamento Campo Verde.....	111
Imagens 10, 11, 12 e 13: Reunião periódica dos técnicos do INCRA com os agricultores de Campo Verde.....	113
Imagem 14: Vista parcial do antigo casarão da Fazenda Imbé: primeiro local de estudos dos novos assentados.....	123
Imagem 15: Vista parcial da entrada da Escola Municipal João Alexandre da Silva.....	129
Imagens 16 e 17: Alunos do Projovem Campo – Turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II.....	130
Imagens 18 e 19: Alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I.....	130

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mesorregiões Geográficas do estado da Paraíba.....	35
Mapa 2: Distribuição dos assentamentos rurais no estado da Paraíba até maio de 2008.....	37
Mapa 3: Localização da Microrregião Geográfica do Litoral Sul da Paraíba .....	39
Mapa 4: Distribuição dos assentamentos rurais na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba de 1988 a 2010.....	41
Mapa 5: Localização do Assentamento Campo Verde no município de Pedras de Fogo – PB .....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação dos assentamentos criados pelo INTERPA e INCRA na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba de 1988 a 1998.....	40
Quadro 2: Relação entre as áreas reformadas e a área dos estabelecimentos agrícolas na Zona da Mata Paraibana.....	42
Quadro 3: Cursos ofertados pelo PRONERA entre 1998 e 2010.....	75
Quadro 4: Números do PRONERA – 1998 a 2010.....	76
Quadro 5: Relação dos bens adquiridos após a criação do Assentamento Campo Verde.....	109

## LISTA DE SIGLAS

ANCAR – Associação Nacional de Crédito e Assistência Rural

AIA – *American International Association for Economic and Social Development*

AID – Agency for International Development

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CEB – Comissão de Educação de Base

CEFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CONSPLAN – Consultoria e Planejamento de Projetos Agropecuários

CPC – Centros Populares de Cultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EDURURAL/NE – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste

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

FETAG/PB – Federação do Trabalhadores da Agricultura no Estado da Paraíba

FMI - Fundo Monetário Internacional

GESTAR – Grupo de Estudos do Trabalho, Território e Cidadania

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICA - *International Credentialing Associates*

IES – Instituição de Ensino Superior

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INTERPA – Instituto de Terras e Planejamento Agrícola da Paraíba

ITR – Imposto Territorial Rural

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDC Sev – *Louis Dreyfus Commodities*

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB - Movimento Educacional de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OME – Órgãos Municipais de Ensino

ONG – Organização Não Governamental

PA – Projeto de Assentamento

PAIS – Produção Agroecológica Integrada e Sustentável

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

POLONORDESTE - Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROÁLCOOL – Programa Nacional do Alcool

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural

PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

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

SSR - Serviço Social Rural

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB – Universidade de Brasília

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>CAPÍTULO 1 – PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO QUE RESPEITE E VALORIZE A CULTURA CAMPONESA</b> .....	31
1.1 Características socioeconômicas da Mesorregião da Mata Paraibana e da Microrregião do Litoral Sul da Paraíba.....	32
1.2 Breve histórico sobre a educação rural no Brasil.....	43
1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e a regulamentação da Educação do Campo.....	62
1.3.1 A atuação dos movimentos sociais do campo em defesa de uma Educação do Campo – a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.....	68
<b>CAPÍTULO 2 – ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO</b> .....	78
2.1 A problemática da formação dos educadores que atuam em escolas camponesas.....	79
2.2 Apontamentos para a necessidade de um currículo adequado para as escolas camponesas.....	85
<b>CAPÍTULO 3 – ASSENTAMENTO CAMPO VERDE: CENÁRIO DE REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA TERRA PARA OS PEQUENOS AGRICULTORES</b> .....	91
3.1 Da desterritorialização frente ao capital do agronegócio à nova territorialidade camponesa no assentamento.....	92
3.2 A formalização do Assentamento Campo Verde: realidades camponesas que se contrapõem à tese do fim do campesinato.....	102
<b>CAPÍTULO 4 – A POSSE DEFINITIVA DA TERRA E A MARCHA PELO DIREITO À ESCOLA NO CAMPO</b> .....	121
4.1 A reivindicação por escola: não basta apenas ter a terra, o conhecimento ajuda a permanecer nela.....	122
4.2 A Escola Municipal João Alexandre da Silva e o Projeto Político Pedagógico (PPP): realidade e desafios.....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	149
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	152
<b>APÊNDICE – Questionários aplicados nas entrevistas</b> .....	159

APÊNDICE A – Entrevista com famílias assentadas de Campo Verde.....	i
APÊNDICE B – Entrevista com secretário(a) de Educação e Cultura de Pedras de Fogo – PB.....	ii
APÊNDICE C – Entrevista com gestor(a) da Escola Municipal João Alexandre da Silva.....	iv
APÊNDICE D – Entrevista com docentes.....	v
APÊNDICE E – Entrevista com discentes.....	viii

## INTRODUÇÃO

Atualmente, muitas são as publicações sobre os movimentos de luta pela democratização da terra no Brasil, e na mesma proporção vem aumentando o número das publicações que abordam a temática da educação dirigida às comunidades camponesas. Ao longo de décadas o movimento de luta pela posse da terra vem intensificando-se em todo o território nacional, e paulatinamente, está havendo uma maior preocupação com o tipo de educação existente nas escolas situadas nos espaços rurais existentes no Brasil. Tem-se percebido que a maioria das escolas no campo ainda não realizaram mudanças em suas matrizes curriculares e nem em seu modelo didático-pedagógico para se adequar à realidade em que os discentes camponeses estão inseridos, além de não reconhecer alguns casos específicos relacionados à trajetória de lutas vivenciadas por muitos educandos que militam ou militaram em movimentos sociais pela posse da terra em nosso país.

No caso mais específico, onde delimito a pesquisa sobre a Educação do Campo, destaco que durante o tempo em que atuei como docente numa escola rural tive a oportunidade de observar mais de perto a realidade da vida camponesa, mais especificamente a das crianças e dos jovens oriundos dos assentamentos da reforma agrária da região onde a escola encontra-se localizada. A partir do contato e da observação da vida desses discentes passei a analisar o funcionamento das escolas rurais do município de Pedras de Fogo – PB., e logo constatei que nas muitas comunidades rurais ali existentes, são poucas as escolas que ofertam o Ensino Fundamental I e II integrados e apenas uma escola que oferta o Ensino Médio, funcionando através de um sistema de parceria com o Governo do Estado. Constatei também que na maioria dessas escolas ainda eram utilizadas metodologias que não agregavam valores ao homem e à mulher do campo. São práticas pedagógicas sem vinculação com o meio rural, constituindo-se em reproduções daquilo que é repassado nas escolas urbanas, não respeitando as exigências determinadas pelo órgão máximo que regulamenta o Ensino Básico no Brasil – o Ministério da Educação – que orienta para a utilização dos elementos locais como instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, a fim de contribuir para que as práticas pedagógicas e o currículo escolar também estimulem esse segmento popular para o exercício pleno da cidadania, tendo acesso aos mesmos direitos constitucionais dos quais as comunidades urbanas desfrutam.

Convém ressaltar que a questão primordial não é a de oferecer uma educação contextualizada apenas para “segurar” o jovem camponês no campo, mas que esse processo represente a garantia dos direitos que os camponeses têm de receber uma educação de

qualidade pautada principalmente na sua própria realidade, onde eles também possam se enxergar como cidadãos com potencialidades de fomentar o desenvolvimento social, econômico e cultural em suas respectivas comunidades rurais.

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Questões Agrárias e a Educação do Campo: uma análise no Assentamento Campo Verde – Microrregião do Litoral Sul da Paraíba”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, e discorre sobre algumas particularidades didático-pedagógicas da Escola Municipal João Alexandre da Silva, situada numa área de assentamento rural. A escolha dessa escola não foi aleatória, pois, das sete escolas situadas em áreas de assentamentos rurais em Pedras de Fogo, essa foi a única criada por reivindicação direta dos assentados. Trata-se de uma luta encabeçada pelos que compreendiam que o acesso à escola no próprio assentamento se constituía num direito legal para seus filhos. Como recorte espacial da pesquisa, escolhi o Assentamento Campo Verde, localizado no município de Pedras de Fogo, que se encontra na Microrregião do Litoral Sul, integrando a Mesorregião Geográfica da Zona da Mata Paraibana.

O texto está dividido em quatro capítulos: o primeiro e o segundo estão relacionados diretamente ao tema da Educação do Campo; já o terceiro e o quarto capítulos, abordam os aspectos históricos e atuais do Assentamento Campo Verde. O primeiro capítulo está dividido em quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo, inicio uma breve discussão sobre as características socioeconômicas da Mesorregião Geográfica da Mata Paraibana, incluindo, nessa análise espacial a Microrregião do Litoral Sul da Paraíba. E para trazer as questões de cunho geográfico ao corpo deste trabalho, encontra-se disponibilizada uma série de mapas e quadros que reforçam o caráter geográfico desta pesquisa, pois as características socioeconômicas da Mesorregião da Mata Paraibana permitem uma ampla discussão sobre o campesinato e o agronegócio sucroalcooleiro, que por sua vez, é representado pelo capital das usinas e destilarias ali instaladas. As informações iconográficas encontradas neste subcapítulo ilustram e fundamentam a discussão teórica e a espacialização dos vários acontecimentos relacionados aos conflitos por terras nessa Mesorregião. Essas mesmas representações iconográficas tendem a contribuir para o entendimento do que está posto nos capítulos seguintes, especificamente no terceiro e quarto capítulos, que por sua ordem, também abordam a questão da disputa por terras na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba.

Logo após essa breve análise dos aspectos geográficos, discorro no segundo subcapítulo sobre o processo histórico da educação rural no Brasil, abordagem importante para esta pesquisa por trazer alguns esclarecimentos sobre a história da educação rural no

Estado brasileiro. Já no terceiro subcapítulo, trato da mais recente Lei que regula a Educação do Campo, a LDB 9.394/96, onde se observa algumas diretrizes sobre o ensino nas escolas situadas no campo brasileiro. Ainda neste subcapítulo, analiso a participação dos movimentos sociais do campo, que diretamente contribuíram para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo como colaboradores diversos segmentos sociais como ONGs e algumas Instituições de Ensino Superior (IES), que saíram em defesa dos interesses educacionais dos camponeses brasileiros.

No segundo capítulo, apresento algumas alternativas que poderiam contribuir com a melhoria da educação camponesa no Brasil. No primeiro subcapítulo, comento sobre o problema da formação dos docentes que atuam nas escolas rurais no Brasil; já no segundo subcapítulo, dialogo sobre a necessidade da implementação de um currículo que se adeque à realidade do campo, objetivando contemplar a realidade camponesa, pois muitos conteúdos trabalhados em sala de aula, mais valorizam a vida na cidade do que a vida no campo.

No terceiro capítulo, a discussão teórica aborda a criação do Assentamento Campo Verde. Nele, destaquei como a terra é importante para o camponês, propiciando, inclusive, sua reprodução como camponeses. Esse capítulo está dividido em dois subcapítulos, sendo que no primeiro, trato da desterritorialização dos camponeses promovida pelo agronegócio da cana-de-açúcar. Já no segundo subcapítulo, me detenho exclusivamente à criação do Assentamento Campo Verde.

No quarto capítulo, que também está dividido em dois subcapítulos, destaco no primeiro subcapítulo, a reivindicação da comunidade de Campo Verde por uma unidade escolar no próprio assentamento, já que para estudar, as crianças e os jovens precisavam se deslocar para outras localidades. No segundo subcapítulo, abordo a realidade da Escola Municipal João Alexandre da Silva, construída após a reivindicação da comunidade de Campo Verde, uma vez que o anseio dessa comunidade fora atendido, coube-me destacar alguns desafios que essa escola precisa superar, pois, só assim, ela cumprirá seu verdadeiro papel socioeducacional junto à comunidade assentada de Campo Verde. Não é minha intenção radicalizar sobre a Educação do Campo, como por exemplo, discutir mais sobre a cultura camponesa em detrimento da cultura urbana, pois assim, estaria tentando promover uma anomalia educacional. Trata-se apenas de um diálogo onde proponho um equilíbrio sobre a histórica e complexa discussão entre o campo e a cidade.

A metodologia escolhida para a pesquisa pode ser dividida em duas partes principais, a saber: a pesquisa de cunho documental e a pesquisa de campo, imprescindíveis na coleta dos dados sobre a comunidade e sobre a escola pesquisada. Sobre a pesquisa documental, destaco

a leitura de fontes bibliográficas variadas que abordam principalmente as questões agrárias locais, regionais e nacionais, além das leituras e pesquisas em teses, dissertações e periódicos de portais especializados, de ONGs e de órgãos governamentais como MEC, INCRA e MDA. Analisei também várias publicações que abordam tanto as questões educacionais quanto as questões agrárias, tendo em vista que essa dissertação aborda a relação direta entre as questões agrárias locais e a Educação do Campo.

Quanto aos dados estatísticos aqui apresentados, utilizo os que foram obtidos junto ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/PB) e Instituto de Terras e Planejamento Agrícola da Paraíba (INTERPA/PB), que disponibilizaram dados atuais sobre os assentamentos rurais localizados nos municípios que integram a Microrregião do Litoral Sul da Paraíba. Também relato uma visita ao núcleo educacional do PRONERA no setor administrativo do INCRA/PB, onde obtive bibliografias voltadas à Educação do Campo, que muito auxiliaram na conclusão desta dissertação.

Ressalto que durante a pesquisa documental e bibliográfica, minha participação no Grupo de Estudos Sociedade, Agricultura e Natureza, sob a orientação da professora Fátima Rodrigues, foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica, pois nossos diálogos muito enriqueceram e nortearam esta dissertação, ressalto, inclusive, que durante todo o período em que cursei as disciplinas obrigatórias e optativas do programa, tive livre acesso ao acervo bibliográfico do Grupo de Pesquisa Território, Trabalho e Cidadania (GESTAR).

Quanto às pesquisas e leituras de cunho teórico e metodológico sobre o campesinato brasileiro, considero importante todas as publicações utilizadas nesta dissertação, dentre elas, encontram-se obras de: Stédile (2005), Noera (2010), Moreira (1990), Moura (1986), Moreira; Targino (1997), Moreira (1997), Paulino; Fabrini (2008), Fernandes (2002; 2008), dentre outras obras não menos importantes. Nessa mesma perspectiva teórica, porém, relacionadas diretamente à Educação do Campo, destaco obras como as de Arroyo; Caldart; Molina (2008), Batista (1996, 2008), Alves (2009), Neto (1999), Baptista (2003), Caldart (2008), Fernandes (2002), Leite (2002), Molina (2006), Souza (2006; 2010), Therrien; Damasceno (1993), Munarim (2010) e Speyer (1983). Sobre as obras consultadas que apresentam relação entre os Movimentos Sociais e a Educação, utilizamos Gohn (2009) e Nascimento (1996). Como leituras de cunho metodológico, recorri aos escritos de Pádua (2004), Moreira; Calefe (2008) e Gondim (1999), esta última discorre sobre a importância dos relatos orais para trabalhos científicos, que neste caso, foram de grande valia durante as entrevistas com os camponeses do Assentamento Campo Verde.

Concluídos os créditos do programa e embasado nas referidas leituras, já com vistas a dar início à coleta de dados para fundamentar a dissertação, continuei a buscar novas fontes bibliográficas que garantissem uma boa fundamentação teórica. Concomitantemente, dei início ao trabalho de campo, que por sua vez, representou um importante passo para este trabalho de investigação geográfica, concordando com Suertegaray (2002), quando afirma que o trabalho de campo

Faz parte de um processo de investigação que permite a inserção do geógrafo pesquisador na sociedade, reconstruindo o sujeito e, por consequência, a prática social [...] ele permite o aprendizado de uma realidade, a medida que oportuniza a vivência em local do que deseja estudar. O trabalho de campo também possibilita um maior domínio da instrumentalização na possibilidade de construção do conhecimento (SUERTEGARAY, 2002, p. 110).

De acordo com Rodrigues (2001), o campo para o geógrafo é muito mais do que uma simples busca de informações, sendo seu resultado de grande interesse para a Geografia, que por sua vez, descarta qualquer tipo de fragmentação do saber.

É mister salientar que o campo coloca-se para o geógrafo como um laboratório, onde se busca através da descrição e da interpretação, contribuir com mais rigor para o fortalecimento do corpo de enunciados da Geografia. Interessa, portanto, a essa ciência, o registro de acontecimentos, práticas culturais e questões ambientais que traduzam a relação sociedade-natureza em sua diversidade e particularidades, não cabendo, neste exercício, nenhum tipo de divisão do saber (RODRIGUES, 2001, p. 37).

Baseado nesses entendimentos, já no segundo semestre de 2010, dirigi-me ao Assentamento Campo Verde entre os meses de setembro e dezembro de 2010 e de março e julho de 2011. Para este trabalho contei com a colaboração de alguns jovens do Assentamento Campo Verde, além da participação de dois amigos docentes da Rede Municipal de Ensino de Pedras de Fogo que me acompanharam durante uma visita a duas parcelas que produzem hortaliças orgânicas. Para a coleta dos dados foram utilizados cinco modelos de entrevistas, a saber: um para os docentes, outro para os discentes, um para o presidente da associação dos agricultores do assentamento, um para os assentados e outro para os técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Pedras de Fogo. Complementando os instrumentos de coleta, destaco o uso de um gravador MP3 e uma câmera fotográfica digital para registro das imagens.

Realizei também uma entrevista com o atual presidente da Associação de Agricultores de Campo Verde, o Sr. Severino Ferreira da Silva, com intuito de conhecer a realidade

socioeconômica do assentamento e a história de expropriação das famílias da Fazenda Coqueirinho, além de abordar questões sobre as atuais dificuldades financeiras, técnicas e sociais vivenciadas pelos assentados daquela comunidade e de conhecer o trabalho conscientizador da associação na conquista da escola dentro do assentamento. Nas visitas ao assentamento, também foram entrevistadas 23 famílias de camponeses que gentilmente deram seus depoimentos orais sobre a história da criação do Assentamento Campo Verde, pois o conhecimento desse processo histórico seria importante para nortear a pesquisa sobre as questões agrárias locais. Ocorridos esses diálogos informais, tratei de gravar as histórias relatadas, pois sabia que seriam importantes para o desenvolvimento teórico da pesquisa em curso.

Sobre os aspectos educacionais da comunidade rural de Campo Verde, dei sequência às entrevistas semiestruturadas com os onze docentes que atuam na escola João Alexandre da Silva, onde destaco que a receptividade deles foi a mais amigável possível.

As entrevistas foram realizadas individualmente com os docentes, onde constavam questões subjetivas e objetivas. As 29 questões requeriam dados sobre o nome do entrevistado, sexo, idade, escola(s) onde trabalha, formação pedagógica/técnica, tempo de docência, se atuam na área de formação, condições do ambiente de trabalho, conteúdos ministrados, distribuição de livros didáticos, existência de um Projeto Político Pedagógico (PPP), capacitação pedagógica para trabalho em escolas rurais, naturalidade e local de residência.

Ainda nessas entrevistas, trouxe à tona alguns pontos que enfatizavam o conhecimento deles sobre os artigos dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que regulamentam a educação tanto nas áreas rurais, quanto nas áreas de assentamentos da reforma agrária, além de enfatizar temas relacionados aos conteúdos didáticos trabalhados em sala de aula, a fim de verificar sua relação com o cotidiano dos discentes.

Noutro momento da coleta de dados, seguiram-se as entrevistas coletivas com os discentes, onde contei com a colaboração dos professores das respectivas séries. Nesse caso, os alunos selecionados foram os que cursavam o 5º ano regular do Ensino Fundamental I, que sabiam ler e escrever corretamente, e os discentes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra – que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental II, todos auxiliados por uma bolsa de estudos no valor total de R\$ 1.200 repassados em 12 parcelas bimestrais até a conclusão do Ensino Fundamental II.

As entrevistas com os discentes foram realizadas de forma coletiva nas salas de aula com o apoio dos docentes da supracitada escola, e continham questões subjetivas e objetivas, sugerindo em alguns casos, a visão individual do(a) educando(a). As 20 questões requeriam dados sobre o nome do entrevistado, sexo, idade, naturalidade, série, ambiente escolar, se gostariam de estudar na cidade, se pretendiam continuar vivendo no campo, se os temas abordados nas aulas estimulam a emigração para a cidade e se conheciam a história do assentamento. No total foram vinte e sete alunos entrevistados, sendo quatorze do 5º ano do Ensino Fundamental I e treze do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, do Projovem Campo – Saberes da Terra (Educação de Jovens e Adultos).

A etapa do trabalho de campo foi concluída com uma entrevista dirigida ao secretário de educação e cultura do município, sendo a mesma realizada em maio de 2011, no local de trabalho do entrevistado. A entrevista constava de questões subjetivas e objetivas, sugerindo em alguns casos, a compreensão individual do próprio secretário. As 19 questões requeriam dados sobre o nome do entrevistado, idade, formação profissional, tempo de atuação na SEC, conhecimento dos conteúdos ministrados pelos docentes das escolas rurais, oferta de capacitação pedagógica para docentes de escolas rurais, disponibilidade de calendário escolar adaptado ao inverno, quantidade de escolas rurais e quantas se encontram em áreas de assentamentos rurais, conhecimento do currículo das escolas do campo, conhecimento do PRONERA e pretensão de firmar parcerias com IES que ofertam cursos de formação continuada para docentes de escolas rurais.

Evidencio ainda, que as entrevistas realizadas resultaram posteriormente numa série de gráficos estatísticos que visam dar maior visibilidade à realidade didático-pedagógica dos docentes e discentes da Escola Municipal João Alexandre da Silva.

Diante de uma pluralidade de métodos que servem de base para variados campos e áreas de pesquisas, não poderia escolher aleatoriamente um método que embasasse esta pesquisa dissertativa. Também é consenso que muitos trabalhos acadêmicos apresentem até mais de um método. Na análise comparativa das dissertações de mestrado e teses de doutorado que pesquisei para traçar um paralelo entre os títulos desses trabalhos pesquisados e esta dissertação de mestrado, concluí que o mesmo método empregado por esses autores, também poderia servir de base para este trabalho dissertativo.

Ressalto um artigo de 2007, escrito por Paulo Roberto R. Alentejano, sob o título: *Os Movimentos Sociais Rurais e a Teoria Geográfica*, que no cenário mais amplo de uma abordagem teórico-metodológica na Geografia Agrária, constituiu-se num norte para o avanço desta pesquisa acadêmica, tendo em vista que o supracitado autor afirma que expressivos

autores, a exemplo de Ariovaldo Umbelino, Carlos Walter Porto Gonçalves, Milton Santos, Ruy Moreira, David Harvey e Yves Lacoste, estabeleceram proximidade com as questões da ciência geográfica e os movimentos sociais. Para esse geógrafo, o movimento de renovação advindo com os autores anteriormente citados, serviu para ressignificar o papel da Geografia, saindo da visão tradicional que margeava o capital para, mais recentemente, estabelecer vínculos com os movimentos sociais, que ultimamente têm assumido preponderante papel nas discussões sociais tanto em âmbito local quanto global. Percebe-se então, uma forte aproximação desses autores com o Materialismo Histórico Dialético. Sobre essa aproximação, Alentejano (2007) afirma que

Essa tendência de ampliação da reflexão geográfica em relação aos movimentos sociais está inexoravelmente associada às transformações da ciência geográfica no último quartel do século XX, quando se verificou um expressivo movimento de aproximação dos geógrafos da teoria marxista e do materialismo histórico e dialético como método, abandonando os paradigmas positivista e neopositivista que dominavam a geografia até então (ALENTEJANO, 2007. p. 97).

O Materialismo Histórico Dialético foi o método que mais se adequou a esta pesquisa, pois a mesma se concentra na questão entre o confronto do campesinato contra o capital, configurando-se numa disputa entre classes sociais distintas, além de destacar neste mesmo trabalho as ações do MST na luta pela criação dos territórios camponeses e pelas ações relacionadas à educação nesses mesmos territórios. É consenso, embora não seja obrigatório que os trabalhos relacionados à Educação do Campo sejam pautados no Materialismo Histórico Dialético, como Sá; Molina (2010) explicitam:

A atualidade do materialismo histórico-dialético é afirmada como instrumento teórico-metodológico de compreensão da realidade, que tem relevância para a formação dos educadores, para superar a alienação e construir a autonomia em relação ao modo de produção do capital (SÁ; MOLINA, 2010, p. 76).

Nesta dissertação, um dos pontos que também abordarei é sobre a questão da formação dos docentes que trabalham nas escolas do campo, pois na maioria dos casos, a mão de obra docente é formada na cidade para nela exercer sua docência, deixando o campo e suas especificidades em segundo plano. Aqui destacarei que essa formação destinada a tais professores, mais se aproxima dos interesses capitalistas e do seu modo de produção do que dos interesses dos camponeses com seu respectivo modo de produção. Porém, já existe um importante encaminhamento para que as escolas camponesas recebam educadores com formação superior adequada à sua realidade.

Retornando ao Materialismo Histórico Dialético, Vendramini (2010) afirma que esse método

Funda-se em categorias que são expressão das próprias relações sociais e que, portanto, permitem apreender em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho e à educação. Além disso, impõe um comprometimento/engajamento com a realidade (VENDRAMINI, 2010, p. 127).

É esse engajamento com a realidade que permite uma visão das relações sociais existentes, pois o Materialismo Histórico Dialético se configura como importante método para fundamentar este trabalho acadêmico. A realidade aqui posta, mostra-nos que nas disputas entre as classes sociais, a Educação do Campo assume importante papel quanto aos interesses dos camponeses, pois a mesma foi gestada a partir dos interesses das classes sociais exploradas tanto pelo capitalismo quanto por seu modo de produção.

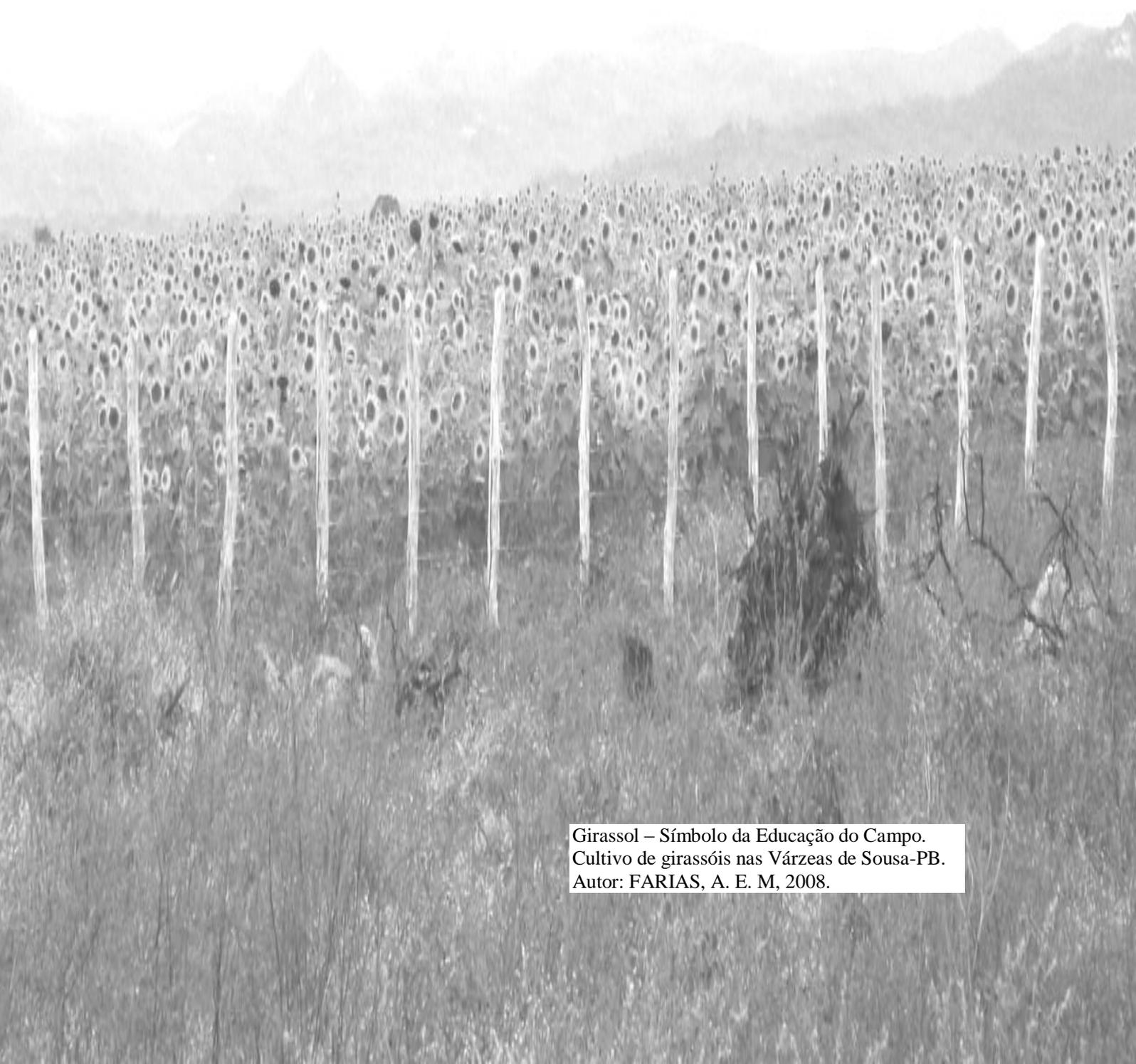
Trazendo a discussão das relações sociais ao campo da Geografia Agrária, não só concordo com Mitidiero (2008), como passo a relatar seu entendimento sobre o uso do Materialismo Histórico Dialético em trabalhos acadêmicos que discorrem sobre o território e os conflitos de classes pelo domínio da posse e uso da terra. Segundo ele:

A opção metodológica para tal estudo, assenta-se, assim, no materialismo histórico dialético e na teoria crítica vinda do marxismo, uma vez que, com esses instrumentos, acredito poder desvendar processos sociais fundamentais nos conflitos de classe pela posse e uso da terra (MITIDIERO, 2008, p. 35).

Convém justificar a citação acima, pelo fato de que esta dissertação de mestrado traz para a discussão diversos problemas referentes aos conflitos por terras na Mata Paraibana, e a partir desses conflitos, tracei um paralelo entre as questões agrárias e a Educação do Campo. Com base nas citações acima, tanto as que abordam as questões da Educação do Campo como as que destacam os conflitos agrários, percebi que esses autores lançaram mão do mesmo método, o Materialismo Histórico Dialético. Portanto, esta dissertação, que por sua vez, reúne a discussão sobre a Geografia Agrária e a Educação do Campo, não poderia utilizar um método mais adequado para nele se fundamentar.

# CAPÍTULO I

## PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO QUE RESPEITE E VALORIZE A CULTURA CAMPONESA



Girassol – Símbolo da Educação do Campo.  
Cultivo de girassóis nas Várzeas de Sousa-PB.  
Autor: FARIAS, A. E. M, 2008.

## **CAPÍTULO 1 – PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO QUE RESPEITE E VALORIZE A CULTURA CAMPONESA**

### **1.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DA MESORREGIÃO GEOGRÁFICA DA MATA PARAIBANA E DA MICRORREGIÃO DO LITORAL SUL DA PARAÍBA**

O estado da Paraíba comporta quatro mesorregiões, dispostas no sentido litoral-sertão, a saber: Mesorregião da Mata Paraibana, Mesorregião do Agreste, Mesorregião da Borborema e por último, a Mesorregião do Sertão, (ver mapa 1, página 35), cada uma dessas mesorregiões está caracterizada com base na configuração espacial e no processo de povoamento do estado, originando, conseqüentemente, suas paisagens distintas e as diferentes formas de ocupações e uso do solo.

A Mesorregião da Mata Paraibana configura-se como a mais importante do estado da Paraíba, pois é onde se encontra a capital, além de concentrar as sedes dos poderes executivo, legislativo e judiciário. Do ponto de vista econômico, é a mesorregião mais desenvolvida do estado, onde está estabelecido o maior parque industrial, o que lhe confere um cenário de maior desenvolvimento econômico em termos de arrecadação tributária. Esses são apenas alguns dos fatores que colocam a Mesorregião da Mata Paraibana como a mais rica de todas as quatro mesorregiões existentes, além da grande e variada produção industrial que ela concentra, com empresas dos ramos: alimentício, de minerais não metálicos, de papel e gráfica, de metalurgia, de madeira e mobiliário, de bebidas, de calçados, têxtil e química, dentre outras. Passo a destacar também, a existência de grandes empresas sucroalcooleiras que exploram o agronegócio da cana-de-açúcar, pois, historicamente, a Mata Paraibana sempre teve destaque na produção de derivados dessa monocultura.

É na Mata Paraibana que também se localizam quatro microrregiões que fazem parte do seu contexto territorial, a saber: a Microrregião de João Pessoa, a Microrregião de Sapé, a Microrregião do Litoral Norte e a Microrregião do Litoral Sul, que por meio das várias usinas e destilarias espalhadas em seus respectivos territórios, contribuem com o crescimento econômico da mesorregião que as comporta. Entretanto, apesar de a discussão econômica dessa mesorregião ser bastante instigante, o interesse maior é destacar as reais condições que envolvem os camponeses que perderam suas terras onde produziam alimentos da agricultura familiar para dar lugar à produção da cana-de-açúcar, pois a Mesorregião da Mata Paraibana foi e ainda é cenário de lutas e resistências que envolvem agricultores posseiros, rendeiros,

meeiros, foreiros dentre outros que também foram expulsos das terras que desde muitos anos ocupavam para dar espaço ao avanço das “*plantations*” canavieiras.

Segundo Varela (2006), as resistências e os conflitos no estado da Paraíba passaram aos acirramentos mais extremos no período da criação do Proálcool (1975), que resultaram na explosão de vários conflitos ocorridos entre os anos de 1970 e 1996, e que se fizeram presentes nas quatro mesorregiões paraibanas. Segundo Varela (2006):

O estado da Paraíba foi palco de 194 conflitos de terra entre 1970 e maio de 1996, distribuídos em 55 municípios. A Mesorregião do Agreste e a Microrregião do Brejo presenciaram o maior número de confrontos, envolvendo 116 conflitos (59,8%) em 29 municípios (52,7%). Essas áreas se notabilizaram como expansão açucareira na década de 70, com incentivos do PROÁLCOOL, vindo, em seguida, a Mesorregião da Zona da Mata com 63 conflitos (32,5%) situados em 15 municípios (27,3%) cravados na zona açucareira, reduto incontestado da resistência contra a reforma agrária no Estado da Paraíba, mas por isso mesmo, foco de disputas acirradas com aqueles que lutam obstinadamente pela terra de trabalho (VARELA, 2006, pp. 155/156).

Se por um lado o PROÁLCOOL gerou desenvolvimento para alguns empresários e divisas para o Estado por meio de arrecadações de tributos, por outro, foi o responsável direto pela miséria que se abateu na mesa de muitos agricultores não só do litoral paraibano, mas também das outras mesorregiões que passaram a cultivar a cana-de-açúcar para a produção de açúcar e Etanol. Destaco que nos confrontos que envolviam os camponeses contra as usinas e destilarias, foram as últimas que saíram na vantagem, pois não foram poucas as famílias camponesas expulsas do campo, sendo obrigadas a viver precariamente nas periferias das cidades da Mata Paraibana, de acordo com Moreira; Targino (1997):

A verdade é que a riqueza produzida pela expansão da cana e pelo apogeu do Proálcool infelizmente não chegou à mesa da classe trabalhadora. Deve-se também levar em conta que o Proálcool tanto criou como destruiu empregos. A expulsão-expropriação dos pequenos produtores de subsistência (moradores, parceiros, foreiros) foi constatada tanto nas áreas tradicionais produtoras de cana como naquelas que foram incorporadas mais recentemente. O resultado foi, de um lado, o esvaziamento demográfico da zona rural e, de outro, o aumento das tensões sociais no campo, nas áreas onde a resistência camponesa sobrepujou a força do capital (MOREIRA; TARGINO, 1997, pp. 113/114).

A despeito dos confrontos do poderoso capital das usinas/destilarias contra os pequenos agricultores que resistiram, não cedendo lugar para a produção canavieira em seus sítios, é verdade que esse capital sagrou-se vencedor na maioria dos conflitos. Entretanto, se faz mister esclarecer que houve casos em que a insistência dos camponeses em lutar para não sair da terra e dela continuar tirando seu sustento fez com que eles também lograssem êxito

em outros casos. A verdade é que eles não aceitaram “pacificamente” a truculenta expropriação imposta pelo avanço da cana-de-açúcar sobre suas glebas, aliados principalmente à Igreja, às Comunidades Eclesiais de Base, aos Sindicatos Rurais, à Comissão Pastoral da Terra, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, à Central Única dos Trabalhadores (VARELA, 1996, p. 155) e a outras ONGs que prestam apoio institucional e jurídico aos camponeses vítimas da arrogância do latifúndio sucralcooleiro.

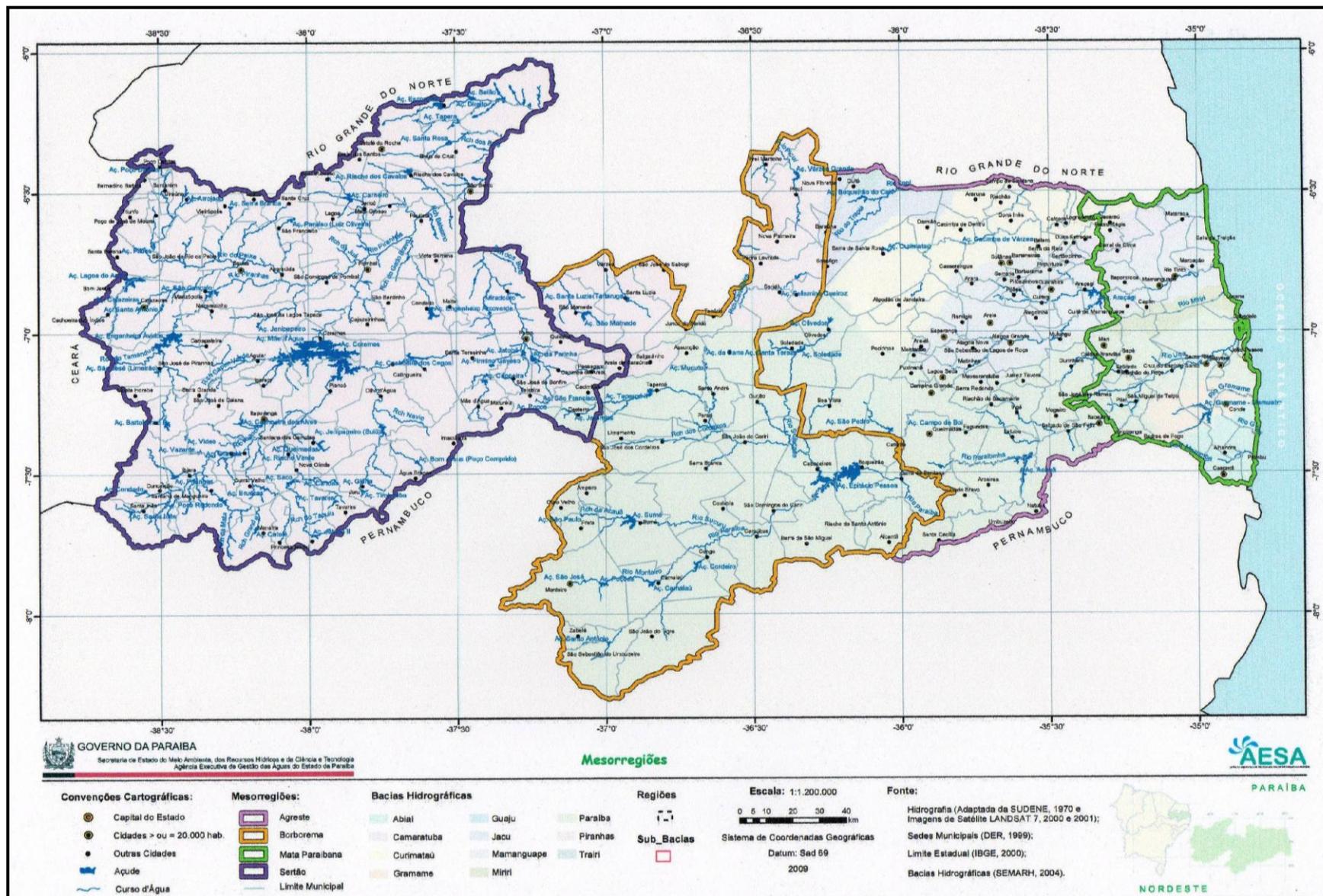
No entendimento de Macdonald (1995), que analisou os conflitos por terras na Paraíba entre os anos de 1972 e 1995, segundo ele, o que motivou a resistência dos camponeses contra o latifúndio até então dominante naquele período, foi a lei da necessidade, que também é uma questão de sobrevivência:

Se o que motiva o latifúndio usurpador das posses ancestrais de numerosos camponeses é o mamonismo, o que motiva aos camponeses é aquilo que alguns chamam de lei da necessidade. Quem resiste é aquele camponês que percebe que a sua anuência, mesmo no caso de receber alguma indenização, redundará no seu empobrecimento, sua transformação em favelado em cidade próxima ou distante, num subempregado ou desempregado que não têm como sustentar-se a si mesmo nem à sua família e que provavelmente terminará seus dias numa velhice de mendicância como tantos outros. A resistência, embora seja fruto de um sentimento de dignidade, procede de algo mais elementar do que isso – é uma questão de sobrevivência (MACDONALD, 1995, p. 42).

O que no início se caracterizava por um conflito para não sair da terra, passou para uma ação mais importante, a de lutar para entrar na terra. Na Mesorregião da Mata Paraibana não são poucos os municípios que apresentam dentro dos seus respectivos limites territoriais um significativo número de assentamentos rurais que foram criados sob a coordenação do INCRA ou do INTERPA, que, pela ação coletiva dos agricultores e com o apoio das instituições anteriormente citadas, conquistaram seu território, representado nesse caso, pelos projetos de assentamentos rurais. Muitos assentamentos existentes nessa mesorregião já estão consolidados do ponto de vista econômico, pois a maioria dos camponeses assentados consegue manter sua pequena produção independente de qualquer ajuda governamental, porém, se ela vier, seja por meio de empréstimos financeiros ou por meio de doações a fundo perdido, ela não será rejeitada, conforme declaração dos assentados.

No mapa 1 (página seguinte), temos a apresentação das quatro Mesorregiões Geográficas da Paraíba, sendo que o destaque é para a Mesorregião da Mata Paraibana, representada pelo recorte da linha verde. Nela, encontram-se 30 municípios divididos entre as quatro microrregiões que formam essa Mesorregião Geográfica:

Mapa 1: Mesorregiões geográficas do estado da Paraíba



Para este trabalho, foi selecionada a Microrregião do Litoral Sul da Paraíba como objeto de estudo, pois ela reúne a disputa entre o campesinato marcado pela resistência e permanência na terra, pela ocupação de terras por camponeses sem terra e pela grande produção industrial de açúcar e etanol que, por sua vez, requer o aumento progressivo das áreas cultivadas de cana-de-açúcar. Nessa microrregião geográfica destacam-se duas grandes destilarias: a GIASA, adquirida em 2007 pela segunda maior produtora de derivados de cana-de-açúcar do mundo (LDC Service); e a Agro Industrial Tabu S/A (Destilaria Tabu), que produzem etanol e outros derivados da cana-de-açúcar, chegando a exportar para outros países boa parte de suas produções. Essas destilarias estão situadas nas cidades de Pedras de Fogo e Caaporã, respectivamente. Ambas as cidades encontram-se na Microrregião do Litoral Sul paraibano. Além da exploração das terras dessa microrregião por essas duas empresas, destaca-se também a Usina Central Olho D'Água S/A, situada no município de Camutanga – PE., por ser uma empresa que explora uma vasta área plantada com cana-de-açúcar nos quatro municípios que integram essa microrregião. Surge, então, o entendimento que justifica os vários conflitos e disputas entre o capital do agronegócio e as famílias camponesas ali instaladas há décadas.

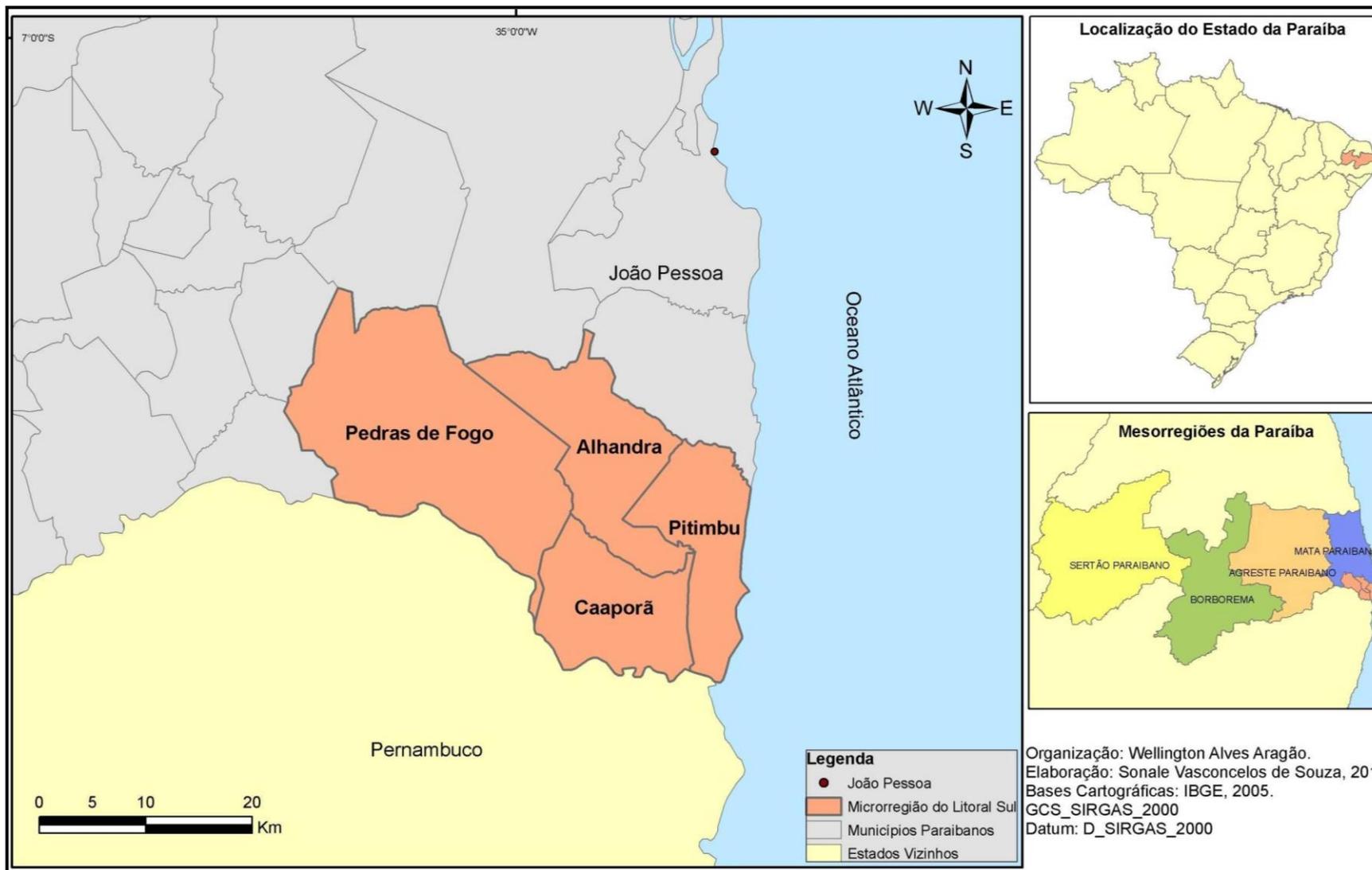
Com base em fontes documentais como Moreira (1997), Moreira; Targino (1997) e Varela (2006), que fizeram levantamentos do campesinato nessa microrregião, analisando os principais conflitos por terra desde o início da década de 1980, considero que a microrregião em análise, constitui-se num cenário de uma vasta história de disputas, conflitos e desapropriações de terras que envolvem latifundiários, usinas/destilarias, posseiros, rendeiros e trabalhadores do campo, além de instituições não governamentais como CPT, MST, Sindicatos Rurais e entidades representativas dos direitos humanos. Os personagens aqui elencados protagonizaram fatos que mudaram por completo a história tanto do campesinato quanto do agronegócio dessa microrregião paraibana.

No mapa 2 (página seguinte), encontra-se a distribuição espacial dos Projetos de Assentamentos (PAs) no estado da Paraíba até maio de 2008. Nessa distribuição, destacam-se as Mesorregiões da Mata Paraibana e do Agreste Paraibano contendo maior número de PAs do estado. Foram muitos os fatores que impulsionaram a criação desses assentamentos rurais nessas duas mesorregiões, dentre eles, destaco que o avanço da cana-de-açúcar sobre inúmeras propriedades rurais que antes produziam alimentos diversificados, impulsionou os agricultores a lutar pelas terras nas quais viviam e trabalhavam.



Reduzindo nossa escala geográfica de análise, passo a detalhar no mapa 3 (página seguinte), a Microrregião Geográfica do Litoral Sul da Paraíba. Sua posição de destaque é justificada por apresentar significativo número de PAs. São 23 assentamentos rurais distribuídos entre os quatro municípios que a compõem. Nesse mapa, destaca-se a localização do estado da Paraíba com suas quatro Mesorregiões Geográficas, já na sua porção central, encontra-se a Microrregião do Litoral Sul e os quatro municípios que a formam, sendo eles: Alhandra, Caaporã, Pedras de Fogo e Pitimbu.

Mesmo essa microrregião fazendo parte das estatísticas como grande produtora de cana-de-açúcar e derivados, também é possível perceber que ela está bem representada no tocante à quantidade de assentamentos rurais. Entende-se, desse modo, que o grande número de assentamentos rurais existentes nesses quatro municípios contribui efetivamente para elevar os dados estatísticos de que essa microrregião geográfica também apresenta forte vocação para a prática da agricultura familiar, em contraste com o mar de cana-de-açúcar que desde muitos anos compõe a paisagem local.

**Mapa 3: Localização da Microrregião Geográfica do Litoral Sul da Paraíba**

No quadro 1 (abaixo), há a relação dos projetos de assentamentos rurais existentes nos quatro municípios da Microrregião do Litoral Sul da Paraíba. São projetos de assentamentos que foram implantados tanto pelo INCRA/PB quanto pelo Instituto de Terras e Planejamento Agrícola da Paraíba (INTERPA/PB). No quadro, constam os nomes dos assentamentos, dos municípios onde se encontram, área desapropriada, número de famílias assentadas e data de desapropriação da terra:

**Quadro 1: Relação dos assentamentos criados pelo INTERPA e INCRA na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba de 1988 a 2010**

<b>Nome dos Assentamentos</b>	<b>Municípios</b>	<b>Área Registrada (ha)</b>	<b>Nº de famílias</b>	<b>Data do dec. desapropriação</b>
Árvore Alta	Alhandra	1.320	272	03/05/93
Litoral Sul	Alhandra	95	18	20/11/97
Salgadinho*	Alhandra	58	09	[--]2000
Subaúma	Alhandra	565	99	03/05/83
Capim de Cheiro	Caaporã	507	112	20/12/94
Muitos Rios*	Caaporã	416	29	17/08/95
Campo Verde	Pedras de Fogo	1.091	142	06/09/96
Corvoada	Pedras de Fogo	151	31	20/12/93
Corvoada I	Pedras de Fogo	152	41	09/05/96
Eng. Novo I*	Pedras de Fogo	311	41	04/03/93
Eng. Novo II	Pedras de Fogo	348	58	01/12/94
Fazendinha	Pedras de Fogo	591	84	05/04/89
Itabatinga	Pedras de Fogo	660	107	04/09/95
Nova Aurora	Pedras de Fogo	407	105	24/03/95
Nova Tatiane	Pedras de Fogo	209	27	01/12/94
Santa Emília	Pedras de Fogo	179	15	(Reconhecimento)
Santa Terezinha	Pedras de Fogo	440	62	09/05/96
Apasa	Pitimbu	1.100	150	01/08/95
Camucim	Pitimbu	277	41	12/11/92
Nova Vida	Pitimbu	894	130	31/07/95
Primeiro de Março	Pitimbu	275	34	08/07/93
Sede V. do Abiaí	Pitimbu	325	49	08/07/93
Teixeirinha	Pitimbu	248,55	32	20/12/93

Fontes: Relatórios do INCRA/PB e INTERPA/PB.

[\*] Assentamentos criados pelo INTERPA/PB.

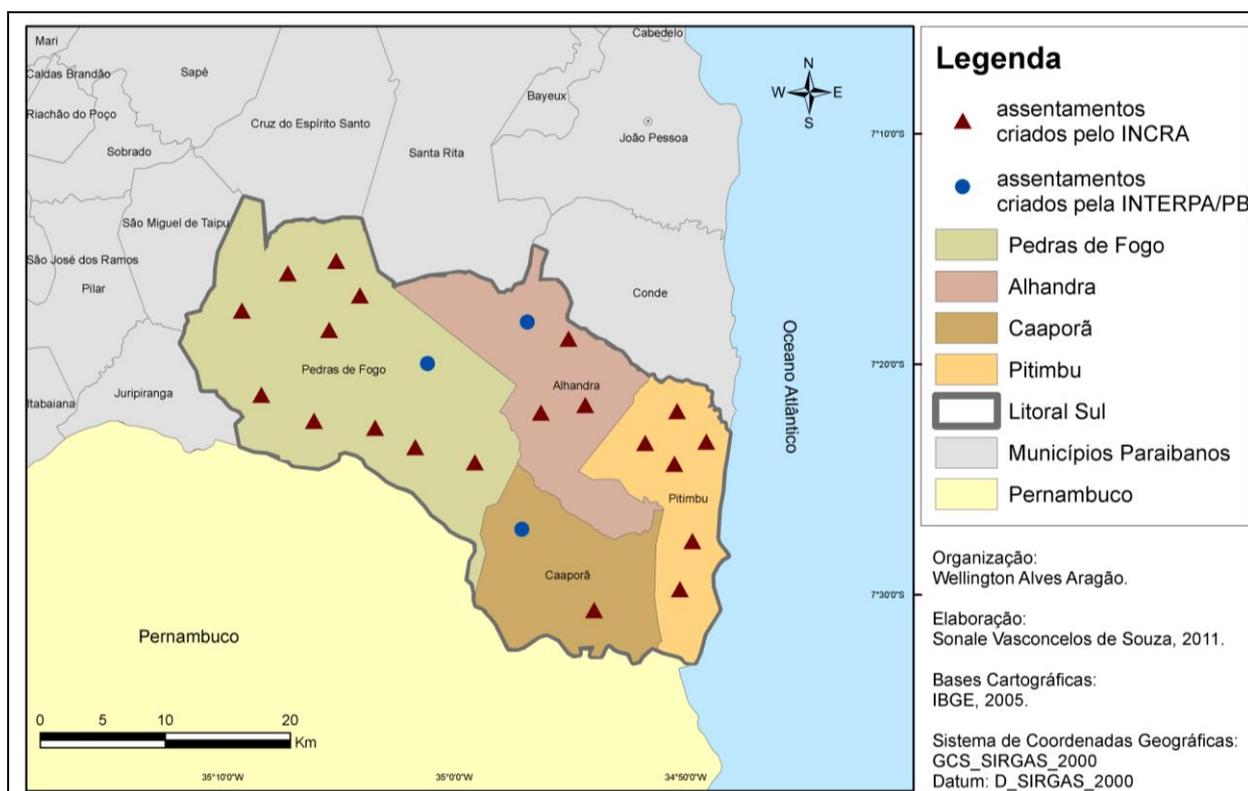
[--] Não disponível.

Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves

No mapa 4 (página seguinte), com base em informações descritivas repassadas pelo INTERPA/PB e INCRA/PB, tento reproduzir a distribuição espacial dos projetos de assentamentos rurais existentes nos quatro municípios que formam a Microrregião do Litoral

Sul da Paraíba. Os símbolos que representam os assentamentos listados no mapa 4 (abaixo), são de localizações aproximadas. Dos 23 assentamentos rurais formalizados, apenas 3 foram criados pelo INTERPA/PB, com atuação direta do Poder Executivo Estadual, enquanto que os 20 assentamentos restantes foram criados por iniciativa do INCRA/PB, portanto, com atuação direta do Poder Executivo Federal.

**Mapa 4: Distribuição dos assentamentos rurais na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba de 1988 a 2010**



O quadro 2 (página seguinte), mostra como estão presentes nesses quatro municípios uma significativa parcela de projetos de assentamentos (PAs), já que existe uma abrangente área reformada que integra os estabelecimentos agrícolas existentes nessa microrregião. Diante da realidade apresentada, é possível avaliar os avanços da reforma agrária nesses quatro municípios, conforme os dados estatísticos disponibilizados no quadro 2 a seguir:

**Quadro 2: Relação entre as áreas reformadas e a área dos estabelecimentos agrícolas na Zona da Mata Paraibana**

Relação entre as áreas reformadas e a área dos estabelecimentos agrícolas na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba			
Municípios da Microrregião do Litoral Sul da Paraíba	Área dos estabelecimentos agrícolas em 1996 (A)	Área reformada entre 1986 e 2003(do INCRA) (B)	B/A*100
Alhandra	12.338	1.886,56	15%
Caaporã	13.519	507,76	4%
Pedras de Fogo	27.577	4.124,19	15%
Pitimbu	5.472	3.120,49	57%

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário de 1995-96; Superintendência Regional do INCRA na Paraíba, listagem das áreas desapropriadas entre 1986 e 2003. Adaptado de: LIMA, Aline Barboza de. *In*: Relatório de qualificação de Mestrado em Geografia - PPGG/UFPB (2007).

Como recorte espacial para adequação dessa pesquisa ao estudo da relação entre a Educação do Campo e as questões agrárias locais, selecionei o município de Pedras de Fogo, por ser o que mais se destaca quanto ao número de assentamentos rurais e de famílias assentadas desde o fim da década de 1980 até os dias atuais.

No município de Pedras de Fogo, percebe-se que as áreas reformadas até 2003 representavam 15% de todos os estabelecimentos rurais do município. Parece pequena, quando comparada ao percentual das áreas reformadas de Pitimbu, que foi de 57% do total dos estabelecimentos agrícolas desse município, porém, convém salientar que a área total dos estabelecimentos agrícolas de Pedras de Fogo é quase cinco vezes maior que a área total dos estabelecimentos agrícolas existentes em Pitimbu. Sobre os dados populacionais da zona rural de Pedras de Fogo, analisei os primeiros dados do censo populacional divulgados ainda em 2010 pelo IBGE, e concluí que esse município apresenta uma população rural maior que a dos outros três que compõem essa microrregião. No total são 10.674 habitantes, ou seja, 39,5% residem na zona rural desse município, contra 31,8% da população rural de Alhandra; 13,8% da população rural de Caaporã e 39% da população rural de Pitimbu.

Sobre as questões que envolvem a cana-de-açúcar no município de Pedras de Fogo, Cavalcante (1993) relata o fato de que a cidade parece uma ilha, pois a mesma encontra-se cercada de cana-de-açúcar por todos os lados, e que os caminhos que levam à sede do município são margeados por extensas plantações desse cultivo. Porém, vale salientar que

essa característica de grande produtor de cana-de-açúcar e seus derivados, atualmente, apresenta uma significativa modificação, pois os onze assentamentos rurais ali existentes, confere ao município o título de grande produtor de alimentos da região. Na maioria desses assentamentos, a produção principal é de lavouras destinadas ao consumo próprio das famílias assentadas, sendo a outra parte destinada à venda no comércio local, através de negociações diretas ou indiretas nas feiras livres ou nas entregas para abastecer os estabelecimentos comerciais da microrregião.

## 1.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Embora o termo *Educação do Campo* seja recente na literatura que aborda as questões camponesas, é do nosso conhecimento que a educação no meio rural brasileiro está presente desde muito tempo na esfera das políticas públicas brasileiras. Embora não tenha ficado livre da influência do capital externo nem da hegemonia das classes dominantes, reconhece-se que vários governos foram responsáveis por dar algum tipo de “contribuição” à educação rural no Brasil. Entretanto, muitas foram as tentativas de se encobrir sérias mazelas educacionais que permeavam essas escolas rurais recém-criadas com o intuito de favorecer alguns grupos econômicos internacionais ligados à produção de insumos agrícolas e do próprio Estado que, de alguma forma, se beneficiaria com uma escola incapaz de dar respostas às necessidades educacionais do campo brasileiro.

Dentro desse panorama histórico que envolve a educação rural brasileira, foi de fundamental importância a leitura e análise de várias fontes bibliográficas, das quais passo a destacar três importantes obras: *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*<sup>1</sup>. Nessa obra percebe-se que o autor demonstra clareza sobre o tema em análise, traduzindo minuciosamente os programas educacionais que vários governos do passado introduziram na educação brasileira tanto no espaço urbano quanto no rural. O motivo principal da existência desses programas era um favorecimento muito maior da cidade, deixando o campo praticamente desprovido de ações concretas que pudessem melhorar a qualidade da educação direcionada aos camponeses. Vale salientar que os vários projetos educacionais direcionados ao meio rural não passaram de meras tentativas de encobrir as insuficiências da educação pública ofertada aos povos do campo.

---

<sup>1</sup> LEITE, Sérgio Celani. São Paulo: Cortez, 2002. 120 p.

Outra obra que muito me ajudou foi a *História da educação brasileira: a organização escolar*<sup>2</sup>, que discorre sobre o entendimento do processo histórico da educação nacional, relatando inclusive, os principais momentos, fases e reformas da educação brasileira. A terceira obra consultada foi: *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação*<sup>3</sup>. Nessa obra, destaco a intenção da autora de trazer ao campo da discussão política os aspectos do trabalho e da vida camponesa bem como suas relações com a educação. A autora destaca que os movimentos sociais/populares estão engajados num modelo de educação que conduz os camponeses à autonomia e emancipação tanto política quanto intelectual, sendo capazes de demonstrar que a liberdade, autonomia e emancipação podem se constituir como uma realização histórica da classe trabalhadora a qual os camponeses integram.

Sobre as questões que envolvem a educação camponesa no Brasil, não seria radical afirmar que as escolas rurais ao longo dos anos vêm recebendo apenas “remendos” dos governos federal, estaduais e municipais em todo o território nacional. Sendo apenas medidas paliativas, essas intervenções não enxergam as reais necessidades de se melhorar qualitativamente e quantitativamente a educação para os povos do campo, pois ela não é vista com a mesma prioridade na articulação de projetos educacionais destinados às populações urbanas. Que existem lideranças políticas com vontade de realizar transformações positivas na educação brasileira não é utopia acreditar nisso, entretanto, nenhuma transformação será eficaz se persistir o desequilíbrio entre as prioridades das escolas urbanas e as prioridades almejadas pelas escolas no campo.

Sobre o histórico da educação no Brasil, inicio uma análise pela instituição da República no Brasil (1889), que abriu o debate sobre o crescimento e o desenvolvimento econômico do país, quando prevaleceu a visão de que esse desenvolvimento estaria profundamente atrelado ao processo educacional brasileiro. A República Educadora estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, criando na sociedade brasileira da época um novo projeto de vida (LEITE, 2002, p. 27). Nessa visão desenvolvimentista, surgem duas importantes interrogações, a saber: como desenvolver economicamente um país através da educação, se a mesma estava restrita a um pequeno núcleo de pessoas que integravam a elite nacional? E qual seria o papel da educação no meio rural, já que o Brasil era, naquele momento, um país predominantemente de população rural?

---

<sup>2</sup> RIBEIRO. Maria Luisa Santos – Campinas: Autores Associados, 2003. 207 p.

<sup>3</sup> RIBEIRO. Marlene – São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456 p.

Na pertinência da última pergunta, encontra-se em LEITE (2002, p. 27) a seguinte resposta:

Mesmo a República – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século [...].

Sobre esse mesmo período, Ribeiro (2003, p. 63) esclarece que o Brasil vivia uma crise no seu modelo “agrário-comercial exportador dependente” e da tentativa de incentivo à industrialização, período de 1870 a 1894. Nessas circunstâncias, entende-se que o campo agroexportador brasileiro não mais se encontrava no seu apogeu, portanto, não cativava os interesses dos que pensavam a educação brasileira da época. Sobre a educação no referido período, ela afirma que no ano de 1891 foi colocada em prática a Reforma Benjamin Constant que tinha como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino no Brasil, bem como a gratuidade da escola primária. Ainda assim, não se encontram alusões à escola rural no Brasil. A educação brasileira inicia sua existência negando a realidade de sua população ainda predominante – a rural – entretanto, a educação rural recebeu atenção só a partir das décadas de 1910/1920, por ocasião de uma explosão de camponeses que abandonaram o campo com destino às áreas urbanas com incipiente sinal de industrialização. Esse processo migratório campo-cidade originou uma preocupação das lideranças políticas e industriais sobre como manter o camponês no campo, surge então, o “*Ruralismo Pedagógico*” que segundo Maia (1982, p. 27) *apud* Leite (2002, p. 28) tinha como intenção criar “uma escola integrada às condições locais regionalista, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo”, assim sendo, a preocupação principal em ofertar a educação rural girava em torno da fixação do homem e da mulher no campo, e não no princípio da garantia da escola para atender às reais necessidades desses camponeses, que por falta de apoio governamental para permanecerem no campo não tinham outra solução a não ser emigrar para os centros urbanos que estavam em franco processo de industrialização e crescimento econômico.

O Ruralismo Pedagógico esteve presente no ensino brasileiro até meados da década de 1930 “uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências do momento” (Leite, 2002, p. 29). Já no Estado Novo, mais precisamente na Constituição de 1934, a visão nacionalista e desenvolvimentista de Vargas sobre a educação (urbana) recebe destaque por ser entendida como fundamental para dar suporte ao processo de

industrialização implantado por aquele governo, e mais uma vez, a educação rural não consegue despertar o interesse das classes política e econômica daquele momento, permanecendo estagnada no tempo, perdendo o viés que poderia conduzi-la ao patamar de prioridade para as populações do campo.

Nesse novo cenário desenvolvimentista, a escola brasileira apresentou alguns avanços, como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, mas como não poderia ser diferente, o ensino urbano e a formação/capacitação profissional para atender às necessidades de mão de obra do mercado, ditavam as regras do interesse educacional por parte daquele governo, como podemos analisar na citação a seguir:

As proposições getulistas do Estado Novo de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e gratuidade da escolaridade, porém, dando ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares (LEITE, 2002, p. 30).

No tocante à gratuidade da educação brasileira e principalmente à laicidade, houve séria resistência por parte dos educadores católicos, que impunham algumas restrições à visão dos educadores da Escola Nova, já que ainda no período final do Império, um número significativo de congregações religiosas instalaram escolas privadas de Ensino Secundário nas principais províncias do país, o que facilitou a escolarização das camadas tanto médias quanto inferiores do meio urbano brasileiro, já a educação rural permaneceu sem intervenções por parte desses grupos ligados ao projeto de ampliação da escolaridade urbana nacional.

A despeito do desenvolvimento urbano e industrial impulsionados pelo governo de Getúlio, seria impossível manter a educação rural como inexistente, como se fosse possível suprimir as demandas de uma significativa parcela da população brasileira que almejava ter acesso à educação pública no lugar onde ela estava fixada – no campo – em resposta a algumas críticas quanto ao trato com a educação no meio rural, ainda no Estado Novo é criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que segundo Maia (1982) *apud* Leite (2002), seria responsável pela “expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orientava as iniciativas no ensino rural se mantém, mas agora coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica”. A intenção era de também alfabetizar os camponeses, entretanto, não deveria haver descuidos relativos à disciplina e ao civismo.

Durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação realizado no ano de 1942, foram discutidos temas referentes à educação rural, quando foram analisadas as altas taxas de analfabetismo das populações camponesas e destacaram a fraca produção agrícola, já que muitos trabalhadores do campo optaram pela vida nas cidades, neste caso, ainda permanece aquela visão de educação rural que serviria apenas para “prender” o homem do campo no campo, já que seu papel de produtor agrícola era relevante para a manutenção da vida na cidade.

Sob os auspícios da redemocratização nacional, entre os anos de 1945/1964, o governo brasileiro encontra um importante parceiro e financiador das campanhas educacionais – o Governo Norte-Americano – essa parceria culminou na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que envolveria a criação de projetos educacionais que seriam implantados nas diversas zonas rurais do nosso território. Foram criados centros de treinamento que formariam professores especialistas que repassariam informações técnicas aos camponeses. Muitos debates, diálogos, seminários e encontros seriam realizados nas Semanas Ruralistas. A partir daqueles eventos foi possível a criação de diversos Clubes Agrícolas e também dos Conselhos Comunitários Rurais. Nessa aliança brasileiro-americana ainda teve início a discussão sobre as condições de vida dos brasileiros e especialmente dos camponeses. Sobre essa aliança, Leite (2002) esclarece que ela não logrou o êxito esperado, pois

A questão crucial dos debates limitou-se ao âmbito da educação, a qual ficou determinada como fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e co-responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país (LEITE, 2002, p. 32).

Nesse processo de fortalecimento da parceria Brasil-EUA para cooperação no campo, destaca-se a criação em Minas Gerais da Associação Nacional de Crédito e Assistência Rural (ANCAR), sob patrocínio direto da American International Association for Economic and Social Development (AIA). Essa associação, mais tarde, se transformaria no que hoje conhecemos como EMATER (com um aporte extensionista), inclusive com suporte educacional para as comunidades rurais brasileiras. As ações imediatas das extensões rurais foram o combate à carência, à subnutrição e às doenças, além de promover ações de combate à ignorância o que poderia transformar o camponês brasileiro numa similaridade do camponês norte-americano culto.

Para Leite (2002), existiram pontos que jamais permitiriam tal realização, pois como o autor afirma:

O projeto em si apresentava um modelo de educação e de organização sócio-produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário (LEITE, 2002, p. 34).

Esse desenvolvimento agrário jamais alcançou os camponeses brasileiros, pois até a educação que era um direito de todos, independentemente de onde habitavam, se na cidade ou no campo, jamais fora ofertada como deveria, ou seja, uma educação que respeitasse a cultura e o saber dos camponeses. Esse desenvolvimento agrário era apenas para aqueles que estavam historicamente do lado oposto aos camponeses, os latifundiários.

Para Speyer (1983), as Extensões Rurais se tornaram após a Segunda Guerra Mundial, uma espécie de colaboração para suprir algumas deficiências referentes à escolarização que desde muito tempo deveria ter sido ofertada ao camponês brasileiro, entretanto o significado maior dessas extensões, segundo ela, convergia

Para suprir as deficiências da educação formal oferecida ao homem do campo surge, após a Segunda Guerra Mundial, uma nova modalidade de assistência técnica ao meio rural que, ao lado da assistência de fomento agrícola (...) amplia o enfoque para traduzir uma preocupação bem definida com o desenvolvimento (SPEYER 1983, p. 70).

Numa mesma linha de pensamento sobre as Extensões Rurais no Brasil, elenco os entendimentos de Leite (2002) e Fonseca (1985), que não discordam sobre algumas melhorias sociais advindas com a atuação das extensões, entretanto só as elites dominantes foram as reais beneficiadas com essas intervenções.

Leite (2002) lista alguns pontos sobre o papel dessas extensões em nosso território, a saber: o político, o social, o cultural, o econômico e o das relações internacionais, sendo esse último ponto o que revelava a séria dependência diplomática e econômica para com as metrópoles desenvolvidas, além de expor a listagem das empresas multinacionais que estavam por trás desse programa de Extensão Rural aqui implantado, empresas como AID, a ICA, a Aliança para o Progresso, a Fundação Rockefeller, a Fundação Kellogg dentre outras.

Ainda sobre as Extensões Rurais, Fonseca (1985), Leite (2002) e Speyer (1985) são concordantes quanto às interferências não positivas no tocante ao modelo de educação implantado nas comunidades rurais brasileiras, já que paralelamente ao sistema formal de

educação, o trabalho dos extensionistas dissociava-se dos trabalhos desenvolvidos pelos professores das escolas rurais. O trabalho do extensionista, já devidamente programado e preparado, jogou para baixo a tímida dinâmica pedagógica dos professores rurais, era algo ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando o pouco que a educação formal realizara até então (LEITE, 2002, p. 36). Se até aquele momento a educação rural no Brasil ainda não tinha um ensino adequado para os camponeses, há de se imaginar depois do trabalho limitado realizado por esses profissionais das Extensões Rurais.

Após algumas tímidas intervenções governamentais baseadas nas experiências das Extensões Rurais, onde o termo “desenvolvimento” foi o propulsor das ideias que influenciaram a educação rural brasileira, surgiram por volta de 1950 a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER – e o Serviço Social Rural – SSR – que desenvolveram atividades que além de contemplar medidas e ações de cunho social para promover a melhoria da vida no campo, oportunizou ações direcionadas à formação de técnicos que atuariam na educação de base rural.

Dentre os projetos da CNER voltados à educação rural, se destaca a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos. O local escolhido para servir como projeto piloto dessas ações foi o município fluminense de Itaperuna. A partir das experiências ali adquiridas, houve a expansão dessas ações para o resto do país. Com um discurso de desenvolvimento baseado em ações comunitárias, o CNER propagou melhorias que não condiziam com a realidade, por isso, Leite (2002) fez duas críticas a esse conselho esclarecendo que “quanto à filosofia da CNER, a Campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural” (LEITE, 2002, p. 37).

Depois de afirmar que esse Conselho mantinha as intenções de continuidade da dominação imposta pelas classes dominantes, ele destaca que a CNER estava

Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, e a CNER, ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais (LEITE, 2002, p. 37).

A despeito desses dois programas voltados à educação dos camponeses, percebe-se claramente que tanto a Campanha de Educação de Adultos quanto as Missões Rurais de Educação de Adultos focaram apenas a oferta de formação educacional para os “adultos” e excluía veementemente as crianças, como se elas não tivessem o mesmo direito à educação

escolar. Dentre alguns pontos negativos das ações do CNER, detecta-se que as minorias camponesas como os pequenos proprietários sem representatividade nessas comunidades, os trabalhadores sem-terra, os boias-frias, os arrendatários, os pequenos posseiros e muitos outros não tinham vez nem voz na tomada das decisões geradas por esses conselhos comunitários de desenvolvimento. Um dos pilares de sustentação da CNER foi o de impedir que os camponeses emigrassem para os centros urbanos, uma vez que parte desse contingente não absorvido pelas indústrias aumentaria os bolsões de pobreza nas cidades mais desenvolvidas do país. Entretanto, esse objetivo não surtiu o efeito esperado, já que entre 1950/1960 o Brasil conheceu uma explosão migratória de tamanho inimaginável, sobre esse processo migratório campo/cidade relacionados à educação rural e ao processo de industrialização brasileira, Richardson; Wanderley (1984) dão um importante esclarecimento:

A educação rural assume aquela orientação quando dado país opta por um modelo desenvolvimentista externo baseado nos países industrializados, o que leva a encarar-se a transferência da mão-de-obra agrícola para o setor industrial como sendo condição fundamental para que o desenvolvimento se verifique. Como a maioria das indústrias tende a se concentrar nos centros urbanos, o êxodo rural seria consequência lógica de tal modelo, vez que a diminuição da população rural tornar-se-ia um dos principais indicadores do desenvolvimento (RICHARDSON; WANDERLEY, 1984, p. 50).

A respeito dessas ações criadas pelo governo brasileiro, ainda que financiado por grupos empresariais do exterior, a educação rural não recebe os devidos cuidados no sentido de promover a real melhoria sócioeducacional na vida das populações rurais brasileiras.

Depois de uma série de debates sobre a educação brasileira que durou cerca de 13 anos, aprova-se em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB 4.024/61 – que não deu à educação rural no Brasil a devida atenção que ela merecia, omitindo alguns aspectos importantes que norteariam positivamente essas escolas rurais. Nessa nova LDB, ficou determinada que as escolas rurais deveriam ser de responsabilidade dos governos municipais, talvez pelo fato de os municípios apresentarem maiores possibilidades de administrá-las, por conhecer mais de perto suas carências. A imperfeição da LDB 4.024/61, quanto à educação rural foi claramente analisada por Leite (2002) ao expor que

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros (LEITE, 2002, p. 39).

Nesse processo, as escolas urbanas ganham maior atenção que as rurais, o que legitimou ainda mais a supremacia da cidade sobre o campo. A partir daí, numa clara alusão de contestação ao desprezo governamental com a educação dos mais carentes, dentre esses os camponeses desassistidos de uma educação de qualidade, surge na década de 1960, uma série de movimentos populares que se organizam e chamam para si a responsabilidade de fazer algo positivo e renovador pelos que realmente precisavam, falo dos Centros Populares de Cultura – os CPC's – e mais adiante, surge o Movimento Educacional de Base – MEB – ligado diretamente à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), importantes movimentos que passaram a dar apoio às classes menos favorecidas da nossa sociedade.

Sobre a forma de atuação do MEB, Speyer (1983) apresenta algumas características importantes que revelam a abrangência de suas ações:

A partir das atividades sugeridas pelos comunitários, o MEB começa a atender seus anseios de aperfeiçoamento. A programação de cursos se situa na função “suprimento” da legislação sobre educação supletiva. Esses cursos, no MEB, têm como objetivo acelerar o processo de conscientização das necessidades do grupo comunitário envolvido, através da instrumentalização e atualização de conhecimentos referentes a agricultura, pecuária, saúde, organização comunitária, artesanato, orientação religiosa, lazer e organização familiar. Os cursos correspondentes são executados através das modalidades direta e radiofônica sob a responsabilidade imediata das equipes locais do MEB (SPEYER, 1983, p. 117).

Ribeiro (2003, p. 173) citando Paiva (1973, p. 241) esclarece que o MEB como um movimento engajado com o povo nesse trabalho de mudança social seria um importante meio pelo qual se conseguiriam importantes transformações sociais que beneficiariam as camadas populares tanto das periferias das cidades como as populações do campo, que historicamente estavam desprovidas de ações tanto sociais quanto educacionais.

Dentre outras ações conquistadas em favor dos camponeses, houve a criação do Estatuto do Servidor Rural (Lei 4.212) sancionada em 2 de março de 1963. Como o alvo eram as comunidades menos privilegiadas, não foram poucos os moradores das periferias e também do campo que foram agraciados com benefícios sociais, dentre eles passo a citar a criação dos grupos de alfabetização de adultos e de educação popular.

A década de 1960 agregou singularidades para a história do Brasil e também para a educação de modo geral. Se por um lado houve a contribuição das ações educativas para as massas com o surgimento de iniciativas de educação popular que teve Paulo Freire como principal expoente, por outro, não se pode esquecer que houve a implantação da Ditadura Militar (1964). Nesse contexto conturbado da história política brasileira, apresento primeiro

as implicações negativas que o governo militar brasileiro propiciou para a educação e principalmente para a educação do meio rural. Só depois volto a tratar com mais detalhes sobre a Educação Popular relacionada com iniciativas que envolviam o “*Método Paulo Freire*” de alfabetização.

No cenário do desenvolvimento econômico promovido pelos militares, não se pode deixar de mencionar que significativa parte do desenvolvimento econômico/industrial brasileiro esteve atrelada aos empréstimos que o Brasil contraiu junto às agências internacionais de crédito, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, principalmente, com o governo norte-americano. Vale ressaltar que tais empréstimos não ficaram restritos às ações governamentais urbanas, pois existiam planos para o campo nacional que seriam executados pelas Extensões Rurais, que de acordo com Leite (2002) houve uma radical substituição de professores que atuavam em escolas rurais por técnicos e extensionistas:

Nesse contexto constatamos a penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cujos vencimentos eram subsidiados por entidades como a Inter-American Foundation ou a Fundação Rockfeller (LEITE, 2002, p.42).

Ainda sobre a educação rural nos anos iniciais da Ditadura Militar, esse mesmo autor revela que a educação urbana e rural no Brasil era

Centralizada na questão econômica interna e externa, a política social brasileira durante as décadas de 1960/70 teve, na educação, apenas mais um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país, e não uma meta a ser alcançada mediante um projeto escolar autônomo, técnico e pedagogicamente estruturado (LEITE, 2002, pp. 42/43).

Nesse contexto sombrio das políticas criadas para gerir os caminhos da educação nacional, ainda existe espaço para abordar o trabalho de educação popular que só agora cabe detalhar, ainda que brevemente, pois esse tema é reconhecidamente abrangente, não cabendo alongar-se sobre ele neste trabalho.

Entendo que o tema anteriormente destacado também engloba a proposta de educação no meio rural, já que se trata de uma educação direcionada às camadas populares de nossa sociedade, visto que muitas ações desenvolvidas pelo MEB, pelos CPC's e pelos Movimentos de Cultura Popular (MCP) não faziam separação entre a educação urbana das periferias e a precária educação ofertada no campo.

A repercussão positiva sobre esse último movimento foi tão marcante na época que ganhou inúmeros adeptos e rapidamente se espalhou pelo país, não só como forma de resistência e/ou contestação ao processo escolar tradicional – defasado e sem vitalidade para as classes subalternas – mas também como nova metodologia de alfabetização de adultos (LEITE, 2002, p. 44). As características do método de Paulo Freire para a alfabetização de adultos tinham como objetivo principal a conscientização do cidadão(ã) para que ele(a) pudesse reagir quanto à exploração inerente ao Capitalismo, que por sua vez, aspergia distorções econômicas, sociais e até educacionais no seio das sociedades atreladas ao Capitalismo. Essa proposta de Freire ia de encontro às recomendações que alicerçavam o modelo educacional elaborado pelas elites brasileiras daquele momento.

Um ponto crucial na mudança desse paradigma da educação brasileira só ocorreu a partir das ideias amplamente difundidas pelo mestre Paulo Freire, por ele acreditar que a educação deveria estender-se a todas as camadas da sociedade, principalmente àquelas que mais precisavam como o homem do campo, o trabalhador assalariado, o negro e muitos outros excluídos, e ainda uma educação que estivesse fundamentada na realidade de cada grupo em particular, como Leite (2002) esclarece:

Nem educação formal, nem informal, mas a partir da práxis dos grupos de periferias urbanas e/ou da zona rural, Freire revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sócio-linguístico-cultural desses mesmos grupos (LEITE, 2002, p. 43).

A teoria na qual o método de Freire para a alfabetização se fundamentou, foi a de que as realidades social, econômica e cultural dos educandos deveriam ser utilizadas como parâmetros didático-pedagógicos, tendo em vista que seria mais fácil alfabetizá-los se os elementos de trabalho por eles utilizados fossem transformados em ferramentas pedagógicas de letramento e inclusão socioeducacional. A educação popular já estava lançada e produziria uma mudança na história da educação brasileira que jamais poderia ser imaginada por qualquer especialista em educação daquela época. Cria-se o conceito de educação para as massas, uma educação popular, incluyente e transformadora. A Educação Popular, entre tantos significados que a ela foram dados, é entendida como aquela voltada à cultura do povo que está à margem dos processos escolares e da produção, ou excluído das realizações culturais (MELO NETO, 1999, p. 47 *apud* ROSAS; NETO, 2008, p. 94). Ainda que a definição de educação popular seja bastante provocativa e que conduza a acalorados debates, optei por simplificar essa definição, pois acredito ser algo mais próximo da linha de

pensamento aqui adotada, não descartando outras definições tão ricas e sugestivas, até por que o tema *educação* é uma fonte inesgotável de estudo e pesquisa.

Retornando à discussão sobre o método Paulo Freire de alfabetização, Costa (2002), afirma que muito mais do que criar um método eficiente, barato e rápido de alfabetização, ele contribuiu para a conscientização do trabalhador urbano e do camponês pobre que vivenciavam uma situação clara de exploração e opressão desencadeadas contra a classe trabalhadora da época, pois o trabalho de Freire indicava o caminho da liberdade e do fim da opressão contra os trabalhadores (do campo ou da cidade). Sobre a proposta de alfabetização libertadora, Costa (2002) afirma que

O educador Paulo Freire foi um importante marco na educação deste período. Sua proposta de alfabetização de adultos foi aplicada inicialmente em Angicos/RN, onde alfabetizou vários camponeses em 45 dias. É importante não só porque elaborou uma proposta de educação de adultos, mas também por ter elaborado uma filosofia que coloca o oprimido como o principal sujeito da superação da opressão (COSTA, 2002, p. 73).

Ainda sobre o processo de alfabetização em tempo recorde criado por Freire, encontra-se na obra *História da Educação Brasileira: a organização escolar*, de Maria Luisa S. Ribeiro, uma síntese que vale a pena reproduzir, uma vez que essa autora listou claramente os cinco passos que deveriam ser dados para o início da alfabetização num tempo recorde de 40 horas, a saber:

Para que se procedesse à mudança do conteúdo, necessário se fez, como na primeira fase de elaboração e execução prática do método, o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem ia se trabalhar; como segunda fase, a escolha das palavras selecionadas no universo vocabular pesquisado; como terceira fase, a criação de situações existenciais típicas do referido grupo; como quarta fase, a elaboração de fichas-roteiro que auxiliassem os coordenadores e, como quinta fase, a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (RIBEIRO, 2003, p. 175).

Como se pode ver, o “método freireano de alfabetização” não era complicado de se entender nem tampouco impossível de ser posto em prática, é tanto, que com base nele, foi criado em janeiro de 1964 o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que nasceu com uma meta de alfabetizar 5 milhões de brasileiros em apenas 1 ano. Entretanto, no pouquíssimo tempo de sua existência, o PNA foi consumido pela voracidade dos acontecimentos políticos daquele ano de 1964, conforme Ribeiro (2003) diz:

No entanto, o PNA foi extinto no dia 14 de abril de 1964, portanto três meses após sua criação, como resultado da mudança de orientação política, decorrente dos acontecimentos de 31 de março do mesmo ano. Pelo mesmo motivo, foram paulatinamente paralisando os núcleos de “educação popular” descritos anteriormente (RIBEIRO, 2003, p.175).

Como se pode compreender, o Plano Nacional de Alfabetização mal iniciou sua missão e já estava fadado ao declínio imposto pelas medidas dos militares, que por sua vez, não estavam interessados numa sociedade esclarecida sobre seus direitos, pois o saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, tornara-se uma ameaça às classes dominantes (GOHN, 2009, p. 51). Depois de controlar importantes setores na tomada de decisões, os militares promulgaram duas Leis que afetariam diretamente a educação em todo o território nacional. As Leis promulgadas foram a 5.540/68 e 5.692/71 que tratavam da reforma do ensino superior e da estruturação do ensino fundamental e secundarista. Claramente se observa que aquele governo visava criar mecanismos de controle para a manutenção da ordem sobre a sociedade, e nesse caso, a escola não estaria desvinculada desse processo.

Sobre a Lei 5.692/71 que tratava diretamente do Ensino Fundamental e Secundarista, mantiveram-se sérias divergências sociopolíticas no tocante à escolarização dos brasileiros, pois ao invés de suprimir o elitismo tradicionalmente presente no sistema educacional do país, serviu para reforçá-lo ainda mais. Em leituras de textos que abordam essa Lei, destaca-se que a profissionalização do ensino brasileiro ganhou significativa relevância nesse período, pois as questões pertinentes ao desenvolvimento e à economia do país necessitavam de respostas como a manutenção da mão de obra da classe trabalhadora para o processo produtivo, e por outro lado, mantinha-se a vigência de uma mão de obra mais sofisticada para ocupar os melhores empregos, o que diretamente beneficiava a elite do país.

No tocante à educação no meio rural, essa Lei também apresentou intervenções, embora levando em consideração apenas as peculiaridades econômicas regionais, por isso, o entendimento de que seu principal objetivo não foi o de intervir positivamente na educação rural, como Leite (2002) esclarece:

Tendo por retaguarda essas peculiaridades regionais, a LDB teoricamente abriu espaço para a educação rural, porém restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria das vezes não conseguiu atingir os objetivos preconizados pela legislação. Isso porque a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campestres (LEITE, 2002, pp. 47/48).

Apesar do descompasso com a realidade da educação rural no Brasil, promovido por essa LDB, se tem conhecimento de que nela existia uma brecha para descentralizar o controle do 1º grau que ficaria a cargo dos municípios, e conseqüentemente o ensino rural que se enquadrava nessa categoria, também seria administrado pelos municípios, só que para esse fim foram criados programas de auxílio administrativo/financeiro, como o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE), o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), o PRÓ-MUNICÍPIO, entre outros, que destinaram subsídios para os Órgãos Municipais de Ensino (OME), que eram responsáveis por cadastrar e fiscalizar as escolas rurais desde o ensino ofertado até a distribuição de merenda.

Sobre o PRONASEC que teve uma importante intervenção na educação brasileira, sabe-se que esse programa surgiu por iniciativa do MEC no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) de 1980 a 1985, e que propunha melhorias na educação em setores sociais de baixa renda, englobando assim, a educação nas periferias urbanas e nas comunidades rurais. O PSECD visava à expansão do Ensino Fundamental no campo, à melhoria do nível de vida desses educandos, à redução das taxas de evasão escolar e também da repetência. Como essas dificuldades educacionais estavam atreladas à pobreza rural, o mesmo programa contemplava ações de transferência de renda para essas comunidades que passaram a ter direito aos benefícios repassados pela previdência social. O PRONASEC, apesar de apontar para melhorias das escolas rurais por meio de um ensino baseado na realidade dos educandos camponeses, propôs um calendário unificado para todas as escolas rurais, o que seria um avanço se este não tivesse por base o calendário urbano. Sobre a formação dos educadores dessas escolas, em raros momentos o plano considerou como inadequado ao projeto a formação urbana dos professores, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões socioculturais e produtivos da zona rural (LEITE, 2002, p. 50), entende-se então que muitas medidas não ultrapassavam a barreira das proposições, não chegando de fato a modificar a estrutura vigente dessa educação.

Apesar de haver certa atenção no acompanhamento da educação rural brasileira, era inegável que o analfabetismo se tornara uma mazela social que expunha o Brasil a uma situação vergonhosa entre os países que aspiravam obter o título de grande potência, já que o “milagre econômico” brasileiro escondia inúmeros contrastes sociais, inclusive no campo, que desde muito tempo, amargava certo esquecimento das autoridades governamentais.

Como medida definida para resolver os problemas educacionais na cidade e no campo, no ano de 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava

erradicar o analfabetismo no Brasil através de uma atuação tanto no meio urbano quanto no rural, por meio de um projeto político e social do Governo Federal, com intenções exclusivas de melhorias apenas econômicas, o que de certa forma, não contribuiu com a redução do analfabetismo. Mais tarde veio o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL/NE), com vigência entre os anos de 1980 a 1985, sob orientação do Governo Federal e da Universidade Federal do Ceará com o auxílio financeiro do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Esse programa educacional tinha como objetivo a ampliação das condições de escolaridade no Nordeste, através da melhoria da rede física e dos recursos humanos e materiais disponíveis, além de atuar na modificação curricular e de melhoria no material didático com vistas à formação intelectual e de preparação para o trabalho.

Por meio de uma visão um pouco mais apurada sobre os programas ou projetos de melhoria da educação rural brasileira, o EDURURAL/NE foi o que melhor apresentou propostas, pois além de criticar o currículo escolar das escolas rurais por serem meras cópias dos currículos das escolas urbanas, propunha a criação de currículos específicos para essas escolas com vistas a valorizar o trabalho dos educadores das escolas rurais. Entretanto, como esses projetos não eram direcionados à solução desses problemas, por serem apenas paliativos, Leite (2002) esclarece sobre a ineficácia dessas medidas:

Mais uma vez, a resolução dos problemas básicos que afligiam a escolaridade dos rurícolas foi omitida. Também não foi motivo de preocupação, no referido plano, a presença do professor leigo, das salas multisseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes em estado bastante lastimável (LEITE, 2002, p. 50).

De acordo com essa mesma visão sobre os programas ou projetos educacionais brasileiros, Barreto (1985) *apud* Leite (2002), esclarece que

(...) o papel das políticas sociais no Nordeste, em particular na área rural em que se situam os programas de educação rural, tem mais o objetivo de diminuir tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região, ou de serem instrumentos de um modelo alternativo de desenvolvimento, tal como propugnam as teses que fundamentam os textos básicos que delineiam a atual política de ensino no país (LEITE, 2002, pp. 51/52).

Nas colocações sobre a história da educação brasileira e em especial sobre a educação rural que passo a analisar por meio de leituras e interpretações de autores que se debruçaram

para facilitar a compreensão sobre esse tema, chego ao entendimento de que muitas intervenções do governo federal não passaram de meras ações superficiais que apenas protelaram o debate para os dias atuais. Na história educacional do nosso país, os que mais precisavam de ações para eliminar ou minimizar a ausência de uma educação de qualidade sempre ficaram no esquecimento governamental. A educação rural, que foi alvo de algumas intervenções governamentais, ainda hoje necessita de ajustes que fomentem significativas melhorias tanto estruturais quanto pedagógicas. Entretanto, ao longo desses anos, não foram poucos os movimentos populares e/ou sociais que se propuseram a discutir e a sugerir meios para torná-la mais eficiente para os educandos camponeses.

Em muitas publicações sobre a realidade histórica da educação rural no Brasil, existe uma que resume com clareza a realidade em que ela se encontra, não se trata de uma visão radical, mas de uma contribuição para nos inquietar sobre o que foi, o que é e o que poderá vir a ser essa educação, vejamos:

A educação para os povos do campo, tratada na legislação educacional como educação rural, sempre foi diferenciada, implementada como algo episódico, objeto de campanhas, programas, projetos esparsos e pontuais a cada governo, sem continuidade nos governos seguintes, geralmente sem uma preocupação com a realidade do campo e suas especificidades. Além disso, como a maioria dos projetos educacionais vem se constituindo como ações governamentais em sintonia com os projetos políticos das elites dominantes eles não consideram as necessidades dos camponeses, trabalhadores rurais, pequenos proprietários e agricultores familiares, pois historicamente tem se associado às estratégias de expansão do desenvolvimento capitalista e da sua modernização, como nas décadas de 1940 e 1970 (BATISTA, 2008, pp. 28/29).

Podemos dizer que alguns avanços ao longo dos alguns anos já foram catalogados, porém o ideal é que eles não se apresentem isolados, mas que possam ultrapassar as barreiras impostas pela falta de investimentos tanto em recursos materiais quanto humanos, que desde muito tempo impediram o desenvolvimento de uma educação de qualidade para os camponeses. Hoje, existe uma significativa quantidade de materiais bibliográficos como artigos, livros, teses, dissertações etc., que tratam de temas relacionados à educação no meio rural, o que denota a relevância que o tema tem incorporado ao longo dos anos.

No decorrer da realização desta pesquisa, foram muitos os termos encontrados para designar a educação voltada para os camponeses: Educação Rural, Educação Camponesa, Educação no Meio Rural, Educação para o Meio Rural, Educação no Campo etc. Parte desses termos foram amplamente utilizados ao longo de sucessivos programas governamentais, porém, numa visão mais atual e voltada para os movimentos sociais do campo, que

respondem por significativos avanços no tocante às melhorias educacionais no meio rural brasileiro, este trabalho se deterá ao uso do termo “*Educação do Campo*”, que foi gerado no seio desses movimentos sociais.

A ideia de se analisar e discutir a Educação do Campo é por concordar que a educação, da forma como está sendo ofertada nele, ainda não tem projetado meios eficientes para que seus recebedores se sintam no campo e se considerem pertencentes a ele, pois compete à Educação do Campo criar situações para que os educandos camponeses não sejam mais estimulados a renegar o campo como cenário de sua história de vida, de lazer e de trabalho. Para que isso não venha a ocorrer, com base em leituras específicas, entendo que a cultura camponesa local seja considerada no modelo pedagógico adotado pelas escolas situadas no meio rural.

Sabe-se que existe uma significativa diferença entre educação “*no campo*” e “*do campo*”, como Arroyo; Caldart; Molina (2008) explicitam claramente em sua contribuição quanto à diferenciação desses termos, ajudando assim, a eliminar algumas dúvidas que os envolve:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, pp. 149/150).

Nem toda oferta da educação no campo significa que ela seja do campo, para que ela seja considerada como tal, faz-se necessário que a mesma contenha a participação daqueles que vivem no campo, que sua cultura seja apreciada na escola, que suas necessidades sociais, tanto individuais quanto coletivas não sejam ignoradas por aqueles que fazem a educação no campo, e que a escola tenha a participação efetiva da comunidade local. Sobre essa educação, Caldart (2008) afirma que

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Dialogando ainda sobre os entendimentos de Arroyo; Caldart; Molina (2008) a respeito do conceito de Educação do Campo, Munarim (2010, p.12) diz que ela deve ocorrer

preferencialmente no campo, porque, o povo tem o direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos deslocamentos para escolas situadas nos espaços urbanos. Num país extenso por natureza como o nosso, não são poucos os municípios que possuem grandes extensões territoriais, isso implica dizer que nesses casos, existem áreas rurais muito distantes das sedes desses municípios, o que contribui para que os jovens camponeses interessados na aquisição do conhecimento escolar sejam penalizados com a longa distância entre sua casa e a escola onde estudam.

Retornando ao conceito de Educação do Campo, Munarim (2010) expressa o seguinte entendimento:

Do campo, porque o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Trata-se, portanto, de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, que combine pedagogias de maneira a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria (MUNARIM, 2010, p. 12 – grifo nosso).

A proposta da Educação do Campo é que ela promova a autonomia, que cultive suas identidades e eleve a autoestima daqueles que vivem no campo, para que eles sejam capazes de traçar seu próprio destino, sem ter que aguardar passivamente algum benefício advindo de terceiros. “A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, pp. 150/151). Sendo assim, não haverá a necessidade de que os de fora, aqueles que desconhecem a realidade camponesa, assumam as rédeas do controle político, social e cultural dos camponeses.

Para Fernandes (2002), o conceito de Educação do Campo deve conter um espaço importante para que a educação ofertada nos assentamentos rurais e noutras áreas também rurais seja pensada por pessoas envolvidas diretamente com o campesinato, que lhes seja dada a oportunidade de ver o mundo a partir do seu próprio lugar de vivência, que sua realidade também seja palco da construção de todo e qualquer processo educativo que lhes seja ofertado:

Em seus respectivos tempos e espaços, o conceito Educação do Campo foi sendo constituído e se expandiu em suas derivações que contêm os princípios de seus significados: o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar. Assim, educação do campo e escola do campo são palavras que encerram em si a história de uma luta, de um trabalho que começa a dar frutos, com a aprovação

das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (FERNANDES, 2002, p. 68).

Como a Educação do Campo passou a receber maior atenção dos movimentos sociais que atuam diretamente na questão da reforma agrária no Brasil, dentre esses interessados, surgiu um grupo de pessoas que passou a discutir a questão da educação existente tanto nos acampamentos quanto nos assentamentos rurais brasileiros, levantando também o debate sobre a questão dos muitos assentamentos rurais que nem possuíam escolas para os filhos dos agricultores assentados. Nesse caso, os grupos sociais representados principalmente pelo MST e pela CPT, com o apoio de ONGs e de algumas universidades brasileiras passaram a exigir dos governos um tratamento igualitário para os jovens camponeses, haja vista que eles também possuem o mesmo direito de receber educação de qualidade no lugar onde vivem.

Nessas circunstâncias e mediante o interesse desses grupos sociais e instituições anteriormente citados, destaco a aprovação em dezembro de 2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em que de forma clara e objetiva, estão incluídos os habitantes dos espaços da floresta, da pecuária, das minas, dos espaços pesqueiros, dos caiçaras, dos ribeirinhos, dos extrativistas, dentre outros.

A educação é um direito de todos e dever do Estado garantido pela Constituição de 1988 (BAPTISTA, 2003, p. 21) e todo cidadão ou cidadã deve ser contemplado(a) com esse direito. O conceito de educação deve ser entendido como “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano” (FERREIRA, 2000, p. 251). Sobre esse direito à formação do ponto de vista social, Neto (2011), afirma que

A Educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social e, assim sendo, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo. Trabalho e cultura, definidores do processo educativo, são fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana (NETO, 2011, p. 31).

Se educar é um processo de desenvolvimento do ser humano, logo entendo que todos(as) são passíveis e detentores(as) do direito legal de ser contemplado(a) por esse processo, sem qualquer tipo de exclusão.

No entanto, até pouco tempo a educação brasileira ficou outrora centrada nas camadas mais favorecidas da nossa sociedade. Era uma educação elitista e excludente, da qual só as famílias mais abastadas financeiramente podiam ser beneficiadas com a luz da sabedoria, aos camponeses, aos negros e aos pobres, era vetada, pois na concepção das classes políticas e das

elites dominantes, esses segmentos populares não necessitariam da utilização do conhecimento das letras, pois suas atividades profissionais não requeriam o domínio de alguma ciência, o que não passava de uma visão preconceituosa e que visava à manutenção da dominação sobre a classe social trabalhadora e especialmente sobre os camponeses.

O objetivo de trazer essa discussão sobre um pouco da história da educação no Brasil, ainda que resumidamente, é para que se entenda que todas as dificuldades atualmente vivenciadas pelas escolas camponesas são frutos de um passado inglório, de uma educação que sempre esteve à margem da real necessidade dos pobres e dos povos do campo. Não pensemos que esse atraso e morosidade no tocante ao desempenho quantitativo e principalmente qualitativo dessas escolas do campo são débitos recentes do presente, na verdade muitas coisas vêm se arrastando ao longo de décadas, foram programas de governos, parcerias internacionais, medidas desenvolvimentistas, valorização do modo de vida urbano, entre outros acontecimentos que empurraram para baixo o que poderia dar certo quanto à educação dos camponeses no Brasil. Se no passado foi assim, é fundamental destacar que pequenas ações populares do presente estão começando a mudar essa realidade, e nos dias atuais, alguns movimentos sociais do campo estão buscando resgatar a dignidade desses camponeses, e a Educação do Campo é o caminho para que essa transformação venha a ocorrer, contribuindo de forma sustentável para que os camponeses sejam capazes de viver sem o fardo da subserviência imposta pelo latifúndio.

### 1.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB 9.394/96 E A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em dias mais recentes, culminando com a criação da LDB 9.394/96, ficou evidente que os rumos da Educação do Campo passaria por uma série de mudanças. Em primeiro plano, assimila-se uma desvinculação do modelo de educação camponesa com o modelo de educação que outrora fora ofertada pelos governos militares, que impuseram um modelo educacional igual ao das escolas urbanas, que por sua vez, era adequado ao período daquela expansão urbano-industrial que o Brasil passava a conhecer. Nessa nova perspectiva, a educação camponesa, ainda num processo tímido, passa a introduzir elementos da cultura local em sua matriz curricular, como Leite (2002) sistematiza:

Importa notar que o pano de fundo da escolaridade campesina, a partir de agora, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na

consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas (LEITE, 2002, pp. 54/55).

A prerrogativa de que a educação também deve contemplar a formação crítica dos educandos das escolas rurais foi sem dúvida um avanço, pois fortalece a ideia de uma educação libertadora, capaz de transformar o sujeito e o meio no qual ele encontra-se inserido, seja na cidade ou no campo. O fundamental é que cada um seja capaz de interpretar o que está à sua volta, sejam elementos políticos, sociais, culturais, filosóficos etc. A emancipação intelectual é um direito a ser exercido por todos, de forma igualitária e sem distinção. O ensino na escola rural não pode ser dissociado da realidade em que ela está inserida, no entanto, também não deverá conter exageros em elencar apenas os conteúdos curriculares voltados a esse meio, caso contrário, produzirá uma alienação de sua clientela estudantil. O ideal é mesclar conteúdos que preparem o jovem do campo para também interagir com o meio externo, de fora de sua comunidade, reforçando, assim, o caráter universal e multifacetado da educação.

Na LDB 9394/96, algumas ações foram concretizadas no sentido de apontar as diferenças entre o modelo pedagógico e curricular das escolas urbanas daqueles modelos que deveriam ser criados para as escolas rurais, fazendo com que novas perspectivas surgissem para contemplar as escolas do campo. Sobre essas mudanças positivas advindas com essa Lei, Azevedo (2007) reconhece que

As mudanças que se foram processando no sistema educacional brasileiro, desde o final dos anos de 1980 (e nos subsequentes), sobretudo com as aprovações de Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, muito contribuíram para que a educação rural ganhasse uma nova expressão, vez que se abriram novas perspectivas ao processo de construção de políticas de educação voltadas para esse setor (AZEVEDO, 2007, p. 145).

É crucial elencar que para se chegar à criação e promulgação desta LDB, não foram poucos os embates travados por pesquisadores, professores, técnicos educacionais e integrantes dos movimentos sociais do campo, que exigiam tratamento diferenciado para as escolas situadas no campo.

No cenário dos anos 1990, muitas mudanças foram implementadas em vários setores da nossa sociedade, mudanças como a implementação da política neoliberal, da abertura alfandegária aos produtos estrangeiros, do *Impeachment* de Collor, da chegada de FHC à presidência, da estabilização da moeda e muitas outras. Foram mudanças que, de certa forma,

não deixaram de influenciar a educação brasileira, pois com o país desfrutando de certo crescimento econômico, era necessário que houvesse mão de obra qualificada e com bom nível de estudo para ocupar as funções que o mercado exigia. O ano de 1996 foi o marco dessa transformação para nossa educação, pois a recém-criada LDB<sup>4</sup> 9394/96 tratou de estabelecer alguns pontos importantes da educação urbana e rural, no caso dessa última, que também recebeu algumas intervenções, que segundo Leite (2002), nem todas foram claras quanto aos seus objetivos, conforme se pode analisar na citação abaixo:

Porém, não estão explicitamente colocados, na nova LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas. Como grande meta, a educação pretende alcançar dimensões sócio-políticas e culturais ótimas, com base na cidadania e nos princípios de solidariedade (LEITE, 2002, p. 54).

Cabe ressaltar que os movimentos sociais foram fundamentais na introdução dos temas relativos à Educação do Campo. Foram eles os protagonistas das reivindicações que implementaram medidas que conduziram a educação camponesa a um patamar mais próximo daquilo que se esperava. Essa experiência de participação dos movimentos sociais populares na discussão dos planos educacionais deu certo e revelou que toda e qualquer mudança só será salutar se todos os interessados forem ouvidos e atendidos por consenso. Nesse caso, o desenvolvimento local de uma cidade, de um bairro, de uma comunidade rural ou mesmo a melhoria educacional numa escola, não poderá ser gerado de fora para dentro, mas de dentro para fora, através da participação direta daqueles interessados. Sobre esta participação, Silva; Rego (2008) afirmam que:

Sendo assim, o desenvolvimento local está inicialmente relacionado às identidades locais, a vocação e luta das pessoas e grupos, visando a implementação de projetos sociais setorializados e articulados, respeitando os interesses, necessidades, carências e competências locais (SILVA; REGO, 2008, p. 55).

Isso poderá conduzir a outro diálogo mais rico e benéfico sobre a escola camponesa no Brasil. Como relatei anteriormente, muitas mudanças nas escolas camponesas, vieram de elementos “de fora”, que não conheciam nem queriam conhecer a realidade dessas escolas, tais interferências, mais produziram retrocessos do que avanços nessas escolas.

---

<sup>4</sup> A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que não é tão nova assim, por estar em vigor desde 1996, ou seja, há quatorze anos, dedicou um artigo específico à educação que deve ser destinada ao camponês, o que foi um avanço em relação à antiga LDB de 1961, que negligenciou as possibilidades de salientar o espaço rural como espaço educativo (ARAÚJO; SILVA, 2011, pp. 60/61).

Numa análise um pouco mais apurada sobre a LDB 9394/96 relacionada ao calendário escolar, encontra-se uma diferenciação entre os dias letivos das escolas urbanas e das escolas rurais. Entretanto, na prática, o calendário das escolas rurais é o mesmo adotado nas escolas urbanas, contrariando o Artigo 28 e os Parágrafos II e III que explicitam claramente que o calendário anual das escolas rurais seja organizado de acordo com as fases do ciclo agrícola e com as condições climáticas existentes, pois no período produtivo agrícola, muitos discentes são obrigados a deixar a escola para atender a sua necessidade de provimento de alimentos e outras circunstâncias de interesse econômico particular. Já no período de inverno, muitos educandos ficam impossibilitados de frequentar as aulas por não encontrarem meios seguros para se deslocar até suas respectivas escolas, fazendo com que alguns percam por completo o ano letivo, tendo que recomeçá-lo no ano seguinte, mesmo correndo o risco de ter que abandonar a escola mais uma vez, tornando-se num ciclo vicioso, trazendo para si o prejuízo de não concluir na idade adequada as respectivas fases e séries do processo escolar.

Mediante o reconhecimento das dificuldades que envolvem o calendário escolar e as dificuldades dos educandos das escolas rurais em cumpri-lo integralmente tanto no período chuvoso quanto no período da safra e/ou colheita, é sabido que algumas experiências no Brasil vêm apontando uma solução para o problema da repetência escolar no campo. Uma experiência surgida na França e que foi implantada aqui no Brasil com o nome de *Pedagogia da Alternância*, poderá trazer muitos resultados educacionais positivos para nossas escolas do campo. Sobre a gênese dessa importante pedagogia, Silva (2006) relata-nos:

O movimento das escolas rurais em regime de alternância nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França que prestaram atenção na insatisfação sentida pelos adolescentes, demonstrando atenção para com o meio em que viviam, desejando promovê-lo e desenvolvê-lo. Na França a experiência é denominada de *Maison Familiale Rurale* – MFR. Na Espanha e na Itália é denominada *Escola Família Agrícola* – EFA (SILVA, 2006, p. 78).

Essa experiência no Brasil foi primeiramente implantada no Estado do Espírito Santo em 1968, e espalhou-se por todo o país com o nome de *Centros Familiares de Formação por Alternância* (CEFFAS). Atualmente, esses centros estão presentes em 19 estados brasileiros, constando em mais de 800 municípios, tendo formado mais de 50 mil jovens desde sua implantação. Sua metodologia está pautada na alternância da presença dos jovens educandos que passam um período nos Centros Familiares e outro nas suas respectivas comunidades, obedecendo aos ciclos produtivos e climáticos de cada região em que a comunidade está inserida, minimizando assim, os prejuízos aos jovens que precisam contribuir com o sustento

do lar, fato muito comum em todas as regiões brasileiras. Essa proposta de alternância não acarretará diminuição da carga horária obrigatória prevista em lei para cada nível de escolaridade, conforme inciso 2º do Artigo 23 da LDB 9394/96.

No entanto, é importante salientar que os motivos que trouxeram a Pedagogia da Alternância para o Brasil são distintos daqueles que culminaram com seu surgimento na França. Enquanto lá a preocupação residia em contribuir com o desenvolvimento das comunidades rurais com vistas a garantir melhores condições de vida e contribuir com a permanência dos jovens no campo junto as suas famílias enquanto aprendiam, no Brasil, a preocupação detectada residia apenas no trabalho agrícola desenvolvido pelas famílias camponesas, como Silva (2006), descreve:

Os fatores que contribuíram para o surgimento da Pedagogia da Alternância, no Brasil, tiveram relação direta com a economia agrícola baseada na produção de subsistência. A falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo do solo inadequado, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos e predominância da monocultura fizeram com que as famílias rurais ficassem em situação precária, comprometendo o acesso de crianças, adolescentes e jovens à escola formal. A situação se agravou devido à falta de políticas públicas para atender a grande demanda presente no campo. A Pedagogia da Alternância veio, então, possibilitar que a frequência à escola pudesse ser uma realidade também para quem vive fora dos centros urbanos (SILVA, 2006, p. 78).

Atualmente, a Pedagogia da Alternância tem propiciado significativos avanços na escolarização dos jovens camponeses brasileiros, passando a ser uma alternativa bem aceita pelos movimentos sociais do campo que discutem sobre o avanço na melhoria da educação básica ofertada aos camponeses. Nesse modelo pedagógico, os discentes passam a ter a oportunidade de dialogar com sua comunidade tudo o que absorveram durante o período em que estiveram na escola, da mesma forma, poderão levar para a escola as dúvidas surgidas na sua comunidade, conforme Araújo; Silva (2011) destacam ao relatar a experiência da alternância do curso do Magistério/PRONERA realizado na Universidade Federal da Paraíba:

Com o conhecimento aprendido, os estudantes passavam a socializá-lo durante todo o curso com suas comunidades, pois o modelo Pedagógico da Alternância propiciava a interrelação da escola, trabalho e comunidade, valorizando o estudo em si, do qual eles são também protagonistas, como também desenvolvendo debates nos espaços coletivos dos assentamentos rurais, suscitando algumas inquietações ocorridas durante os estudos realizados (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 80).

Essa interação que abrange teoria, prática/trabalho e comunidade é um avanço que fortalece a aprendizagem dos discentes camponeses, por não precisarem se deslocar diariamente para a escola ou universidade, sendo assim, desnecessário ter que deixar o campo para estudar na cidade, seja num curso técnico profissionalizante ou superior. Essa Pedagogia propicia a permanência do educando ou educanda em sua própria comunidade, mantendo preferencialmente o contato de cada discente com seu lugar de origem, como Araújo; Silva (2011) esclarecem quando afirmam que

O contato com o lugar passa a ser o diferencial no modelo de ensino-aprendizagem. Isto se dá porque a Pedagogia da Alternância presa o convívio com a família e com a comunidade, na construção de uma consciência da necessidade de se buscar melhorias de trabalho e de vida, a partir da observação e análise do lugar durante todo o processo formativo, o que vai incentivando o aluno a se redescobrir e redescobrir o lugar, e reconstruí-lo vislumbrando um maior desenvolvimento socioeconômico e humano (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 82).

Dentre outras vantagens dessa Pedagogia, pode-se destacar o fato de que tanto os problemas existentes nas comunidades quanto o êxito ao encontrar suas soluções passam a ser socializados com outros discentes e com os docentes durante os encontros presenciais que ocorrem alternadamente, o que evidencia o chamado tempo-escola, representado pela presença dos discentes na instituição, e na sequência, ocorre o tempo-comunidade, marcado pela presença dos discentes junto à família e sua respectiva comunidade. Acreditamos que a Pedagogia da Alternância é mais uma alternativa que contribui com o fortalecimento da Educação do Campo. Embora ela seja mais utilizada na educação técnica profissionalizante de nível médio e em cursos superiores, nada impede que a mesma alcance os educandos do Ensino Fundamental II, pois os discentes matriculados nesse nível de ensino, majoritariamente são pré-adolescentes e adolescentes que já contribuem com o fortalecimento da renda familiar através de alguns trabalhos executados no contraturno das aulas, e em muitos casos, esses trabalhos chegam a atrapalhar o rendimento escolar desses educandos e a própria permanência deles na escola.

### 1.3.1 A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – A CRIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

Para Baptista (2003), a Constituição Federal de 1988 ao proclamar a educação como um direito de todos e dever do Estado, passa a garantir indistintamente esse direito a todos os brasileiros e brasileiras. Partindo dessa premissa, houve o entendimento de que onde quer que o cidadão ou cidadã esteja, se na cidade ou no campo, esse direito deve ser estendido a todos(as). Portanto, não foram poucos os movimentos sociais do campo que aproveitaram a ocasião para fomentar a discussão sobre os problemas que envolvem a educação no campo a fim de produzir mudanças estruturantes, incluindo nessa discussão, a participação da sociedade camponesa na construção de sua própria educação.

Dentre os movimentos sociais do campo que apresentam uma forte atuação na educação, podemos destacar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que além de lutar pelo acesso à terra, pelo trabalho digno e pela geração de renda para os camponeses brasileiros, também busca fomentar melhorias nas escolas do campo. Consideramos a relação entre educação do MST e a Educação do Campo como uma relação de influências recíprocas, que apresentam semelhanças e diferenças que correspondem ao desenvolvimento histórico de cada uma (D'AGOSTINI, 2009, p. 102). Esse movimento social camponês constituiu-se num meio através do qual, muitos camponeses menos favorecidos economicamente puderam se agrupar para lançar mão dessa estratégia de organização coletiva para alcançarem seus intentos e reivindicações.

De forma articulada e com um direcionamento que visa contribuir com a melhoria da vida dos camponeses assentados ou acampados, o MST não esqueceu a importância que a escola tem na formação do cidadão e organizou um setor de educação que lida diretamente com essa questão. Sobre o setor de educação e seus objetivos na organização das escolas camponesas, Nascimento (1996) faz o seguinte esclarecimento sobre o papel da escola pensada a partir da visão do MST:

O papel da escola, segundo o setor de educação do MST é de promover e qualificar experiências de trabalho produtivo e cooperativo na escola e no assentamento, contribuindo para o sucesso nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. É igualmente de assegurar a participação das crianças, sua motivação para continuar no campo dando continuidade à reforma agrária, como um projeto de sociedade, um projeto que se constrói no e pelo movimento, e que exige uma sólida capacidade política, técnica e científica (NASCIMENTO, 1996, p. 21).

De acordo com D'Agostini (2009) a educação do MST

(...) aproxima-se da educação popular em seus dois sentidos, já tratados anteriormente, ou seja, na luta pela escola pública e no movimento de educação popular, que é uma concepção pautada em valores humanos e na transformação social e que compreende a educação como um ato político (D'AGOSTINI, 2009, p. 97).

É fundamental ressaltar que quanto mais cedo se trabalha na escola a questão da cooperação entre os camponeses e a continuidade da luta pela terra, mais se manterá a esperança de que o campo não seja mais “esvaziado”, como querem os interessados na implantação do agronegócio que acaba por dificultar a permanência dos camponeses no campo. Assim sendo, muitos movimentos sociais rurais e em especial o MST está organizado para representar os interesses de um grande grupo de pessoas que entenderam que reivindicar seus direitos de forma individual e isolada, não teria como lograr êxitos e alcançar o ápice de suas empreitadas reivindicativas.

No entendimento de Munarim (2009), sobre os movimentos sociais rurais que reivindicam o direito à terra e à escola do campo, nas duas últimas décadas e, mais precisamente nessa última, é que se constata uma grande demanda social por uma educação genuinamente do campo, quando afirma que o

Movimento ganha contorno nacional tendo base na militância de organizações e movimentos sociais do campo e importantes setores universitários. A mira desses movimentos são políticas públicas. A fonte de inspiração teórica no campo pedagógico são as experiências sistematizadas ao longo da história, desenvolvidas por educadores humanistas, bem como as experiências concretas protagonizadas pelos próprios sujeitos da ação mobilizadora: os trabalhadores do campo (MUNARIM, 2009, p. 57).

Considerando o contexto histórico de atuação desses movimentos sociais e de suas conquistas, vale ressaltar que é de suma importância analisar, discutir e identificar os pressupostos curriculares, políticos e ideológicos que fundamentam a formação dos/as educandos/as integrantes ou não dos movimentos sociais de luta pela terra, a fim de analisar o significado dessa formação na construção de uma educação emancipadora, pois só assim haverá a concretização de uma sociedade que reconheça a legitimidade dos movimentos sociais ligados ao campo, onde a história de vida, a cultura e todo o aparato social vivenciado pelos educandos das escolas camponesas não deverão ser ignorados ou até mesmo menosprezados por seus educadores, como Freire (1996) ressalta:

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação de mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo (FREIRE, 1996, p. 81).

As atuações de vários grupos sociais e de algumas entidades não governamentais que buscam concretizar a ideia de que educadoras e educadores atuantes em escolas camponesas também sejam conhecedores(as) de um pouco da trajetória de vida daqueles que vivem no campo, para tanto, essas entidades e grupos sociais populares buscam promover a formação política e ideológica desses educadores com o objetivo de envolvê-los em suas ações político-educativas. Busca-se compreender e aprofundar tais aspectos a partir da perspectiva teórica marxista sob os conceitos de formação, ideologia e emancipação, adotando nessa dimensão, como fundamento teórico a perspectiva de apreender os elementos filosóficos e ideológicos que compõem a formação política de uma sociedade igualitária em seus variados aspectos. A militância nos movimentos sociais dá características peculiares aos seus agentes executores, sejam elas crianças, jovens ou idosos. A escola, por ser célula da sociedade, jamais estará dissociada dessas questões de amplitude socialista, como Grispun (2006) afirma que

As questões sociais têm reflexo dentro da escola, tanto no aspecto da concepção da sociedade, como no compromisso que a escola possui com esta sociedade de formação da cidadania, que engloba os aspectos da razão e do conhecimento, mas que também diz respeito aos aspectos da sensibilidade, dos valores (GRISPUN, 2006, p. 93).

É a escola o lugar propício ao desenvolvimento da sensibilidade, da valorização e do reconhecimento igualitário de que todos precisam. Por isso, ela torna-se um núcleo social de abrangência emancipadora e que revela as qualidades daqueles que a constituem, tornando-a significativa para os integrantes das comitativas que buscam a plenitude da cidadania. Porém, se a escola não cumpre seu papel social, não dispendo aos seus educandos de um meio pelo qual eles ou elas possam alterar sua condição de subalternos, vale esclarecer que não é só na escola regular que o caminho da aprendizagem pode ser trilhado, pois existem outros meios e métodos que qualificam a todos(as) que se dedicam a buscá-los na prática. É justamente o que Rosas; Neto (2008) afirmam:

É por essa razão que, nos movimentos sociais – em especial o MST, objeto das reflexões aqui apresentadas – a educação não se restringe aos muros da escola, mas estende-se a todos os processos de aprendizagem gerados pela experiência cotidiana de luta organizada, situando-se, preferencialmente, no universo da educação informal ou da educação não-formal (ROSAS; NETO, 2008 p. 163).

Entende-se que no espaço de vivência dos indivíduos, existe a real possibilidade da execução da aprendizagem não formal, é o que se chama de educação de processos espontâneos e que também garantem a aprendizagem dos direitos dos indivíduos como cidadãos. A educação não formal foi muito utilizada no passado, quando as pessoas eram reunidas em igrejas, associações, sindicatos etc., para receberem instruções tanto religiosas quanto educacionais.

Retomando o diálogo sobre a Educação do Campo, afirmo que é no MST que a preocupação com a escola rural toma força. Por ser uma entidade organizada, politizada e com uma ideologia voltada à valorização dos trabalhadores envolvidos com a vida no campo, logo se tratou de estipular medidas que eliminem ou minimizem os danos socioeducacionais com que muitos jovens camponeses se deparam, e essa mesma entidade crê que a escola é uma importante aliada para eliminar estigmas e preconceitos existentes. É preciso que o(a) jovem camponês(a) receba uma educação pública de qualidade, que a escola seja acolhedora e que reconheça a legitimidade dos movimentos sociais em que muitos dos seus educandos estão inseridos, que essas escolas sejam unidades compostas por professores esclarecidos sobre os problemas agrários que permeiam a realidade dos seus discentes. São medidas importantes que segundo Stédile (2005), devem assegurar a

Garantia de escola pública gratuita até o segundo grau, em todos os municípios, com ensino adequado à realidade local. E com métodos pedagógicos eficientes e de qualidade [...] Continuidade a ampliação dos programas de formação e capacitação específica de professores das escolas de áreas de reforma agrária, seja no nível técnico, seja superior, em convênios com universidades públicas (STÉDILE, 2005, pp. 201/202).

Não basta apenas oferecer escolas, tem que existir um Projeto Político Pedagógico eficiente, que contemple as reais necessidades dos docentes e discentes engajados nas diversas áreas de comunidades rurais existentes no país. Só assim, a escola do campo cumprirá seu papel social, o de ampliar as possibilidades socioeducativas para que seus integrantes, sejam eles(elas) docentes ou discentes, alcancem patamares elevados no tocante ao que almejam em sua jornada pessoal e profissional, para que os que vivem no campo e do campo, não engrossem as fileiras migratórias para os médios e grandes centros urbanos deste país.

É necessário fazer com que o jovem camponês também encontre a opção de permanecer no campo, sem ter que deixá-lo por sujeição a alguma circunstância política ou econômica, e a escola rural, de assentamento ou não, jamais poderá deixar de contribuir com uma política justa e eficaz para fortalecer as ações camponesas de resistência e de

permanência no campo. Como resultado das ações dos movimentos sociais do campo em favor de uma política que transforme positivamente a escola camponesa no Brasil, destaco a criação do PRONERA<sup>5</sup> um importante programa educacional direcionado ao campo brasileiro:

Em 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) junto ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), hoje Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Este programa representa uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos (BRASIL, CADERNOS SECAD/MEC, 2007, p. 15).

A visão de educação popular/camponesa que originou o PRONERA foi verdadeiramente ampla, pois além de propor meios para a elevação da escolaridade de jovens e adultos camponeses, da participação desses jovens em cursos técnicos por meio de parcerias com universidades, não omitiu a importância da formação docente para trabalhar nas diversas comunidades rurais existentes em nosso território. O PRONERA foi uma conquista que só foi possível através da luta e insistência de vários movimentos sociais do campo, que entenderam ser o momento ideal para exigir sua participação no destino da educação que é ofertada aos povos do campo.

Concordando com Silva; Rego (2008), destaco que os movimentos sociais colocaram em sua pauta de reivindicação a necessidade de lutar por uma educação verdadeiramente vinculada à realidade camponesa, e o PRONERA direcionou-se para esse fim

E, com isso, o surgimento de escolas que tenham como meta maior trabalhar a realidade do aluno e suas implicações locais e globais. Até já podemos citar experiências educativas que contam com esse novo perfil de escola e educação, a exemplo do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo PRONERA/MDA/INCRA, junto aos movimentos sociais MST e entidades religiosas como a CPT e tantas outras organizações, e universidades no contexto

---

<sup>5</sup> Em abril de 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Não parte do Estado essa iniciativa, mas é uma resposta aos movimentos sociais populares e explica-se no contexto do *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – Enera*, realizado em Brasília e promovido pelo MST em parceria com a UnB, a UNESCO, a UNICEF e a CNBB. A força dos movimentos sociais populares rurais/do campo, com a iniciativa do MST e o apoio de entidades nacionais e internacionais, pesou na conquista do Pronera (RIBEIRO, 2010, p. 189).

dos assentamentos rurais em diversos estados do Brasil, nas quais a grande meta é alfabetizar, escolarizar e profissionalizar jovens e adultos, para uma intervenção articulada e propositiva em seus diversos locais/assentamentos e acampamentos rurais (SILVA; REGO, 2008, p. 63).

Entretanto, a despeito de muitas melhorias já contabilizadas, muitos avanços significativos ainda precisam ser conquistados. O PRONERA foi apenas o início de tantas outras ações que ainda virão. Apesar dos avanços já obtidos com esse Programa para a educação camponesa, existem algumas críticas sobre o fato dele estar vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e não ao Ministério da Educação, como deveria ser. Porém, o mais importante nesse caso é avaliar o objetivo do PRONERA, que segundo Ribeiro (2010) é

Promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de reforma agrária. Para isso desenvolve ações de educação de jovens e adultos, alfabetização, ensino fundamental e médio; cursos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e cursos de especialização (RIBEIRO, 2010, pp. 189/90).

Segundo a mesma autora, já existem pesquisas que avaliam os resultados desse programa no que se refere à formação de educadores do campo, através de um trabalho sério de formação superior, que também contempla educadores e educadoras do campo que não estejam necessariamente ligados ao MST. Apesar de o programa ser um avanço na educação brasileira de modo geral, Santos (2009) afirma que no tocante aos recursos financeiros para manter os cursos ofertados pelas instituições superiores parceiras, entre os anos de 1998 e 2002, existiram enormes dificuldades para suas liberações, o que em alguns casos, provocou atraso nas execuções dos cursos vinculados ao Programa. Entretanto, essas barreiras financeiras foram superadas através de sucessivas mobilizações dos movimentos sociais e de articulações com parlamentares para assegurar os recursos financeiros por meio de suas emendas. Essa articulação revelou o compromisso das instituições superiores e dos movimentos sociais envolvidos com a formação dos docentes que já trabalhavam ou que pretendiam trabalhar nas escolas do campo.

Reconhecendo que o PRONERA vem contribuindo positivamente com a melhoria da educação camponesa em todas as regiões do Brasil, por meio de experiências de uma educação que esteja de acordo com a realidade do campo brasileiro, Baptista (2003) declara que

Pode-se dizer, conseqüentemente, que de Norte a Sul aparecem e são sistematizadas experiências, debates e teorizações que expressam o desejo, o anseio e a busca de uma educação adequada à realidade do campo e que seja instrumento de um desenvolvimento incluyente de todos (BAPTISTA, 2003, p. 27).

Nogueira (2010) elenca os principais pontos de atuação direta do PRONERA tanto no plano da educação nacional, como na Educação do Campo, pois além de apontar os principais envolvidos na articulação desse Programa, destaca-o como uma política pública para o desenvolvimento social do meio rural. Nesse caso, ele afirma que

O PRONERA é uma política pública de educação voltada para os assentados das áreas de Reforma Agrária. Ele articula diversos ministérios, diferentes esferas governamentais, instituições, movimentos sociais do campo e sindicatos dos trabalhadores rurais. Tem por objetivo principal o de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo. Assim, os princípios político-pedagógicos do PRONERA baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida das famílias trabalhadoras assentadas (NOGUEIRA, 2010, p. 110).

Dentro desse mesmo patamar de conquistas promovidas pelos movimentos sociais do campo, também é importante citar a Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Sobre seu conteúdo, Ribeiro (2010) esclarece que

Nessa resolução percebe-se o reconhecimento de que a escola do campo tem uma identidade vinculada à realidade na qual está inserida [...] Ao mesmo tempo, ressalta a importância da educação para o exercício pleno da cidadania e para um desenvolvimento do país que considere a solidariedade e a justiça social, envolvendo as populações rurais e urbanas (RIBEIRO, 2010, p. 191).

A importância dessas conquistas se expressa através de conferências educacionais que foram significativas para a discussão sobre a Educação do Campo, a exemplo da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada no mesmo ano em que o PRONERA foi instituído (1998). Mais tarde, em 2004, aconteceu a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, agora com alguns resultados obtidos pela implantação do PRONERA e de outras demandas coletivas que visavam a construção de uma educação de qualidade para os camponeses brasileiros. Eram ações que partiam da alfabetização desde o Ensino Infantil até a formação técnica ou mesmo em uma graduação superior. Da implantação

desse importante programa até os dias atuais, não são poucos os benefícios que as escolas camponesas e os estudantes camponeses vêm somando gradativamente, são bons resultados da melhoria da qualidade do ensino rural e outros ganhos importantes. No quadro 3 (abaixo), temos a relação dos cursos técnicos profissionalizantes, superiores e de especializações (lato-sensu) ofertados pelo PRONERA/INCRA/MDA em parceria com ONGs e várias universidades brasileiras. Encontra-se ainda, a abrangência das áreas de formação ofertadas nesses cursos:

**Quadro 3: cursos ofertados pelo PRONERA – 1998 a 2010**

<b>Cursos Técnicos Profissionalizantes de Nível Médio</b>	<b>Cursos Superiores</b>	<b>Pós-Graduação Lato-Sensu (Especialização)</b>
<b>Agropecuária</b>	Ciências Agrárias	Educação do Campo
<b>Agricultura Familiar</b>	Engenharia Agrônômica	
<b>Zootecnia</b>	Direito	
<b>Agroindústria</b>	Ciências Sociais	
<b>Agroecologia</b>	Administração	
<b>Enfermagem</b>	Geografia	
<b>Saúde Comunitária</b>	Pedagogia das Águas	Agricultura Familiar
<b>Gestão</b>	Letras	
<b>Cooperativismo</b>	Pedagogia	
<b>Normal Médio</b>	Jornalismo	
<b>Rádio Comunitária</b>	História	
	Artes	
	Lic. Educação do Campo	

Fonte: Jornal INCRA nº 2/Dez. 2010.

Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves

Os cursos são destinados especificamente aos assentados da reforma agrária. Boa parte deles funciona sob o regime da Pedagogia da Alternância, em que o(a) jovem passa um período na instituição (tempo-escola) e outro na comunidade (tempo-comunidade) junto com sua família, sem haver a necessidade do deslocamento diário até a instituição, sem propiciar também a saída definitiva do jovem do campo para estudar na cidade. As ações do PRONERA vêm se consolidando a cada ano. Na verdade, percebe-se que quanto maiores são os repasses governamentais para esse programa, mais jovens assentados de todas as regiões

do país serão assistidos por ele. De acordo com alguns dados divulgados pelo INCRA no final de 2010, há destaque para a evolução e ampliação do Programa desde sua criação em 1998, merecendo destaque o intervalo entre os anos de 2003 e 2010, conforme o quadro 4 (abaixo):

**Quadro 4: números do PRONERA – 1998 a 2010**

<b>Modalidades</b>	<b>1998 a 2002</b>	<b>2003 a 2010</b>
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	99.531	299.277
<b>Médio e Superior</b>	1.874	46.891
<b>Especialização</b>	---	461
<b>Total de Alunos</b>	101.405	346.629
<b>Instituições parceiras</b>	45	65

Fonte: Jornal INCRA nº 2/Dez. 2010.

Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves

Entre os cursos ofertados, alguns oferecem formação em áreas estratégicas que ajudarão as famílias a lidar com o problema da defasagem de acompanhamento técnico especializado nas áreas assentadas, pois a carência desse acompanhamento especializado junto aos assentados da reforma agrária tem sido um dos elementos que dificultam o desenvolvimento dessas comunidades camponesas, fomentando, inclusive, o abandono das parcelas por muitas famílias que não receberam acompanhamento técnico para suas lavouras, criações, etc., ou para receber orientação para saber onde e como investir o dinheiro obtido de empréstimos junto aos bancos que possuem créditos especiais para agricultores familiares, que se forem mal investidos, não trarão retorno algum, sufocando financeiramente o pequeno agricultor familiar quando chegar o período do pagamento.

Com a formação técnica ou superior garantida, os jovens assentados poderão auxiliar não só sua própria família, mas outras que integram sua comunidade, com isso, os assentados da reforma agrária encontrarão meios sustentáveis de tocar sua produção familiar, podendo inclusive, permanecer no campo na sua rotina de trabalho e dedicação, produzindo tanto para seu sustento, quanto para o das famílias das áreas urbanas.

Cabe ressaltar que essa formação técnica ou superior poderá contribuir com a permanência do jovem no campo, entretanto, se observa que nem sempre essa lógica pode ser

contabilizada, pois com a formação adquirida junto aos cursos do PRONERA, os mesmos poderão ser cooptados pelo mercado de trabalho e optar por outro modo de vida muito diferente daquele com o qual ele(a) estava habituado(a), chegando inclusive, a deixar o campo para viver na cidade. Essa discussão que remete ao dilema sobre permanecer no campo ou emigrar para a cidade é uma questão muito complexa que não se faz necessário trazê-la à tona, mas se sabe que a escolha entre permanecer no campo ou ir para a cidade é responsabilidade de cada um e que as consequências dessa escolha poderão ser tanto positivas quanto negativas.

# CAPÍTULO II

## ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO



Marcha dos camponeses à sede da antiga  
Fazenda Imbé. Autor: Raimundo Miguel.  
Data: 06/09/1996.

## **CAPÍTULO 2 – ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA MELHORIA DAS ESCOLAS NO CAMPO**

### **2.1 A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES QUE ATUAM EM ESCOLAS CAMPONESAS**

A formação docente ofertada no Brasil é, sem dúvida, uma formação que privilegia os educandos residentes nas áreas urbanas. É na cidade onde ocorre a formação dessa mão de obra especializada para ocupar os cargos públicos ou privados nas escolas de ensino básico. São milhares de graduados que chegam anualmente ao mercado de trabalho nas cinco regiões do Brasil. São graduados que receberam uma formação que está mais voltada à realidade urbana, onde as especificidades da cidade estão mais presentes e são discutidas durante o processo de formação dos futuros educadores. O modelo de desenvolvimento econômico implantado no Brasil ainda no início do Século XX, sempre privilegiou o modo de vida urbano, até mesmo para encobrir a imagem de um país agrário exportador adquirida em outros tempos.

O fato é que essa “visão” desenvolvimentista do passado não poupou as instituições superiores responsáveis pela formação docente, prevalecendo assim, uma formação exclusivamente adequada para o meio urbano. Entretanto, cabe ressaltar que desde algum tempo várias mudanças importantes vêm ocorrendo no sentido de modificar essa realidade, o campo brasileiro já não é o mesmo em muitos aspectos, pois os povos do campo contam com o apoio de vários movimentos sociais populares que defendem uma política educacional que não contemple apenas a cidade, mas que passe a reconhecer as especificidades do campo, defendendo inclusive, que os camponeses também têm direito a uma educação de qualidade no próprio campo, devendo também, ser contemplados com uma educação contextualizada.

No atual cenário pedagógico que envolve a formação docente para atuar nas escolas do campo, Souza (2010), afirma que a formação tradicional ofertada nos cursos de licenciaturas das nossas universidades não traz no seu projeto pedagógico a verdadeira discussão sobre o que é educação e muito menos sobre a Educação do Campo. Trata-se de uma formação limitada, com a visão equivocada de que todos os graduados atuarão única e exclusivamente em escolas urbanas, como se não existissem escolas no campo, como se a realidade da existência dos cerca de 8.800 assentamentos rurais do Brasil não exercesse qualquer impacto para se discutir uma formação superior que também possa contemplar as

especificidades do campo. É sobre a ausência dessa discussão nas instituições superiores brasileiras que a supracitada autora interroga:

Que formação de professores é desenvolvida nas universidades? Qual é o contato dos alunos com a realidade concreta? São inúmeras horas para as aulas de Estágio e de Metodologia de Ensino, no entanto, qual é a capacidade de interrogação que os futuros professores têm, por exemplo, sobre educação, escolas do campo e políticas públicas? Qual é o lugar da discussão da educação do campo nos cursos de licenciatura? (SOUZA, 2010, p. 104).

Mesmo assim, algumas conquistas educacionais já são contabilizadas, pois alguns movimentos sociais como MST, CPT e Via Campesina firmaram parcerias com Instituições de Ensino Superiores (IES) públicas e privadas para a criação de cursos superiores de graduação em Pedagogia, Letras, Geografia, Pedagogia das Águas, Educação do Campo, História e Artes, dentre outros, além dos cursos de Especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar. São cursos técnicos e/ou superiores que representam um significativo avanço para melhorar as condições sociais dos povos do campo. Compreende-se ainda, que seja possível promover uma reorganização dos projetos pedagógicos das nossas instituições de ensino superior no sentido de também contemplar as novas demandas do campo, introduzindo modificações tanto didático-pedagógicas quanto curriculares para que os cursos de licenciaturas também formem profissionais capacitados para atuar nas escolas do campo, do contrário, continuaremos com um modelo predominante de universidade que forme profissionais para atuar apenas nos centros urbanos, deixando as escolas do campo desprovidas de profissionais qualificados que entendam as particularidades do campo. O importante é que essa discussão sobre as mudanças estruturais nos programas das nossas IES sejam iniciadas, e que ela possa trilhar o caminho do bom senso.

Neto (1999) também concorda que o problema da formação docente para atuar eficientemente nas escolas rurais reside na formação que eles recebem quando ainda ocupam os assentos das instituições de ensino superiores, pois recebem uma formação voltada para atuar na zona urbana, não sendo, portanto, de grande valia para o trabalho docente nas escolas rurais. Segundo ele:

Os problemas da educação no Brasil não se restringem ao meio rural, nem os problemas da educação rural se restringem à falta de escolas ou de propostas para esse setor. Englobam também os professores, pois estes são preparados para atuar no meio urbano, com material típico do setor urbano e com falhas de formação, visto que não há uma proposta de formação específica para o professor da zona rural, que leve em conta as especificidades desse meio e o conhecimento que a criança traz em sua bagagem (NETO, 1999, pp. 43/44).

Quando Neto (1999) expôs seu ponto de vista sobre a questão da formação docente que mais se adéqua ao meio urbano, ele não estava equivocado sobre esse caso, pois a implantação do PRONERA que propõe a formação de docentes para atuar no magistério camponês se deu apenas um ano antes da publicação da sua obra. Entretanto, os frutos desse Programa de educação em áreas de reforma agrária só apareceriam mais tarde, pois nem todos os investimentos na educação apresentam resultados positivos em curto prazo.

Com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e a contribuição do PRONERA na formação docente para atuação nas escolas do campo, Santos (2009) afirma que houve melhorias significativas na Educação do Campo no Brasil, entretanto

Reconhece-se o valor e a qualificação dos/as educadores/as que atuam hoje no campo, produzindo na condição de adversidade, mas há de se reconhecer que se lhes forem oferecidas outras e melhores condições de ensino, serão capazes de mais, melhor e diferente. Tanto capazes de entender as demandas apresentadas pela população, quanto de lhes proporcionar os meios necessários à implementação de processos de ensino com a qualidade que o novo campo, que emerge das lutas sociais, requer: o novo campo dos assentamentos de Reforma Agrária; o novo campo que os agricultores familiares e camponeses/as estão discutindo e construindo, especialmente em relação às novas práticas agrícolas com base na agroecologia; o novo campo que os quilombolas estão a construir, a partir da luta pela demarcação e titulação de suas terras; o novo campo das quebradeiras-de-côco, a partir de suas conquistas; o novo campo dos pescadores, pela conquista de novos direitos, enfim, as novas condicionalidades que criam novas e exigentes possibilidades. Possibilidades estas às quais o movimento educacional brasileiro está atento. Para não repetir velhas práticas de adaptação do conteúdo da cidade ao campo ou qualquer tipo de adaptação ou cópia (SANTOS, 2009, p. 51/52).

Mesmo existindo inúmeras adversidades e poucos recursos financeiros para o pleno desenvolvimento da Educação do Campo, pode-se afirmar que o pouco que já foi ofertado aos docentes das escolas camponesas foi capaz de ajudá-los a fazer a diferença nas suas aulas, quanto mais se houver a ampliação desses recursos, das capacitações e das estruturas físicas das escolas? Isso possibilitará a ampliação de atuação junto às comunidades campesinas, representadas pelo novo campo, conforme a citação acima.

Quando se fala da educação nas áreas de assentamentos rurais existentes no Brasil, logo se constata que em muitos assentamentos não existem estratégias ou mesmo interesse em lutar por uma escola que os valorize como camponeses. Com base em leituras de trabalhos de graduação e de pós-graduação de universidades e de entidades não governamentais que tratam especificamente da Educação do Campo, se percebe que ainda são muitas as escolas que não valorizam e nem reconhecem a identidade camponesa dos seus educandos, pois na maioria

delas, os professores são oriundos da zona urbana, acreditando inclusive, que sua cultura urbana é superior à cultura camponesa e muitos docentes desconhecem a importância da luta pela terra que fora travada por seus educandos ou pelos seus familiares, chegando até a repudiar as ações dos movimentos populares de luta pelo direito à posse da terra. Sobre essa supervalorização da cultura urbana e de algumas implicações que envolvem a formação dos educadores oriundos da cidade e que trabalham nas escolas do campo, bem como suas influências exercidas sobre os educandos camponeses, Almeida *et al* (2008) mostra-nos uma realidade encontrada em três escolas camponesas do Rio Grande do Sul. Segundo ele,

Quando os educadores não são camponeses, é essa cultura urbana que é considerada superior e, portanto, a que merece destaque na escola. Os livros didáticos reforçam essa ideia, mostrando o camponês como ingênuo, atrasado, “sem cultura”. Isso faz com que nos acampamentos e assentamentos, muitas vezes os modos de vida camponesa, seus valores e suas crenças sejam desprezados, até mesmo pelos camponeses. A partir dos parâmetros hegemônicos, é possível compreender como os próprios agricultores se desacreditam, permanecendo num limite de reprodução apenas de seus meios de existência, envergonhados a ponto de negarem sua própria cultura ou abandonarem suas terras em busca de outra vida na cidade, que lhes é apresentada como melhor, mesmo que a maioria acabe indo parar nas favelas, vivendo uma vida desumana (ALMEIDA *et al*, 2008, p. 101).

Ainda de acordo com outras publicações, destaco que os conteúdos, a metodologia e os projetos desenvolvidos em escolas camponesas não contemplam nenhuma ação que altere tal circunstância, pois o próprio modo de vida dos discentes é ignorado, e nenhum tipo de mudança ocorre no sentido de contemplar e valorizar a realidade dos jovens assentados. Mesmo existindo grandes barreiras a serem ainda superadas, muitos jovens militantes defendem que o meio em que vivem, seja reconhecido no seu ambiente escolar e que sua cultura, seu trabalho e seu modo de vida não sejam mais desconsiderados por seus professores. Sobre o cotidiano camponês suprimido em muitas escolas de assentamentos rurais, Lins (2006) citando Caldart (1997), afirma que a realidade dos discentes das escolas de assentamentos rurais não é respeitada por muitos educadores que lidam com eles, insistindo até para que eles sejam contrários à reforma agrária:

Em algumas escolas de assentamento começaram a trabalhar professoras ou professores de fora que desconsideravam toda história daquelas famílias, muitas vezes tentando fazer com as crianças um trabalho ideológico contra a reforma agrária (LINS, 2006, p. 67).

Entretanto, alguns educadores têm procurado entender a realidade dos seus alunos, dos assentamentos rurais e do próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e surpreendentemente, tem mudado de opinião quanto à sua concepção sobre a necessidade de se fazer a reforma agrária, passando, inclusive, a valorizar as ações dos movimentos sociais rurais. Pereira (2009), esclarece que é de fundamental importância que o(a) educador(a) das escolas camponesas não só conheçam, mas que também participem da realidade dos seus discentes. Vejamos:

Segundo as diretrizes operacionais, as propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Daí a importância de se ter professores que conheçam a história da comunidade e vivenciem os valores culturais do campesinato (PEREIRA, 2009, p. 184).

Não se trata de obrigar os educadores ou educadoras que residem nas cidades a se transferirem para o campo, mas que haja o interesse deles em conhecer mais de perto a realidade em que sua escola e seus educandos estão inseridos. Nesse caso, o processo ensino-aprendizagem poderá fluir com maior eficácia, já que o professor ou a professora saberá detalhar se não todos, mas boa parte da história que envolve a comunidade onde ele(a) atua. Isso não quer dizer que eles se tornaram defensores do campesinato, mas que passaram a defender a Educação do Campo, reconhecendo o modo de vida dos assentamentos rurais e apoiando uma educação emancipadora contra o domínio das elites e das empresas capitalistas que comandam os destinos agrários no Brasil.

Numa análise acerca da concepção praticada pelo MST, importa questionar quais os interesses que fundamentam o processo de formação dos(as) educadores(as) que atuam nesse movimento social e como esses pressupostos têm subsidiado a formação política desses(as) educadores(as) na perspectiva de construção de uma educação emancipadora (LINS, 2006, p. 59).

A pedagogia da educação libertadora se encarrega de promover e disseminar o esclarecimento acerca dos abusos impetrados pelo Estado ou por particulares contra as camadas sociais menos favorecidas. E a escola, durante muito tempo, foi usada pelos governos e pela classe dominante para perpetuar sua condição de superioridade intelectual, política e cultural, não dando espaço para que os mais necessitados e subalternos pudessem optar por alternativas, que não aquelas apresentadas pela hierarquia latifundiária, como Lins, (2006, p. 62) destaca:

Portanto, a escola pública, estatal, conquistada com muita luta, ainda não tem atendido plenamente aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que funciona estando a serviço da classe dominante, disseminando a ideologia burguesa, considerada como um dos aparelhos ideológicos do Estado (LINS, 2006, p. 62).

Nesse sentido, entidades como o MST e a CPT vêm protagonizando ações que transformam essa realidade. Têm promovido um amplo debate com toda a sociedade, no sentido de fazer compreender que a educação, em sua essência ética, nada mais é do que libertar a mulher e o homem do campo para que ambos possam distinguir entre o que procuram e o que também desejam, sem que tenham interferências externas e evasivas, promovendo e ampliando para todas as classes, o direito de saber fazer, escolher e transformar o percurso que cada um escolheu para seguir.

No que concerne ao importante papel da educação que visa contribuir com a formação de uma sociedade verdadeiramente consciente de seus direitos e deveres, Souza (2002) diz que

A característica distintiva de quaisquer atividades que se queiram educativa e a sua qualidade acadêmico-social será identificada na contribuição que forem capazes de oferecer para o crescimento humano integral do ser humano e de todos os seres humanos em todos os rincões da Terra; de modo particular, daqueles que têm a humanidade roubada pelas condições menos humanas ou desumanas em que a sociedade os coloca. Esses são os trabalhadores e as trabalhadoras (por conta própria, empregados, desempregados) que têm o direito de crescer como seres humanos, enquanto indivíduos e membros da humanidade (SOUZA, 2002, pp. 185/186).

Pode-se, desse modo, compreender a importância da educação escolar para aqueles(as) que mais precisam, pois o ideal é que eles(as) sejam contemplados(as) com a contribuição do desenvolvimento de suas competências intelectuais, além de ser importante a promoção de modificações das relações sociais predominantes, que acabam por beneficiar uma pequena elite dominante e intensifica ainda mais as desigualdades não apenas educacionais, mas também econômicas e sociais. A educação libertadora não é algo recente em nossa história, desde a década de 1960 ela vem se consolidando através de pensadores como Paulo Freire e muitos outros que acreditaram que essa liberdade “intelectual” não é utopia. Mais recentemente, vários movimentos sociais levantaram essa mesma bandeira por entender que esse controle exercido pelas elites, constitui uma injustiça social sem precedentes, passando assim, a defender o direito da liberdade integral do ser humano, a começar por uma educação que não escravize os indivíduos e não lhes negue o direito de pensar e agir por conta própria.

## 2.2 APONTAMENTOS PARA A NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO ADEQUADO PARA AS ESCOLAS CAMPONESAS

O currículo escolar é um importante instrumento na construção de todo e qualquer processo educativo. São vários os autores que destacam a necessidade de construção e sua implementação nos estabelecimentos de ensino, pois serve para nortear os rumos do trabalho pedagógico dos docentes. Através dele, o educador poderá estabelecer e programar conteúdos que serão ministrados para os educandos ao longo do ano letivo. Sua importância não está restrita aos conteúdos didáticos, ela se apresenta também nas metodologias, estratégias, visões de mundo, de tempos etc., que muito auxiliam os profissionais da educação no desenvolvimento educacional qualitativo. Ele é parte estratégica do planejamento escolar e do bom desempenho dos docentes. Se por alguma circunstância os conteúdos curriculares propostos não forem bem trabalhados em sala de aula, os educadores poderão recorrer ao planejamento escolar e analisar se determinados conteúdos necessitam de alguma revisão ou modificação. Se for o caso, esses docentes poderão traçar estratégias para retomá-los nas aulas seguintes.

Não é tão fácil definir o termo “*currículo*” como alguns julgam. Trata-se de um desafio que está posto àqueles que o estudam mais especificamente. Sua definição está atrelada aos vários objetivos e sistemas que o utilizam, como por exemplo, sua finalidade num sistema de ensino básico não é a mesma de um sistema de ensino superior, que por sua vez, já diverge do ensino técnico. Esse pequeno exemplo apresentado por Sacristán (2000) serve apenas para mostrar sua complexidade ao tentar defini-lo:

Os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. Isto é uma dificuldade incorporada na pretensão de obter um esquema claro e uma teorização ordenada sobre o currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Mesmo não existindo concordância entre algumas propostas de definição para o termo, convém salientar que existem algumas definições sobre o que é currículo e qual sua finalidade. Para Pacheco (2005) o ideal é que não transformemos em uma tarefa principal a intenção de encontrar uma definição para currículo. Para esse autor

A questão da definição do termo currículo não se torna numa tarefa prioritária, pois jamais uma definição contribuirá para a existência de um pensamento comum sobre uma realidade, construída na multiplicidade de práticas

concorrentes para uma mesma finalidade: a educação dos sujeitos em função dos percursos de aprendizagem (PACHECO, 2005, p. 39/40).

Dentre as muitas utilidades que o currículo apresenta, Sacristán (2000) mostra-nos uma que facilitará nossa compreensão sobre qual é a relação estabelecida entre o currículo e os conteúdos destinados à condução da aprendizagem, pois ele já é parte integrante da cultura escolar, e sua inexistência nesse contexto, implicaria prejuízos ao processo educacional. De acordo com ele,

O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isso supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Na contribuição de Sacristán, encontram-se três elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. O primeiro que ele destaca é o conteúdo, seguido pelo ensino e por último, temos o currículo. A junção desses três elementos se transformará numa cultura escolar que propiciará o bom andamento do processo educacional, como já citado anteriormente.

Se o currículo da escola brasileira, que por sua vez é voltada para o modo de vida urbano, ainda é carente de uma profunda reformulação, não seria ousadia afirmar que a escola rural é sensivelmente carente de um modelo próprio de currículo escolar. Queiroz (1997) *apud* Azevedo (2007, p. 160) afirma que o currículo, a avaliação e os materiais escolares adotados para as escolas rurais nas décadas de 1970 e 1980 não consideravam os aspectos gerais nem os específicos da realidade camponesa. Os conteúdos educacionais estavam, predominantemente, direcionados à realidade da vida urbana. Tal fato não somente desvalorizava a vida rural, como também estimulava a migração rural para os centros urbanos. Essa mesma compreensão ainda é válida para os dias atuais, pois ainda são muitas as escolas rurais que mantêm a prática de “copiar” o modelo educacional empregado nas escolas urbanas, perpetuando assim, continuidade ao processo migratório campo-cidade e ainda contribuindo para a formação de reserva de trabalhadores, atendendo assim, à velha lógica do capitalismo de sempre dispor de mão de obra barata criada por ele mesmo.

As carências e necessidades da escola do campo têm que ser atendidas de forma que sua realidade seja levada em consideração. Não dá mais para relegar ao segundo plano tal exigência, se a escola é diferenciada, ela precisa de um currículo diferenciado, de uma prática pedagógica também diferenciada e articulada com o contexto em que a escola está inserida

para que haja uma maior interação entre o que é ministrado aos discentes e o cotidiano vivenciado por eles. Sendo assim, a aprendizagem tornar-se-á mais significativa para os educandos.

Forquin (1993), citado por Lima; Lemos; Anaya (2006, p. 146), esclarece que deveríamos dar mais atenção aos conteúdos transmitidos em sala de aula, pois, a educação do tipo escolar, supõe, sempre, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos. Fica claro que a cultura local deverá também ser contemplada quando da elaboração de um currículo eficiente e que verdadeiramente privilegie a cultura local, neste caso, a camponesa.

Os conteúdos que envolvem a cultura e as questões locais são importantíssimos para a aprendizagem dos discentes, mas eles poderão perder o sentido de serem ministrados se não houver uma compreensão de como deverão ser postos em prática no dia-a-dia de cada educando. Não basta apenas lançar os conteúdos, mas se faz necessário tentar entendê-los de que forma eles transformarão a realidade daqueles que o recebem e têm a missão de depurá-los ou processá-los. Lima; Lemos; Anaya (2006) comentam sobre a transmissão de conteúdos e afirmam que

Nesse contexto, portanto, não basta, simplesmente, transmitir os conteúdos. A questão principal está em investigar de que forma esses conteúdos serão importantes na prática do educando em seu cotidiano. Se considerarmos que a escolaridade não se resume apenas à transmissão de conhecimentos (LIMA; LEMOS; ANAYA, 2006, p. 149).

É sabido que a educação escolar não pode ser resumida apenas à transmissão de conteúdos e de conhecimentos. Um currículo claro e eficiente do ponto de vista pedagógico é aquele que não deixa de considerar os aspectos de caráter tanto sociais quanto morais. É necessário que a instituição escolar promova o desenvolvimento de habilidades, tais como: fazer pensar, sentir, atuar e se expressar diante da sociedade e que haja a promoção da interação entre os elementos que existe dentro dela mesma. Essa é a proposta de uma educação que conduz à prática da liberdade e do respeito aos diferentes grupos sociais que pleiteiam seu espaço no âmbito escolar, conforme Silva (2010), esclarece:

Os sistemas de ensino, as escolas e os currículos como artefatos histórica e culturalmente constituídos em termos de ordenação, hierarquização e representação, são, presentemente, instados a lidar com diferentes representações da diferença, reivindicadas por diferentes grupos sociais. Ao mesmo tempo que consideramos salutar e necessário o conjunto dessas reivindicações, pode ser importante proceder a um exame acurado dos modos,

formas e estratégias assumidas por essas reivindicações de modo que se possa propugnar pela formulação de políticas e estratégias que incorporem os avanços dos recentes marcos teóricos do campo curricular e da leitura de políticas curriculares, possibilitando renovadas formas de tratamento educacional e curricular do conjunto das diferenciações que tonalizam as vidas dos sujeitos envolvidos nas práticas de escolarização (SILVA, 2010, p 69).

Mesmo sabendo que muitos conteúdos trabalhados em sala de aula são temas “globalizados” como a questão do desenvolvimento sustentável, com um currículo bem articulado é possível aliar esse conceito à realidade do campo, pois de forma concreta, o conceito de desenvolvimento sustentável não está dissociado da vida e do trabalho dos camponeses, pois lidam diretamente com a questão do cultivo, da produção, do trabalho etc., nesse caso, o currículo escolar poderá aproveitar essa circunstância para tratar da diversidade das culturas locais, conforme Morgado (2010) quando adverte que:

No fundo, uma educação que, sem deixar de ter em conta os imperativos de índole mais global, tendencialmente “homogeneizantes” valoriza e respeita as especificidades e as culturas das comunidades locais, levando cada um a tomar consciência da importância da diversidade e do respeito pelos demais, numa relação desprovida de preconceitos culturais e discriminatórios, isto é, uma verdadeira educação intercultural (MORGADO, 2010, pp. 194/95).

Para Speyer (1983), só com um currículo adequado às especificidades do campo, será possível transformar a educação camponesa num processo integrador, fomentando, assim, um desenvolvimento autônomo e autossustentado. Entretanto, diante de uma conjuntura de vários elementos que compõem a educação, não é possível alterar um só elemento sem que haja um reflexo nos outros componentes, ou seja, se é necessário adequar o currículo à realidade camponesa, é necessário mudar também a metodologia dos educadores que trabalham nessas escolas. Segundo ela,

Assim encarado e adequados seus conteúdos, sua metodologia, seus currículos e calendários à vida econômico-produtiva e sócio-cultural da comunidade rural, o processo educativo será integrador, capaz de servir a toda população da comunidade, contribuindo gradativamente para sua organização e para a defesa de seus interesses, e servindo de estímulo para um processo de desenvolvimento rural, autônomo e auto-sustentado (SPEYER, 1983, p. 137).

Retomando o diálogo sobre os conteúdos didáticos usados nas escolas camponesas, não é radicalismo afirmar que a maioria dos conteúdos ministrados nessas escolas não abordam corretamente as temáticas relacionadas ao homem do campo e, quando abordam, na

maioria dos casos, o tratam com desprezo e indiferença, como o responsável pelo atraso político, social e econômico do país.

Numa análise crítica feita por Ribeiro (2010), ela observa que algumas características dos currículos, objetivos e metodologias existentes em muitas escolas rurais não agregam valores à memória de luta nem à experiência produtiva camponesa, nesse mesmo entendimento, ela ainda destaca que esses instrumentos didático-pedagógicos anteriormente citados, estão mais voltados para o sistema produtor de mercadorias, e que o próprio ser humano também é visto como uma mercadoria que pode ser descartada segundo os interesses do mercado de trabalho. Contrariando essa visão mercantilista da educação, ela explicita que

Para a escola básica do campo a memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se na base curricular, em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência. Em contraposição ao conhecimento científico que expulsa e subordina os agricultores, a proposta dos movimentos sociais populares rurais/do campo pensa a produção de conhecimento a partir das experiências dos agricultores, articulando tais experiências com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido (RIBEIRO, 2010, p. 197).

Sobre a importância dos conteúdos curriculares de também contemplar as características singulares do campo, Araújo; Silva (2011), afirmam que a LDB 9394/96 apresentou significativas mudanças que passaram a nortear a educação camponesa brasileira, já que a mesma propõe que tanto o currículo quanto a metodologia dessas escolas sejam modificados para que a realidade local não seja esquecida quando substituída por uma realidade urbana pouco conhecida pelos discentes, conforme eles expressam seus entendimentos sobre o inciso I do Artigo 28 dessa LDB, vejamos:

O inciso I propõe que os currículos e metodologias de ensino e aprendizagem devem estar diretamente relacionados com cada realidade das diferentes regiões do país, o que implica em reconhecer que não só a educação em espaço rural deve diferenciar da educação em espaço urbano, mas também que os espaços rurais são diferentes entre si e, portanto, se deve levar em consideração suas especificidades (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 61).

É sabido que as realidades urbanas e camponesas são distintas, mais isso não implica extinguir os conteúdos que destacam o meio urbano, pois os educandos camponeses apresentam curiosidades sobre o espaço urbano. Trata-se de explorar pedagogicamente o que não conhecem diretamente. O ideal é que haja um equilíbrio entre esses conteúdos e que os

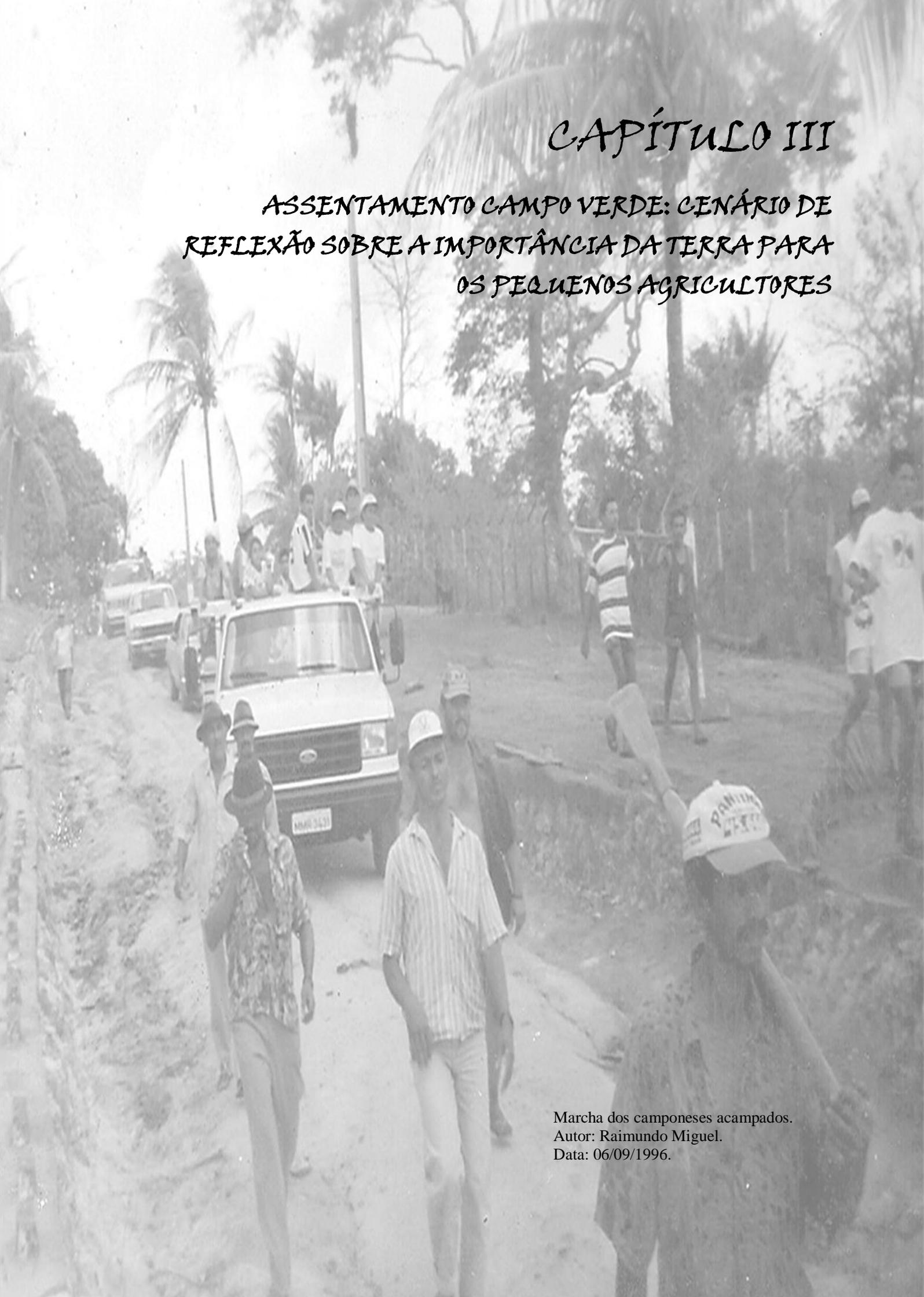
docentes saibam abordar conscientemente tanto um modo de vida quanto o outro, evitando assim, a histórica prática da supervalorização do urbano em detrimento do rural.

Em muitos casos, ocorre uma supervalorização da cidade, em que ela é apresentada como o grande palco do desenvolvimento nacional, que acomoda sem “distinção” aqueles que deixam o campo e a elas se dirigem; já os que persistem em continuar no campo, são passíveis de sofrer com as limitações que o campo impõe, como ausência de infraestrutura adequada para atender suas necessidades básicas como água encanada, energia elétrica, esgotamento sanitário adequado, postos de saúde, escolas para os filhos, capacitação técnica eficiente etc.

No caso dos temas relacionados aos movimentos camponeses de luta pela terra, compreende-se que ainda são frequentemente apresentados com certo descaso, pois a intenção de romper com o modelo explorador do homem do campo não é bem visto pelas elites que se beneficiam de tais práticas, e que de certa forma, acabam por influenciar aqueles que lecionam nas escolas rurais, pois na sua maioria, os educadores dessas escolas são oriundos dos centros urbanos, não estando plenamente preparados para discutir e reconhecer as reivindicações dos que fazem os movimentos sociais rurais de luta pela terra. Em muitos casos, as práticas desses movimentos camponeses são reprimidas em sala de aula, deixando envergonhados os discentes que integram esses movimentos, bem como sem espaço para manifestar os reais motivos que os levaram a participar desses movimentos de reivindicação popular.

# CAPÍTULO III

## ASSENTAMENTO CAMPO VERDE: CENÁRIO DE REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA TERRA PARA OS PEQUENOS AGRICULTORES



Marcha dos camponeses acampados.  
Autor: Raimundo Miguel.  
Data: 06/09/1996.

### **CAPÍTULO 3 – ASSENTAMENTO CAMPO VERDE: CENÁRIO DE REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA TERRA PARA OS PEQUENOS AGRICULTORES**

#### **3.1 DA DESTERRITORIALIZAÇÃO FRENTE AO CAPITAL DO AGRONEGÓCIO À NOVA TERRITORIALIDADE CAMPONESA NO ASSENTAMENTO**

O processo de criação do Assentamento Campo Verde remonta ao drama de 52 famílias foreiras que ocupavam, havia mais de 30 anos, as terras das Fazendas Coqueirinho (357,7 ha) e Cachorrinho (214,6 ha), sendo 29 famílias na primeira e 23 na segunda. Essas fazendas haviam sido desmembradas de uma propriedade denominada Fazendinha, zona rural de Pedras de Fogo, município localizado na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba. Esse mesmo imóvel rural, por sua vez, fora desapropriado para fins de reforma agrária pelo Decreto Federal nº 97.614 de 5 abril de 1989, e durante o processo de desapropriação, houve o desmembramento das duas fazendas anteriormente citadas, que mesmo não sendo terras contíguas, eram de propriedade de um único dono, o Sr. Ernandes Meireles. Segundo Moreira (1997),

Ali viviam, há mais de 30 anos, 52 famílias de pequenos arrendatários (29 em Coqueirinho e 23 em Cachorrinho), totalizando 284 pessoas. Eles pagavam foro anual por lotes que variavam de 3,0 a 7,0 hectares, onde moravam e cultivavam lavouras permanentes (fruteiras variadas) e temporárias (feijão, milho, mandioca, inhame e abacaxi). A produção destinava-se ao consumo, sendo o excedente comercializado com intermediários, ou diretamente nas cidades vizinhas e em João Pessoa – capital do Estado (MOREIRA, 1997, pp. 253/4).

Os tempos de paz e tranquilidade dos agricultores arrendatários das fazendas Coqueirinho e Cachorrinho vieram a ser abalados no ano de 1975 quando a Usina Central Olho D'água, localizada no município de Camutanga (Mata Norte de Pernambuco), adquiriu as terras ocupadas por aqueles camponeses, não hesitando em exigir que os moradores a desocupassem para que a empresa iniciasse seu projeto de expansão da cana-de-açúcar na fronteira entre os estados de Pernambuco e da Paraíba. A notícia da venda das terras e da exigência da usina de expulsar aqueles camponeses rendeiros ganhou repercussão, como Moreira (1997) esclarece:

O conflito de repercussão internacional que se instalou nessas propriedades teve início em 1975, quando suas terras foram adquiridas por uma usina pernambucana, de nome Olho D'Água. A transação foi realizada entre o antigo proprietário e a Usina sem que os agricultores que ali viviam, há muitos anos,

fossem notificados e sem que lhes fosse garantido o direito de preferência. Na verdade, eles só tiveram conhecimento da transferência de titularidade do imóvel quando, em setembro, foram pagar o foro referente ao ano de 1975 ao antigo administrador. Este recusou-se a receber o pagamento e informou que a terra fora vendida e que o novo administrador, denominado Sr. Clayton, residia em João Pessoa. Era a eles que o foro deveria ser repassado (MOREIRA, 1997, p. 254).

Os agricultores, mesmo assustados com o que tinham acabado de saber, não desanimaram e não se omitiram do pagamento do foro, pois era o que lhes garantia o direito de não serem considerados como posseiros. No mês de outubro daquele mesmo ano, se dirigiram ao novo administrador com o dinheiro em mãos para quitar o débito pendente, sendo que ele, a exemplo do antigo administrador, não quis receber nada daqueles agricultores. Essa questão perdurou até abril de 1976, quando todos os agricultores foram convocados para uma reunião com os representantes da empresa, e durante o encontro, foi-lhes exposto que a empresa retardaria a saída deles por mais um ano e que nada lhes seria cobrado pelo uso da terra, em troca disso, ao expirar o prazo estabelecido todos seriam indenizados e deveriam sair daquelas terras.

As notícias eram totalmente desagradáveis para os camponeses de Coqueirinho e Cachorrinho. A cada dia se acirravam os ânimos entre as partes envolvidas na questão das terras, e como uma regra existente no campo brasileiro, o lado cedente às pressões sempre tem sido o dos camponeses, pois quando busca o apoio da justiça, ela raramente os contempla favoravelmente. Mesmo assim, aqueles camponeses não baixaram a guarda e seguiram batendo nas portas daqueles que certamente poderiam dar-lhes guarida, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Pedras de Fogo, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese de João Pessoa, da Pastoral Rural, da Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Estado da Paraíba (FETAG), além do Cartório de Pedras de Fogo para buscar os documentos referentes à venda daquele imóvel. Essa atitude comprovou o nível de esclarecimento e organização desses camponeses que não aceitavam que suas histórias de vida fossem esquecidas, pois era por aquele chão que tanta alegria lhes proporcionou que eles resistiam, pois suas vidas encontravam-se nele escritas.

Depois de muita pressão e algumas notificações de despejos impetradas em favor da usina, foi em 1979 que ocorreu o primeiro ato concreto de brutalidade, expresso no despejo de uma agricultora de 68 anos, que teve sua casa, sua lavoura e seu pomar esmagados pelos tratores da usina, sendo os mesmos logo substituídos pela plantação de cana-de-açúcar para atender aos interesses financeiros da nova empresa proprietária das terras.

Na verdade, a ação dos resistentes estava apenas começando, e num ato conscientemente político, decidiram escrever uma carta ao então Presidente da República, João Baptista Figueiredo, relatando o que ocorrera com aquela anciã. Tal fato ganha repercussão nacional e internacional, só então, passa-se a existir menos ameaça e violência contra aqueles agricultores. Entretanto, segundo Moreira (1997), os impasses e

As tentativas de negociação com a Usina emperravam, uma vez que a mesma não abria mão de ter as terras “*livres*”. O mais que ela oferecia aos trabalhadores era um emprego assalariado temporário na palha da cana, com um salário de canavieiro vigente à época, que era muito inferior ao que eles obtinham com a exploração dos sítios (MOREIRA, 1997, p. 257).

Os impasses que surgiram através das pressões externas (Mídia nacional e Governo Federal) no intuito de pôr fim àquele conflito agrário, mais serviram para protelar a expropriação dos camponeses do que para garantir sua permanência naquela terra. As negociações entre a usina e os camponeses não avançavam, pois o intuito da nova proprietária das terras era de continuar expandindo sua área de plantação, como já vinha fazendo desde muito tempo, adquirindo propriedades ou arrendando-as, além de estimular os pequenos e médios proprietários da região a plantar cana-de-açúcar, garantindo-lhes a compra no período da safra.

Mediante a repercussão negativa do caso, a usina desacelerou o processo de expulsão dos camponeses via justiça, entretanto, o novo instrumento de pressão utilizado seria o impedimento do cultivo da terra nas parcelas arrendadas, pois isso dificultaria a permanência dos agricultores nelas, tendo em vista que eles não teriam como continuar no campo sem a existência de mantimentos para garantir o sustento das famílias. Mesmo assim, não houve recuo dos agricultores, pois buscavam apenas o direito de permanecer na terra que já ocupavam desde muitos anos. Tal iniciativa apenas serviu para acentuar ainda mais o conflito iniciado em 1975, fazendo com que ele perdurasse por mais alguns anos. Cinco anos depois, mais precisamente em abril de 1980, o INCRA realizou uma vistoria no imóvel, mas nenhuma solução apontou para solucionar o conflito (MOREIRA, 1997, p. 257).

No primeiro momento, a oferta da usina não agradou aos camponeses, posteriormente houve a retomada dos despejos e algumas famílias tiveram que deixar o campo com destino à periferia de Pedras de Fogo, como não possuíam terras para trabalhar, o único trabalho que conseguiriam, mesmo contrariando seus interesses, era o trabalho degradante nos canaviais daquela usina.

O desejo da usina de ter suas terras “livres” da presença dos agricultores sempre esbarrava na resistência dos camponeses, pois as 52 famílias das Fazendas Coqueirinho e Cachorrinho não cederam de imediato às investidas da empresa e optaram por continuar no campo. Com a disputa ocorrendo lentamente em âmbito judicial, apesar das pressões exercidas pela usina por meio de mandados de despejos expedidos pela justiça, essas famílias continuaram sua rotina de trabalho nas suas respectivas parcelas. Posteriormente, a usina resolveu ofertar uma área de 50 hectares para que as famílias se estabelecessem lá até que o INCRA se posicionasse definitivamente sobre o processo de desapropriação nº 3566/85 que aguardava parecer final daquele órgão.

Segundo relatos de alguns agricultores que moravam nas áreas das Fazendas Coqueirinho e Cachorrinho, antes da aquisição das terras pela usina, as famílias ocupavam uma área muito maior e com mais espaço para a prática da agricultura familiar. Como cada família ocupava uma área entre 3 e 7 hectares, a proposta feita aos camponeses não lhes agradava e nem a usina apresentava uma alternativa melhor. Eles poderiam optar por deixar o campo e morar na cidade com direito a uma pequena indenização ou ter que aceitar a oferta de um hectare para cada família, entre continuar no campo e ir para a cidade, os agricultores optaram pela permanência no campo, entretanto o pequeno espaço de 50 hectares ofertado pela usina se tornou inviável diante do crescimento do número de pessoas nas duas comunidades, fato que começou a preocupar os moradores mais antigos, pois com o crescimento das famílias através da união dos jovens da própria comunidade e da preferência deles em permanecer morando próximo aos pais, culminou na situação em que cada família passou a dividir sua pequena área cultivável com os filhos recém-casados. Essa dificuldade vivenciada por esses agricultores fora imposta pela monocultura da cana-de-açúcar, já que ao redor dos pequenos sítios de cerca de 1 ha havia a plantação de cana-de-açúcar da usina, que os comprimia naquele espaço.

Sobre a resistência daquelas 52 famílias das Fazendas Coqueirinho e Cachorrinho, não houve entendimento entre as partes envolvidas e a solução imposta pela usina foi o pagamento de uma tímida indenização àquelas famílias. Nesse caso, a situação de disputa por terras entre aquelas famílias camponesas e a usina, que representa o capital do agronegócio, se enquadra perfeitamente no entendimento de Fernandes (2008), quando destaca a existência da disputa entre o território camponês e o território capitalista. Segundo ele:

Temos então uma disputa territorial entre capital e campesinato. As propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, nas quais se produzem relações sociais diferentes, que

promovem modelos divergentes de desenvolvimento. Territórios camponeses e territórios capitalistas como diferentes formas de propriedades privadas disputam o território nacional (FERNANDES, 2008, p. 280).

As disputas por terra entre camponeses e o capital do agronegócio no Brasil não são recentes, no caso específico da Mesorregião da Mata Paraibana, onde se insere a Microrregião do Litoral Sul, teve maior destaque entre as décadas de 1970 e 1980, com o Programa Nacional do Álcool, apoiado numa forte política de incentivos fiscais e creditícios. Os incentivos do Proálcool destinavam-se tanto à produção industrial quanto à agrícola (MOREIRA; TARGINO, 1997, p. 105) e para que houvesse um aumento significativo na produção do açúcar e principalmente do álcool combustível (hoje chamado de etanol), seria necessário o aumento da área plantada. Então, muitas famílias de camponeses foram expulsas das propriedades em que moravam e trabalhavam, onde sua presença se baseava nos sistemas de arrendamento, de pagamento de foro, de sistema de meia e/ou através do cambão (pagamento por meio de dias de trabalho ao proprietário em troca da permanência na terra).

No caso específico dos moradores das Fazendas Coqueirinho e Cachorrinho, a compra das terras pela Usina Central Olho D'água fez com que muitas famílias forçadamente trocassem o campo pela cidade, e como afirmado anteriormente, muitos daqueles agricultores expropriados foram transformados em trabalhadores assalariados da própria usina, confirmando o que Di Lorenzo (2007) relata sobre os impactos negativos causados pelo PROÁLCOOL na vida dos agricultores camponeses:

Outro fator que trouxe impactos no mundo do trabalho foi a criação/destruição de empregos agrícolas, pois se aumentou o trabalho sazonal, provocou também a expropriação dos trabalhadores do campo, expulsos em direção às periferias das cidades, transformados em novos trabalhadores assalariados da cana-de-açúcar. Esta dinâmica influiu na paisagem litorânea que ganhou um novo panorama cujo “traço homogeneizador se deu a partir do verde dos canaviais” (DI LORENZO, 2007, p. 87).

Nesse mesmo entendimento, Moreira (1990) afirma que é uma característica comum ao camponês, quando expropriado da terra se transformar em um trabalhador volante-safrista, do tipo boia-fria, nas áreas canavieiras da Zona da Mata nordestina. Outra característica da chegada do capital dos usineiros ao campo foi a transformação do espaço agrário da policultura em um espaço representado apenas pelo verde das palhas da cana, reduzindo ao máximo as lavouras diversificadas dos pequenos agricultores, contribuindo diretamente com a transformação do homem do campo num dependente direto do capital do agronegócio canavieiro.

Retornando às dificuldades vivenciadas por aqueles agricultores que ainda resistiam contra as investidas da usina para tirá-los das terras que ocupavam, a pressão avolumou-se a certo ponto que as 23 famílias da Fazenda Cachorrinho resolveram acatar sua proposta e receber uma insignificante indenização, então, partiram para a periferia de Pedras de Fogo e passaram a aguardar os empregos temporários no corte da cana-de-açúcar, fruto da negociação com a Usina Central Olho D'Água S/A. Já as 29 famílias da Fazenda Coqueirinho não acataram a proposta da usina e continuaram ocupando a área por ela destinada. Entretanto, a preocupação com o pequeno espaço das famílias aumentava a cada ano, o que fez com que os moradores mais antigos dessa fazenda se chegassem às áreas de assentamentos da reforma agrária mais próximas, pois, a vontade de possuir um espaço maior para a prática da agricultura familiar falava mais forte, como se observa na declaração de um dos agricultores que participou de todo o processo de formação do Assentamento Campo Verde:

Quando a gente viu as famílias crescer, logo vei<sup>6</sup> a preocupação com o tamanho da terra, a gente tem a alegria de ver os filhos se casar e morar pertinho da gente, mas a terra pôca dificultava nosso ganha pão, então, quando subemo que o INCRA tinha dado umas terras ali perto, pensamo que seria bom procurá sabê dessa história direitinho, porque vai que a gente também têm direito? Aí todo mundo daqui iria ficá feliz com o que o governo ia dá pra gente (Sr. Severino Ferreira, camponês assentado de Campo Verde, 2011).

Diante da inquietação daqueles agricultores na busca pela terra, houve a formação de uma comissão de moradores da Fazenda Coqueirinho que resolveu ir à sede do INCRA em João Pessoa. Numa audiência com o superintendente, expuseram as dificuldades em permanecer naquela pequena área e solicitaram terra para morar e trabalhar. Entretanto, a comitiva logo recebeu uma notícia desagradável, pois segundo ele, não havia mais nenhuma propriedade naquela região que pudesse ser desapropriada em favor daquelas famílias remanescentes.

Mesmo inexistindo propriedades na região para a desapropriação, o superintendente informou que se aqueles agricultores descobrissem qualquer imóvel com alguma pendência junto ao Governo Federal, poderiam regressar àquele órgão para solicitar sua desapropriação,

---

6 A escrita está de acordo com a pronúncia dos camponeses entrevistados, respeitando, em todos os sentidos, a cultura e o modo de vida dos camponeses. As demais citações obtidas junto aos camponeses também obedecerão ao mesmo padrão de escrita.

conforme indicavam os artigos 17, 18 e 19 do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504/64), que trata da desapropriação de terras com vistas ao uso social, por meio da reforma agrária.

Após a checagem de alguns documentos de propriedades rurais da Microrregião do Litoral Sul da Paraíba, o superintendente do INCRA convocou aquela mesma comissão de agricultores e lhes informou que havia um imóvel nas proximidades da Fazenda Coqueirinho que apresentava suspeita de irregularidades sobre o tamanho original do imóvel e os impostos pagos pelo então proprietário, o Sr. Severino Guedes de Andrade, pois a área da fazenda era maior do que a declarada no ato do recolhimento do Imposto Territorial Rural (ITR), além de constar atrasos no pagamento do referido imposto, o que facilitaria o processo de desapropriação daquele imóvel em favor das famílias ocupantes da pequena área designada pela usina.

Seguindo o habitual cronograma de desapropriação, o INCRA executou as vistorias na área da Fazenda Imbé, de 1.091 hectares, realizando, posteriormente, o levantamento do valor das terras nuas e das benfeitorias ali existentes, além da checagem do valor de cerca de 200 hectares de cana-de-açúcar que haviam sido plantadas pela usina. Após a conclusão das vistorias, o INCRA decidiu que aquelas terras seriam desapropriadas em favor das famílias de Coqueirinho e das famílias do acampamento Açude das Graças, localizado no município de Sapé, que desde alguns anos aguardavam uma decisão daquele órgão de incluí-las num novo projeto de assentamento na Mata Paraibana. Entretanto, com vistas a inviabilizar a desapropriação daquele imóvel rural, o então proprietário resolveu entrar com uma série de ações na justiça para impedir a concretização daquela decisão do INCRA. Porém, os resultados obtidos serviram apenas para protelar o processo de desapropriação.

Com a provável criação de mais um assentamento rural na região, os camponeses de Coqueirinho receberam apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Santa Rita, pois como a CPT/PB já estava prestando assistência jurídica em outra área próxima, coube a esse sindicato dar apoio às famílias de Coqueirinho, bem como às outras famílias de agricultores da região que também reivindicavam terras para morar e trabalhar.

Com a possibilidade da transferência das famílias de Coqueirinho para a área da fazenda em questão, surgiram dois temores por parte daqueles camponeses. O primeiro estava ligado à dúvida de deixar a terra onde moravam e o processo de desapropriação da Fazenda Imbé não prosperar, pois tinham receio de deixar uma área ocupada desde muito tempo por outra que ainda não fora sequer oficializada como sendo de uso social. Outro receio daqueles agricultores recaía sobre o medo de serem agredidos ou até mortos pelos capangas do

fazendeiro, pois segundo relatos obtidos junto aos assentados, esses capangas andavam bem armados fazendo vigilância da fazenda e também do proprietário.

Apesar da morosidade da justiça em julgar as ações movidas pelo dono da fazenda contra sua desapropriação, os moradores de Coqueirinho não desistiram dos seus objetivos e decidiram acampar junto às terras da Fazenda Imbé, dando origem no ano de 1996 ao mais novo acampamento de sem-terras da região, obedecendo assim, à regra referente à criação dos assentamentos rurais aqui no Brasil, segundo a qual, a primeira etapa se constitui na formação do acampamento, que no entendimento de Loera (2010), não pode ficar de fora da empreitada daqueles que pretendem ser beneficiados com a reforma agrária, pois

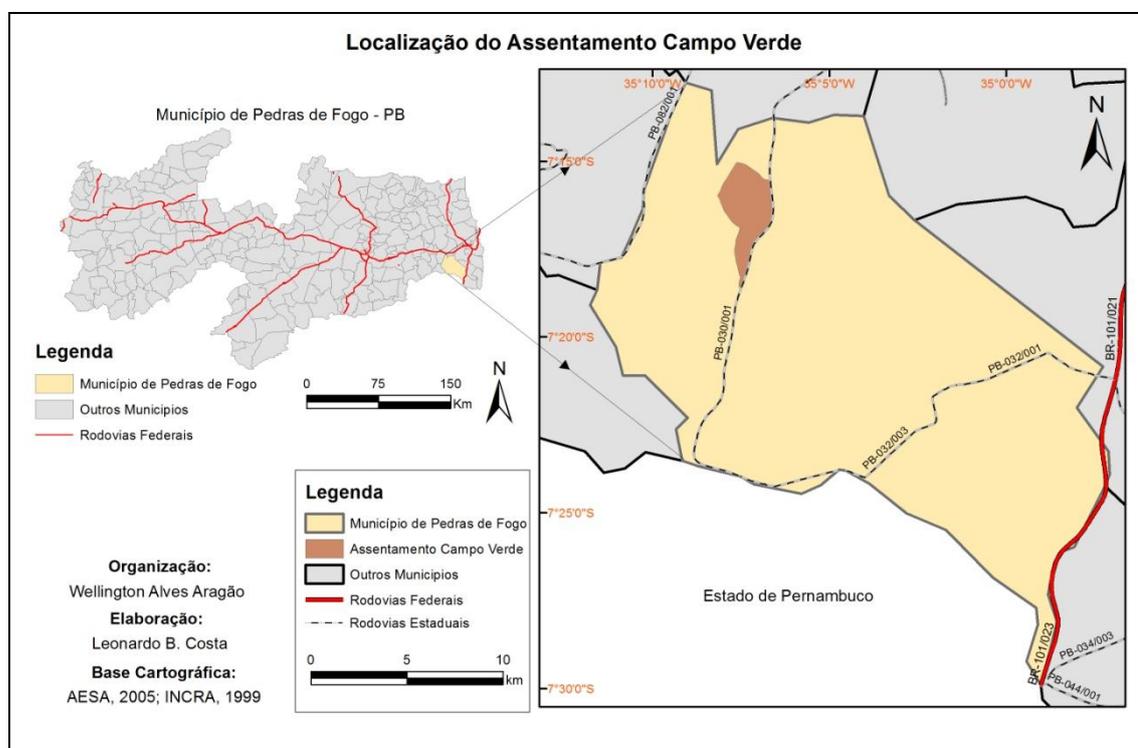
Deste modo, no mundo das ocupações de terra, o tempo de lona ou tempo de barraco, ao qual se faz referência também como tempo de acampamento, se torna um requisito incontornável para quem pretende ser beneficiário de reforma agrária, e a barraca de lona, se torna uma prova, uma amostra desse tempo. Em outras palavras, o tempo de acampamento pode se tornar visível através do barraco (LOERA, 2010, pp. 38/39).

Embora o acampamento de lona preta tenha sido montado numa estrada de terra à margem da Fazenda Imbé, próxima da BR 230, a intenção dos acampados era de reforçar o cumprimento da ordem de desapropriação feita pelo INCRA, pois o dono da fazenda havia recorrido várias vezes na justiça contra a desapropriação do seu imóvel. Esse fato protelou a criação do assentamento por quase um ano. Segundo alguns assentados, esse foi o período mais difícil da criação do Assentamento Campo Verde, pois as condições do acampamento eram muito precárias e o proprietário da fazenda resolveu fazer vigília, montando com seus capangas uma tenda na sua propriedade, e como o acampamento dos agricultores se localizava próximo à fazenda, logo perceberam que sua intenção era amedrontá-los para forçá-los a desistir daquela fazenda, conforme conta uma assentada de Campo Verde, quando afirma que foi durante o acampamento

O período de maior medo, porque os marido da gente saía de casa e foram montar as barraca do acampamento, a gente ficava em casa mas temia que alguma coisa ruim acontecesse, por que a gente nunca tinha tido experiência nesse negócio de acampamento de sem-terra, a gente sempre viveu tranquilo, comendo da roça e vendendo ou trocando o que sobrava. O dono da fazenda acampou do lado de dentro da fazenda pra fazer os homi desisti da terra dele, mas ninguém arredou o pé até consegui a terrinha da gente, valeu a pena todo sofrimento daquela época (Depoimento de uma assentada de Campo Verde, 2011).

Com sucessivas derrotas perante a justiça, as terras da Fazenda Imbé foram oficialmente desapropriadas em 06 de setembro de 1996, e às 29 famílias da Fazenda Coqueirinho, se juntaram mais 113 famílias vindas de outras cidades da Mata Paraibana, como Santa Rita, Cruz do Espírito Santo, São Miguel de Taipú, Mari e Sapé, chegando ao total de 142 famílias (cerca de 650 pessoas) beneficiadas com a desapropriação da Fazenda Imbé, de 1.091 hectares. Com a destinação de 40 hectares para a área de uso coletivo, de 9,8 hectares para a construção das casas da agrovila, além dos 28,8 hectares ocupados com recursos hídricos existentes no assentamento e mais 4 áreas de reservas florestais que somadas ocupavam cerca de 90 hectares, restaram 922,4 hectares para os assentados, entretanto, após alguns ajustes de medições feitos posteriormente pelo INCRA, o certo é que sobraram aproximadamente 700 hectares para serem divididos entre as 142 famílias assentadas, que deu uma média de 4,9 hectares para cada família, que segundo os assentados, são suficientes para sua manutenção. No mapa 5 (abaixo), temos a localização do Assentamento Campo Verde, situado na porção Noroeste do município de Pedras de Fogo.

### Mapa 5: Localização do Assentamento Campo Verde no município de Pedras de Fogo – PB



Sobre a construção das casas a que passaram a ter direito após a criação do assentamento, todos os assentados de Campo Verde optaram por construir suas residências no

modelo de agrovila, pois, segundo eles, era uma forma de se sentirem mais seguros. Nas imagens 1 e 2 (abaixo), temos a organização das casas de alvenaria da Agrovila de Campo Verde:

### Imagens 1 e 2: Vista parcial da agrovila do Assentamento Campo Verde



Fonte: Acervo pessoal do autor.  
Data: 21/07/2011.

Nas 142 famílias assentadas em 1996 contabiliza-se o acréscimo de mais 18 famílias provenientes da união entre os jovens do assentamento. Esses novos casais construíram suas casas ao lado ou no quintal das casas dos pais, seguindo assim, a lógica da reprodução do campesinato, portanto, derrubando o entendimento de alguns autores críticos do campesinato que defendem que tanto sua reprodução quanto o termo *camponês* estariam com os dias contados. Entretanto, essa não tem sido a realidade demonstrada por vários outros pesquisadores, que por meio de pesquisas sérias, têm comprovado que o campesinato resiste e se reproduz de forma variada em meio a tantas adversidades impostas pelo capitalismo, representado no campo brasileiro principalmente pelo capital do agronegócio. Sobre a reprodução do campesinato e o uso do termo *camponês*, Rodrigues (1994), confirma que o

Campesinato se reproduz de diferentes formas no Brasil, a sua expressividade está historicamente inscrita nos diversos movimentos sociais: em Canudos, no Contestado, na Guerrilha do Araguaia, no MST etc. Sua presença se inscreve também na produção agrícola e agropecuária, que é garantidora, em grande parte, do abastecimento interno brasileiro. Seus vários nomes são objeto de muitas polêmicas, mistificações e variam de um lugar para outro:

agricultores, pequenos produtores, lavradores, trabalhadores rurais (RODRIGUES, 1994, p. 112).

Como se pode observar, o campesinato na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba vem se consolidando na medida em que as famílias assentadas apresentam melhores condições de vida dentro das suas parcelas, já que a maioria dos assentados dessa microrregião permanece nas suas respectivas glebas, produzindo alimentos variados, criando seus animais, suas aves, mantendo seus costumes rurícolas e se reproduzindo como tal, além de se consolidar como importante mecanismo de desenvolvimento socioeconômico local.

### 3.2 A FORMALIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO CAMPO VERDE: REALIDADES CAMPONESAS QUE SE CONTRAPÕEM À TESE DO FIM DO CAMPESINATO

Após cerca de um ano (de sofrimentos) debaixo das lonas plásticas, os acampados puderam definitivamente demonstrar sua alegria com a formalização do assentamento criado pelo INCRA. Durante esse período turbulento, os agricultores acampados nutriam diariamente o desejo de reconstruir suas vidas nas terras que pleiteavam, o assentamento rural era mais um sonho que para se concretizar seria necessário continuar acreditando que suas vidas se tornariam melhores com a criação daquele assentamento rural, onde todos entendiam que os problemas da expropriação das terras e do desemprego seriam definitivamente suplantados.

No entendimento sobre o que é um assentamento rural, Silva (2003) faz um direcionamento que nos proporciona a abrangência social e política desse termo:

Os assentamentos rurais, num entendimento geral, representam, no contexto da vida socioeconômica e política do Brasil, uma experiência concreta ou em construção objetivando dinamizar e democratizar a estrutura agrária brasileira, mediante a realização, mesmo que marcada por acirrados conflitos, da Reforma Agrária, como também colocar em prática a legislação brasileira que proíbe a presença de terras improdutivas. Dessa forma, estão contribuindo para uma redefinição da propriedade fundiária, considerando a multidão de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca, vivendo em condições sub-humanas, seja no campo, como moradores, posseiros ou meeiros, seja nas periferias da cidade, engrossando os cinturões da miséria urbana (SILVA, 2003, p. 91).

É nesse mesmo entendimento que Souza (2006) esclarece que é no assentamento rural que as famílias assentadas reorganizam seu modo de vida e que depois de organizadas, não deverão ficar à mercê de quem os assentou, vejamos:

O assentamento é o espaço que possibilita a cada uma das famílias a reorganização de seu modo de vida. As lutas sociais no campo e os projetos de assentamento, muitas vezes decorrentes da demanda dos sem-terra, constituem uma das formas de questionamento da concentração de terra no país. No entanto, os assentamentos necessitam de infraestrutura e assistência técnica para que, de fato, constituam políticas de “inclusão social” e políticas de reforma agrária. E contribuam com a diminuição da desigualdade social e da pobreza (SOUZA, 2006, p. 49).

É importante ressaltar que o objetivo final daquela luta pela terra se concretizou na criação do Assentamento Campo Verde, representando a vitória dos camponeses acampados contra a exploração do capital do agronegócio, o que põe também em evidência, a histórica relação entre esse capital excludente e o latifúndio, que mais servem para gerar miséria e pobreza no campo brasileiro, usurpando o direito da mulher e do homem do campo de viver dignamente se reproduzindo como camponeses.

Para Silva (2003), existem duas formas comuns de criação dos assentamentos rurais no Brasil. Observa-se que na primeira forma, se leva em consideração a questão da resistência, quando os camponeses resistem ao processo de expulsão das terras que ocupam desde certo tempo e que por resistirem à expropriação, acabam, em muitos casos, forçando a aplicabilidade da Lei do Usucapião, conforme determina o Artigo 191 da Constituição Federal, que dispõe da orientação sobre esse direito. Na segunda forma, há destaque para os assentamentos rurais surgidos pelo processo de ocupação de terras improdutivas, onde a população oriunda de várias localidades rurais e urbanas é readaptada a um novo espaço de vida e trabalho (SILVA, 2003, p. 92). Nessa união de forças entre os que já residiam no campo e aqueles que vieram das cidades, existe como agente integrador o período do acampamento, que além de servir para pressionar o poder público no processo desapropriatório, contribui para a aproximação entre os interessados nesse processo.

No caso do Assentamento Campo Verde, percebe-se que sua criação foi gestada nessa segunda forma, ou seja, por meio da ocupação via acampamento que foi organizado entre os anos de 1995 e 1996, que culminou posteriormente com a criação do assentamento.

Na imagem 3 (página seguinte), foi registrada a saída de um dos grupos de trabalhadores sem-terra que partiu com destino à ocupação definitiva da sede da fazenda. Nesse momento, a decisão judicial já se constituía definitivamente favorável aos camponeses acampados.

**Imagem 3: Momento em que um grupo de agricultores deixa o acampamento em direção à nova área desapropriada**



Fonte: Acervo pessoal de Raimundo Miguel.  
Data: 06/07/1996.

Já na próxima imagem, foi registrado outro acontecimento que marcou o início da posse das terras da antiga Fazenda Imbé. Os agricultores caminham para uma reunião com o intuito de comemorar o sucesso da empreitada, pois a terra agora lhes pertencia e mais nada poderia impedir a concretização de um antigo sonho. Eles desceram em romaria até a sede da antiga fazenda com seus instrumentos de trabalho, pois muitos vieram diretamente do roçado para juntar-se aos que lá se encontravam, certos de também comemorar a conquista da terra com os outros familiares que também se deslocavam até à sede da fazenda para celebrarem a conquista da liberdade contra a opressão do latifúndio açucareiro. Ver imagem 4 da página seguinte.

**Imagem 4: Caminhada à sede da antiga Fazenda Imbé**

Fonte: Acervo pessoal de Raimundo Miguel.  
Data: 06/07/1996.

Com a criação do assentamento, as famílias passaram a trabalhar nos lotes a que tiveram direito. Segundo alguns relatos dos assentados, no início, tudo era muito mais complicado, pois se tratava de um período de adaptação, tendo em vista que a maioria das famílias só teve aproximação durante o período do acampamento, pois muitas eram de cidades distintas. Entretanto, os laços afetivos se estreitaram com o tempo e a adaptação à nova vida em comunidade ocorreu sem muitos distúrbios, e logo nos primeiros dias de trabalho coletivo, já foi possível ver o resultado desse labor. A terra foi preparada, as sementes e raízes foram plantadas e algumas semanas depois, já era possível contemplar um plantio alvissareiro, conforme pode ser visto na imagem 5 (página seguinte), já anunciando as boas novas da prosperidade aos novos assentados.

### Imagem 5: As primeiras lavouras dos assentados de Campo Verde



Fonte: Acervo pessoal de Raimundo Miguel.  
Data: Agosto de 2006.

Essa primeira plantação (roça) fora efetivada coletivamente, porém, o trabalho de cada família logo apareceria isoladamente, pois cada uma usaria sua própria parcela para a produção de alimentos tanto para o consumo do núcleo familiar quanto para o abastecimento de muitas outras famílias, conforme Moura (1986) evidencia, ao falar sobre a importância do trabalho familiar dos camponeses:

O trabalho familiar camponês abastece a casa de morada, alimenta seus membros, mas também é destinado a lugares e pessoas exteriores a esta realidade. É grande a variedade de formas pelas quais parte da produção camponesa escapa ao controle de quem a produziu (MOURA, 1986, p. 55).

Ainda sobre o trabalho familiar no campo e mais especificamente nas áreas de assentamentos rurais, Silva (2003) ressalta que esse trabalho

Significa uma alternativa socioeconômica, tanto para as famílias assentadas, quanto para a economia municipal, pois, além de viabilizar o desenvolvimento, constrói uma nova forma de relacionamento com o poder local, seja no sentido político partidário, seja na construção de canais participativos que interferem diretamente na proposição de políticas públicas para o município (SILVA, 2003, p. 115).

Embora a vida e o trabalho comunitários sejam realidades que paulatinamente se concretizaram entre os recém-assentados de Campo Verde, surgiram, como já eram esperados, alguns problemas relacionados com a adaptação de algumas famílias vindas da cidade, já que a realidade entre a vida no campo e a vida na cidade apresenta singularidades divergentes, e de acordo com alguns relatos, essas dificuldades de adaptação encontradas logo no início da criação do assentamento deram conta de que algumas famílias contempladas com o lote não tinham conhecimento e nem tradição na prática de agricultura, como se observa neste relato de um assentado:

Das muitas famílias que vieram pra qui, algumas eram de Santa Rita e quando soubero da desapropriação, logo vieram se juntar com os que já tavam no acampamento, depois que recebero o lote, alguns ficaro sem sabê o que fazê, porque não tinha conhecimento na agricultura como nós, então pediro ajuda aos vizinho mais experiente pra ver como iam tocar a parcela (Relato de um assentado de Campo Verde, 2011).

Embora a maioria dos recém-assentados descendesse de agricultores, eram famílias que mantinham mais relações com a vida urbana do que com a vida no campo, eram pessoas vindas, principalmente, da periferia do município de Santa Rita – PB., que devido à proximidade com a área do acampamento, muitos viram a possibilidade de mudar de rumo e recomeçar a vida no assentamento criado pelo INCRA. Com o dinheiro destinado às benfeitorias, como construção de casas e a compra de animais e insumos agrícolas, todos poderiam iniciar o trabalho no campo, pois se tratava de algo diferente de tudo que já tinham feito na vida.

Entretanto, convém salientar que os dias de euforia trazidos pelo dinheiro não duraram muito tempo, pois foram poucos os beneficiados vindos da cidade que realmente destinaram o dinheiro para a compra do que precisavam para garantir seu sustento no início da vida no assentamento, e foram muitos os que preferiram gastá-lo da forma que bem entendessem, optando, inclusive, por não trabalhar em prol do desenvolvimento da sua parcela. Porém, com o fim do dinheiro, muitas famílias (cerca de 50% que vieram da cidade) cogitaram vender ou trocar a casa com a parcela a que tiveram direito, entretanto a articulação dos camponeses que tinham raízes com a vida no campo e com a agricultura familiar tinha ciência de que as terras destinadas à função social não poderiam ser vendidas, doadas ou trocadas pelos beneficiados da reforma agrária. Nesse caso, uma comissão formada por membros da recém-criada Associação de Agricultores de Campo Verde informou ao INCRA da desistência de algumas famílias que receberam a parcela e outros benefícios que conseguiram no assentamento,

houve então alguns casos em que foi possível a transferência das casas e das parcelas para outras famílias que já aguardavam qualquer outra empreitada de desapropriação de terras reformadas na região. Sobre esse processo de comercialização das parcelas, obtive o seguinte depoimento de um agricultor assentado de Campo Verde:

Quase metade do povo que veio da cidade não queria trabalhar com a terra, pegaram o dinheiro que o governo deu e gastaram na compra de moto, carro velho e com bebedeiras, quando o dinheiro acabou, quiseram vender ou trocar os lotes que ganharam do INCRA, muitos trocaram por uma casa na rua e outros venderam o lote aos agricultores daqui mesmo do assentamento. Se a associação não tivesse feito nada a situação tinha sido pior, porque alguns lotes foram repassados pra outras famílias que esperavam qualquer invasão de terra aqui por perto pra conseguir terra pra trabalhar. Com a entrega dessas terras, tudo foi registrado em ata e documentado pelo INCRA pra ninguém ser prejudicado. Mais ainda em muitos casos aqui que não foram resolvidos e tem gente que ganhou a terra mais não foi nem pro acampamento com a gente e nem era sem terra como a gente (Relato de um assentado de Campo Verde, 2011).

Sobre as famílias que vieram das cidades, é importante destacar que nem todas optaram por voltar para lá. Os que ficaram buscaram meios para ajudar na adaptação da nova vida no campo. Eles ampliaram o contato com os que já trabalhavam no campo e logo adquiriram conhecimentos sobre algumas atividades agrícolas e ganharam experiência no labor camponês, fato que os ajudou a permanecer no assentamento e, segundo outros relatos obtidos, não se arrependeram do que fizeram e nem pretendem retornar à cidade para morar, pois foi justamente nesse assentamento rural que eles criaram uma nova identidade camponesa, se adequando ao que afirmou Medeiros (2009), que nesses casos, também é possível

Criar uma identidade num espaço desconhecido, onde cada dia é um novo conhecer, exige desses camponeses um grande esforço. Entre erros e acertos vão construindo uma nova territorialidade. Muitos abandonam, desistem, vão para outros lugares, mas há os que ficam, que resistem e que começam a re-construir um território onde as marcas de sua história serão fixadas como marco de sua identidade (MEDEIROS, 2009, p. 224).

Para Wanderley (1996), a conquista da terra pelos camponeses se configura como

Uma das dimensões mais importantes das lutas dos camponeses brasileiros está centrada no esforço para constituir um “território” familiar, um lugar de vida e de trabalho, capaz de guardar a memória da família e de reproduzi-la para as gerações posteriores (WANDERLEY, 2006, p. 11).

Depois de todos já integrados ao cotidiano camponês, era a vez de buscar meios eficazes que os ajudasse a permanecer no campo, e uma das estratégias adotadas foi criar uma entidade que os representasse coletivamente, além de buscar maiores recursos financeiros e solicitar acompanhamento técnico especializado para melhorar as condições de vida na nova comunidade assentada. Houve então, a criação da Associação dos Trabalhadores Rurais de Campo Verde. Sua criação também foi fundamental para decidir sobre o que deveria ser feito com o dinheiro a que os assentados tiveram direito com a venda da cana-de-açúcar que o antigo proprietário e uma das usinas da região haviam plantado nas terras da antiga fazenda.

Com o dinheiro arrecadado junto às famílias, numa assembleia dos associados, foi discutido que naquele momento a prioridade seria a compra de um trator para arar e gradear a terra, o que seria muito importante para o trabalho na lavoura, já que todos viveriam principalmente da prática da agricultura. Alguns dias após a assembleia definir a compra desse trator como prioridade, o presidente da associação adquiriu um trator novo da marca Ford, acompanhado da grade de aração, com custo total de R\$ 65.000. No quadro abaixo, foram listados outros benefícios também oriundos da venda dessa mesma cana, conforme detalha o quadro 5 a seguir:

**Quadro 5: Relação dos bens adquiridos após a criação do Assentamento Campo Verde**

<b>Benefícios comunitários adquiridos através da Associação de Agricultores de Campo Verde</b>	
<b>Construção de um(a) açude/barragem comunitário(a).</b>	Instalação de uma caixa d'água comunitária
<b>Compra de um carro para atender os associados.</b>	Aquisição de um trator Ford novo.
<b>Construção de uma casa de farinha.</b>	Aquisição de uma grade aradora.
<b>Compra de maquinário para fabricação de farinha de mandioca.</b>	Construção de um galpão para guardar o trator e outras ferramentas agrícolas.

Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.

Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

Como se pode observar, os vários benefícios obtidos com o dinheiro da venda da cana plantada antes da criação do assentamento nos dão uma noção da larga exploração das terras pelo capital sucroalcooleiro, pois dos mil e noventa e um hectares desapropriados, cerca de 200 eram ocupados só por cana-de-açúcar da Usina Central Olho D'Água, afóra os outros hectares

arrendados a alguns particulares para os plantios de abacaxi e mandioca. Com a criação do assentamento, essa realidade é bastante diferente, pois, nas parcelas reformadas são produzidas lavouras permanentes (fruteiras variadas) bem como lavouras temporárias como feijão, milho, mandioca, inhame, macaxeira, batata-doce, hortaliças, abacaxi, laranja dentre outras culturas.

Nas parcelas dos agricultores de Campo Verde, também há espaço para a produção de verduras e hortaliças agroecológicas, já que um pequeno grupo de agricultores que tinham dificuldades financeiras para comprar os adubos industrializados resolveu substituir por conta própria os adubos sintéticos por adubos orgânicos. Mesmo sem muita experiência nesse tipo de agricultura, eles tocaram uma tímida produção, que depois de certo tempo, cresceu e conquistou espaço nas feiras livres da região. Há cerca de um ano e meio, cinco camponeses do assentamento foram contemplados com a doação de um kit de Produção Agroecológica Integrada e Sustentável (PAIS)<sup>7</sup>, de formato semelhante a uma mandala, possuindo algumas adaptações que simplificam seu uso e baratearam os custos dos equipamentos para os agricultores que quisessem seguir àquele modelo de produção.

Nas imagens 6, 7, 8 e 9 (página seguinte), há fotos de algumas plantações de hortaliças e legumes agroecológicos cultivados por alguns camponeses do Assentamento Campo Verde, mediante orientações de técnicos do SEBRAE que mensalmente visitam os lotes para registrar a evolução dos agricultores quanto ao manuseio adequado dessa produção, além de tirar dúvidas e repassar novas técnicas sobre o modelo de produção agroecológica, sem uso de adubos, herbicidas e outros defensivos industrializados.

Esse projeto é fruto de uma parceria entre o Ministério da Integração Nacional, a Fundação Banco do Brasil e o SEBRAE/Nacional, além do apoio técnico da Fazenda Vale das Palmeiras, que visa contribuir com o fortalecimento da produção agroecológica entre os agricultores assentados das várias regiões do Brasil, já que o uso dessa tecnologia social pode

---

<sup>7</sup> PAIS - Produção Agroecológica Integrada Sustentável. Projeto que envolve o SEBRAE Nacional, a Fundação Banco do Brasil e o Ministério da Integração Nacional, por meio da Secretaria de Programas Regionais, que uniram-se para fazer um trabalho articulado com comunidades de baixa renda, contribuindo para a inclusão econômico-social de pequenos agricultores familiares com vistas a proporcionar um salto de qualidade de vida de forma integrada e sustentável. O modelo PAIS se baseia exclusivamente em: Reduzir a dependência de insumos vindos de fora da propriedade; Diversificar a produção; Utilizar com eficiência e racionalização os recursos hídricos; Alcançar a sustentabilidade em pequenas propriedades; Produzir em harmonia com os recursos naturais. Fonte: Cartilha PAIS - Produção Agroecológica Integrada e Sustentável: mais alimento, trabalho e renda no Campo. Saiba como produzir alimentos saudáveis e preservar o meio ambiente, 2008. Brasília: Fundação Banco do Brasil; Plano Mídia. Disponível no endereço eletrônico: [http://www.rts.org.br/noticias/destaque-1/arquivos/cartilha\\_sistema\\_pais.pdf](http://www.rts.org.br/noticias/destaque-1/arquivos/cartilha_sistema_pais.pdf)

ser facilmente adaptada a cada uma delas, abrangendo totalmente as cinco macrorregiões geográficas brasileiras.

**Imagens 6, 7, 8 e 9: Produção de hortaliças e legumes orgânicos no Assentamento Campo Verde**



Atualmente, a Associação de Agricultores de Campo Verde mantém reuniões mensais com seus associados, os temas discutidos nesses encontros giram em torno de vários problemas existentes na comunidade, dentre eles, vale ressaltar três assuntos que frequentemente geram polêmicas envolvendo grande número de associados, promovendo,

inclusive, o descontentamento de algumas famílias, a saber: a questão da particularização da área destinada ao uso coletivo (40 hectares), que alguns agricultores dividiram com cercas e particularizaram seu uso; problemas advindos com a venda, troca e arrendamento das parcelas, fato que incomoda os assentados, principalmente porque passam a conviver com pessoas de fora da comunidade, além de não concordarem com tal prática ao afirmarem que a desapropriação de um imóvel rural deve beneficiar exclusivamente os camponeses e camponesas que não possuem terras para cultivar; por fim, a questão da inadimplência junto às agências de empréstimos financeiros, pois a maioria dos associados mantém débitos antigos que não conseguiram quitar, e a rolagem dos juros não só dificulta seu pagamento, como elimina a possibilidade dos assentados de contraírem novos empréstimos para aplicar diretamente nas suas propriedades.

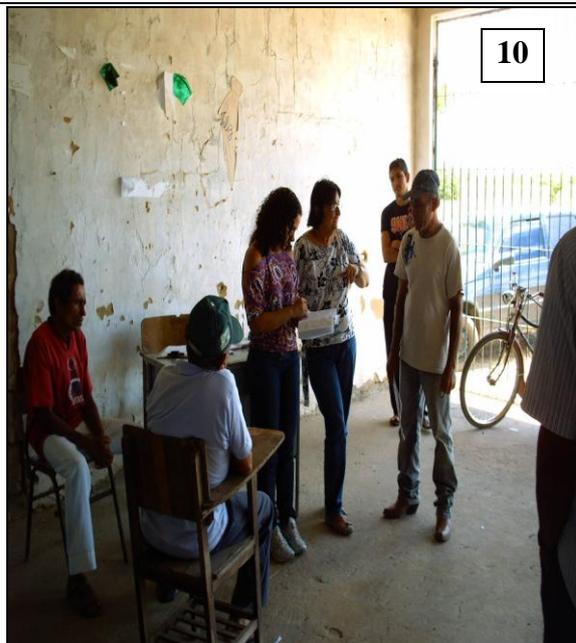
Em relação à assistência técnica disponibilizada pelo INCRA, o presidente da Associação de Agricultores de Campo Verde afirmou que o acompanhamento é insatisfatório diante das demandas dos agricultores, pois apenas duas técnicas desse órgão são responsáveis pelo acompanhamento de cerca de 160 famílias só no Assentamento Campo Verde, sem citar os outros assentamentos da região que também são atendidos por elas, o que muito dificulta o acompanhamento adequado às famílias assentadas. Nas imagens 10, 11, 12 e 13 (página seguinte) vê-se um diálogo entre os técnicos do INCRA e os agricultores assentados de Campo Verde.

Sobre a Consultoria e Planejamento de Projetos Agropecuários (Consplan)<sup>8</sup> – empresa terceirizada contratada pelo INCRA/PB para prestar serviços técnicos junto aos agricultores do assentamento, verifica-se que ocorre certa insatisfação por parte dos assentados. Segundo os associados, os técnicos da Consplan visitam regularmente os agricultores que solicitam algum tipo de apoio técnico. Sobre a atuação dessa empresa, um assentado confidenciou “que os cursos e palestras realizados por esta empresa não agradam aos agricultores, são cursos que poucas pessoas têm interesse de fazer”, além de não apresentar projetos que contemplem recursos financeiros governamentais para serem investidos nas suas parcelas.

---

<sup>8</sup> CONSPLAN - Consultoria e Planejamento de Projetos Agropecuários empresa terceirizada que presta Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES) a vários assentamentos rurais da Paraíba, com parceria do INCRA/PB e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Suas ações vão desde o acompanhamento técnico especializado aos assentados da reforma agrária até a organização de palestras e mini-cursos voltados à produção agroecológica. Fonte: <http://www.incra.gov.br/portal>

**Imagens 10, 11, 12 e 13: Reunião periódica dos técnicos do INCRA com os agricultores de Campo Verde**



Fonte: Arquivo pessoal do autor.  
Data: Novembro de 2010.

A articulação dos camponeses da Fazenda Coqueirinho aliada à vontade dos outros camponeses da região e dos “novos” camponeses que vieram de cidades próximas, fomentou uma unidade entre aqueles assentados que jamais fora vista em outra área reformada naquela microrregião, pois a luta pela posse da terra revelou dois sentimentos que não eram tão comuns até a criação do assentamento – o sentimento da coletividade e da solidariedade – pois, só através deles, todos entenderam que a causa da luta pela terra não era restrita a um

único grupo, e que o processo de desterritorialização era comum aos grupos envolvidos com a questão da terra. A criação do Assentamento Campo Verde constituiu-se, ainda que parcialmente, numa das mais importantes conquistas do campesinato contra o latifúndio existente na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba. O início do conflito ocorrido ainda na década de 1970, em plena vigência do PROÁLCOOL não desanimou os camponeses, já que eles continuaram perseverantes na resistência contra o latifúndio canavieiro e mais tarde (re)conquistaram definitivamente seu espaço camponês.

É fundamental destacar, como esses mesmos camponeses hoje afirmam que “tudo valeu a pena”. Atualmente, o assentamento conta com aproximadamente 160 famílias que majoritariamente, vivem da agricultura familiar, produzindo para a própria subsistência, além de comercializar parte de suas produções e criações nas feiras livres das cidades próximas. A escolha do nome “Campo Verde” para denominar o novo assentamento, foi uma decisão unânime tomada pelos próprios assentados, numa alusão ao grande campo verde que se apresentava diante deles e também pela esperança de dias melhores para cada família beneficiada com a desapropriação das terras que tanto aguardavam.

No intuito de conhecer mais das especificidades camponesa no Assentamento Campo Verde e posteriormente traçar um paralelo entre a realidade desse assentamento com a de muitos outros espalhados pelo Brasil, utilizei uma importante pesquisa produzida pelo INCRA, em parceria com professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que realizou uma ampla pesquisa em assentamentos rurais da reforma agrária em todas as regiões do Brasil. A Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos, Produção e Renda<sup>9</sup>, realizada no decorrer do ano de 2010, organizou um conjunto de indicadores e dados sobre o desenvolvimento desses assentamentos, os dados estatísticos eram referentes aos aspectos socioeconômicos, institucionais, ambientais, dentre outros.

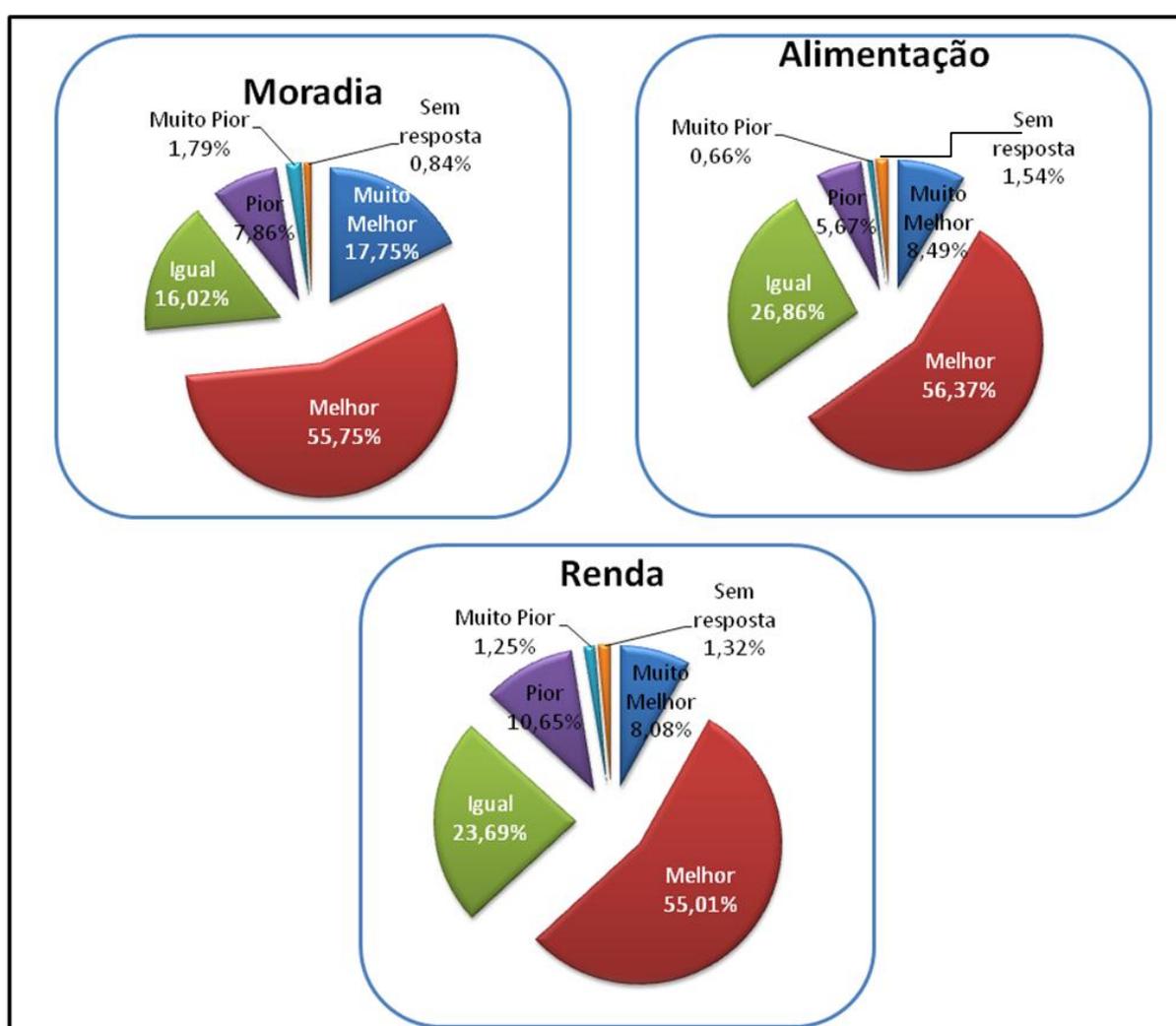
Nessa pesquisa, foram elencados três pontos principais, a saber: as condições de moradia, de alimentação e de renda; além de apontar para o aspecto dos bens e equipamentos que as famílias assentadas já possuíam antes da criação dos assentamentos, bem como os que passaram a possuir após a criação dos mesmos.

---

<sup>9</sup> O universo da pesquisa é composto de 805.107 famílias assentadas entre os anos de 1985 (I PNRA) e 2008 em todo o território brasileiro. Os dados foram obtidos através de entrevistas às famílias assentadas em um processo de amostragem, composto de 16.019 famílias, em 1.161 assentamentos nos 26 estados do país. Seu resultado completo pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://www.pqra.incra.gov.br/>.

Acreditando que esses dados são fundamentais para analisar a vida antes e depois da criação dos assentamentos, tracei um paralelo entre as conclusões obtidas pelo INCRA com os resultados que obtive com as entrevistas com os assentados de Campo Verde. Nessa pesquisa, abordei os mesmos três pontos anteriormente citados, ou seja, moradia, alimentação e renda. Só depois, comparei os dados sobre o que os assentados já possuíam e o que passaram a possuir após a criação do assentamento. A seguir (ver gráfico 1), encontram-se os dados divulgados pelo INCRA:

**Gráfico 1: Aspectos de moradia, alimentação e renda dos assentados da reforma agrária até 2010 (Brasil)**



Fonte: Jornal INCRA. Dez. 2010.

Como se observa nos gráficos acima, quase 56% afirmaram que as condições de moradia melhoraram; já 17,75% declararam estar muito melhor, enquanto que 16,02% disseram estar igual. No grupo dos insatisfeitos, vê-se que 7,86% dos entrevistados afirmaram

estar pior; apenas 1,79% disseram que as condições de moradia estão muito piores; já 0,84% não responderam.

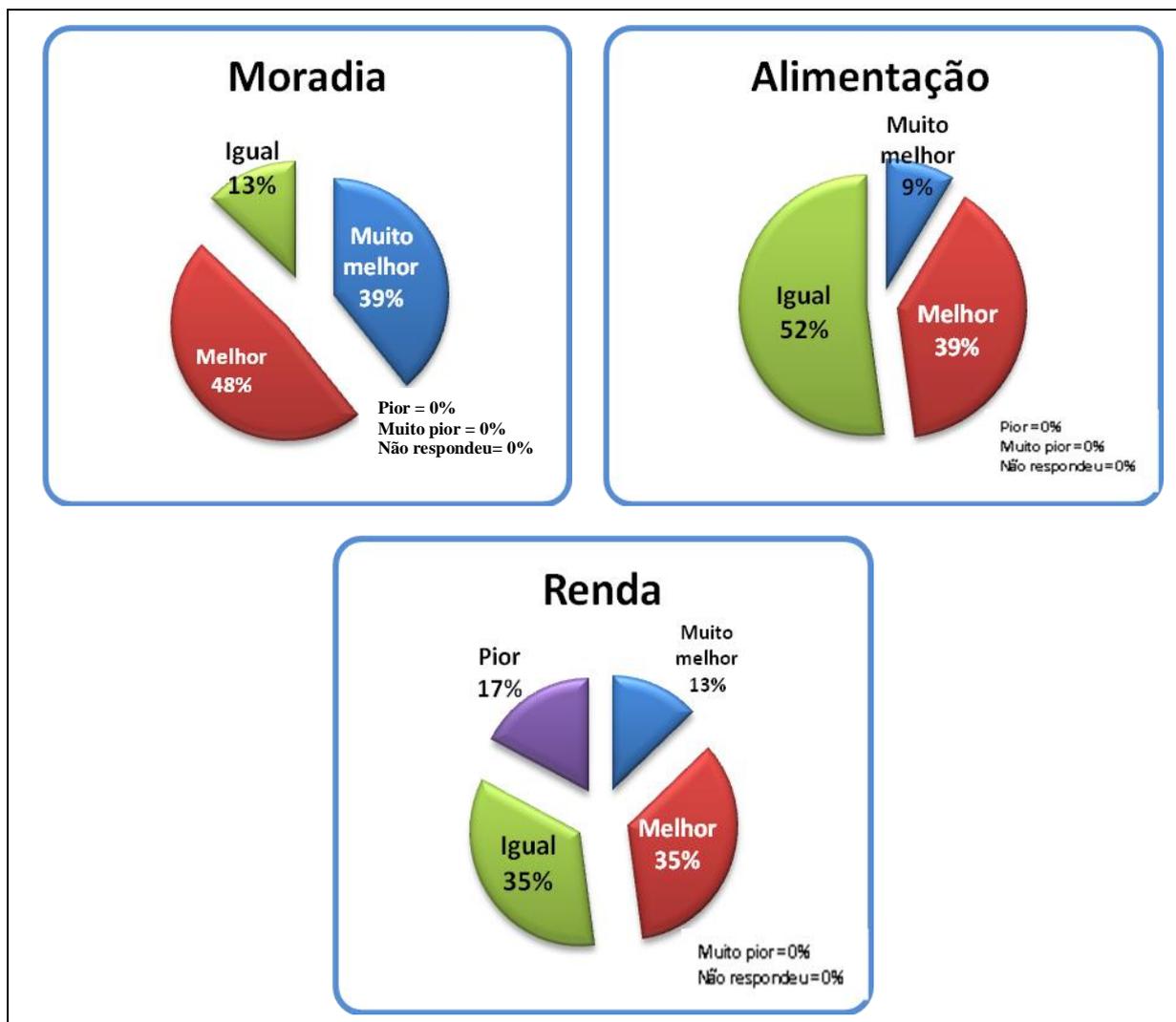
No quesito alimentação, quase 57% afirmaram estar melhor; já 8,49% afirmaram que ela melhorou muito; enquanto que 26,86% disseram estar igual; para os que consideram estar pior, têm-se o percentual de 5,67%, enquanto que 0,66% disseram estar muito pior; já 1,94% não responderam a essa pergunta.

Sobre a renda das famílias, 55,1% afirmaram que ela melhorou; para 8,08% ela está muito melhor; já 23,69% informaram que ela permanece sem alteração; para 10,65% ela está pior; e 1,25% disseram estar muito pior, enquanto que 1,32% não opinaram.

Ainda sobre o quesito renda, observa-se que a melhora financeira alcançada pelos assentados atinge muito mais da metade deles, pois a soma dos 55,1% que disseram estar melhor com os 8,08% que afirmaram ser muito melhor, alcança o patamar de 63,18%. De acordo com relatos dos próprios assentados, a criação do assentamento foi a principal alavanca para a melhoria de suas rendas.

Na tentativa de traçar um paralelo com a realidade do Assentamento Campo Verde, foi realizada uma entrevista semelhante, e com os resultados obtidos, pude averiguar as semelhanças e disparidades entre os dados locais e os nacionais. Assim como a pesquisa do INCRA foi por amostragem, essa também se pautou na mesma metodologia, tendo em vista que seria mais complexo entrevistar todas as 160 famílias assentadas. Ver dados no gráfico 2 da página seguinte:

**Gráfico 2: Aspectos de moradia, alimentação e renda dos assentados da reforma agrária até 2010 (Assentamento Campo Verde)**



Fonte: Pesquisa de campo do autor.

Data: 21/07/2011.

Com base nos gráficos acima, vê-se que 48% afirmaram que as condições de moradia melhoraram; já 39% declararam estar muito melhor, enquanto 13% disseram estar como antes. Para as condições de pior, muito pior e os que não responderam, têm-se os percentuais de 0,0% respectivamente.

No quesito alimentação, vê-se que 52% dos entrevistados afirmaram estar igual; para 39% ela está melhor, enquanto que para 9%, ela está muito melhor. Para as condições de pior, muito pior e os que não responderam têm-se os percentuais de 0,0% respectivamente.

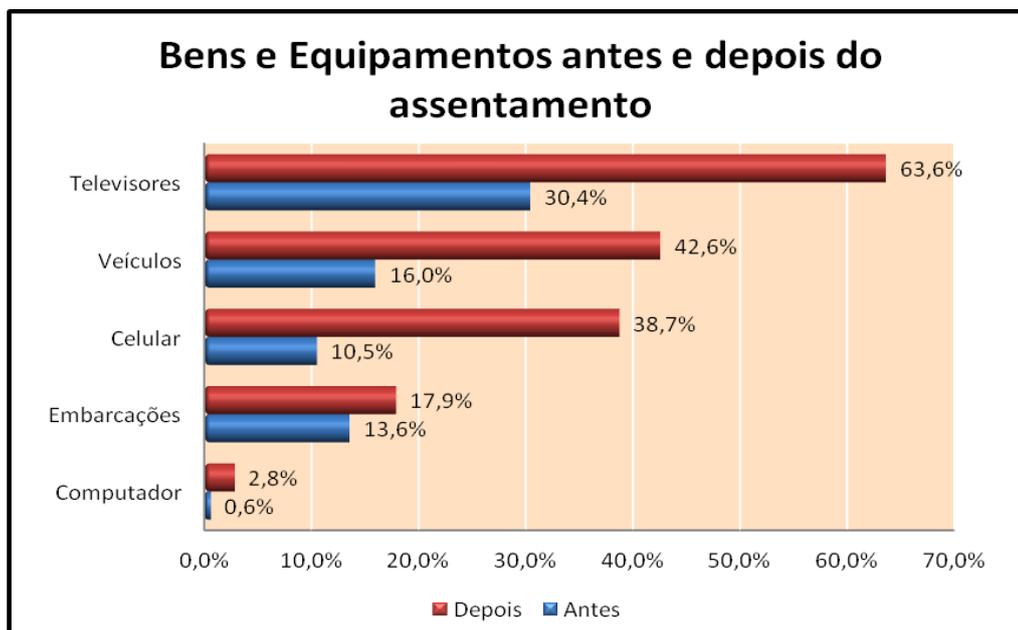
Sobre a renda dos assentados, vê-se o empate de 35% entre os que informaram estar igual ou melhor; já 17% informaram estar pior, enquanto que 13% afirmaram estar muito

melhor. Nas opções de muito pior e não responderam, os percentuais foram de 0,0%, respectivamente.

No caso dos camponeses do assentamento em análise, se percebe nos dados estatísticos que houve uma significativa melhora nos quesitos moradia, alimentação e renda. Através da criação do assentamento, a maioria das famílias passou a morar em casas de alvenaria. Sobre a alimentação, os dados revelaram que 52% afirmaram estar igual ao período anterior ao assentamento, o detalhe é que nesse caso, os agricultores já viviam da roça, embora ela fosse cultivada numa área que não lhes pertencesse (arrendada, emprestada, meia, foro ou posse). Sobre a renda, ocorreu um empate entre igual e melhor. Segundo os entrevistados, o mais importante era produzir para alimentar a família, enquanto que pouca coisa era destinada à venda no comércio local, até mesmo pelo fato de serem poucos os que possuíam veículo para transportar sua produção para comercializá-la na cidade. Na verdade, se faz necessário destacar que a vida melhorou significativamente para a maioria dos assentados de Campo Verde, principalmente dos que vieram das periferias das cidades mais próximas.

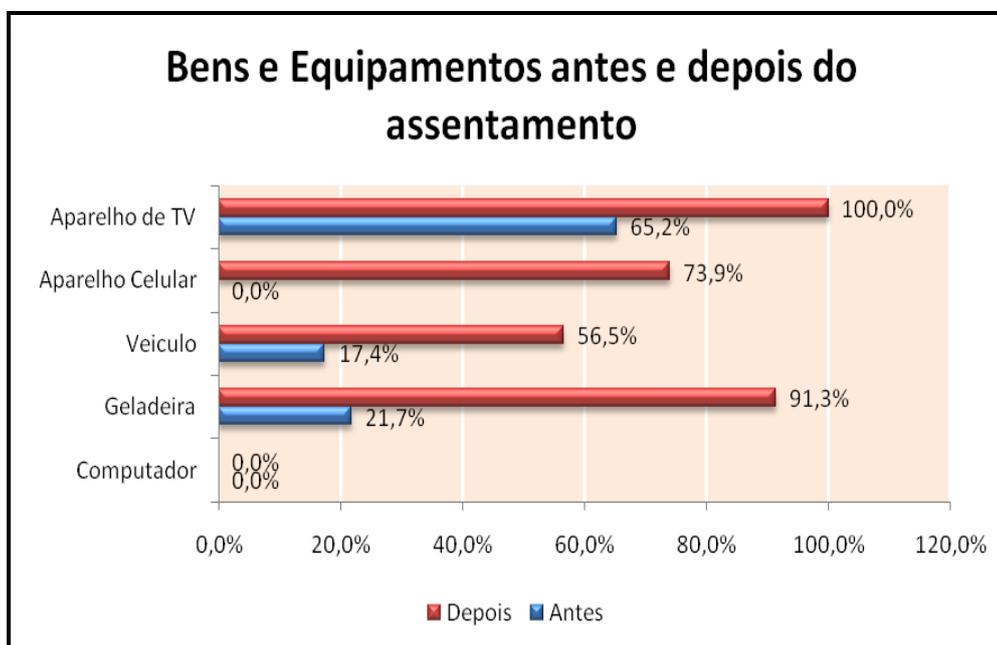
Ainda tomando como base a mesma pesquisa do INCRA, passei a analisar alguns dados sobre determinados bens e/ou equipamentos que os assentados de Campo Verde já possuíam ou passaram a possuir depois da criação do assentamento. O único equipamento que difere entre esta pesquisa e a pesquisa divulgada pelo INCRA é o das embarcações, pois, como os agricultores não tinham qualquer ligação com o mar ou rio, a opção que mais se adequou foi substituí-la por um eletrodoméstico de uso mais comum, no caso, a geladeira. Ver os gráficos 3 e 4 da próxima página:

**Gráfico 3: Bens e equipamentos adquiridos antes e depois do assentamento (Brasil)**



Fonte: Jornal INCRA. Dez. 2010.

**Gráfico 4: Bens e equipamentos adquiridos antes e depois do assentamento (Campo Verde/Pedras de Fogo-PB)**



Fonte: Pesquisa de campo do autor.

Data: 21/07/2011.

Comparando os dados nacionais com os dados obtidos junto aos assentados de Campo Verde, percebe-se três diferenças significativas. A primeira relaciona-se com a porcentagem de veículos, enquanto 42,56% dos entrevistados pelo INCRA afirmaram possuir veículo após a criação do seu assentamento, no Assentamento Campo Verde, esse percentual foi de 56,5%.

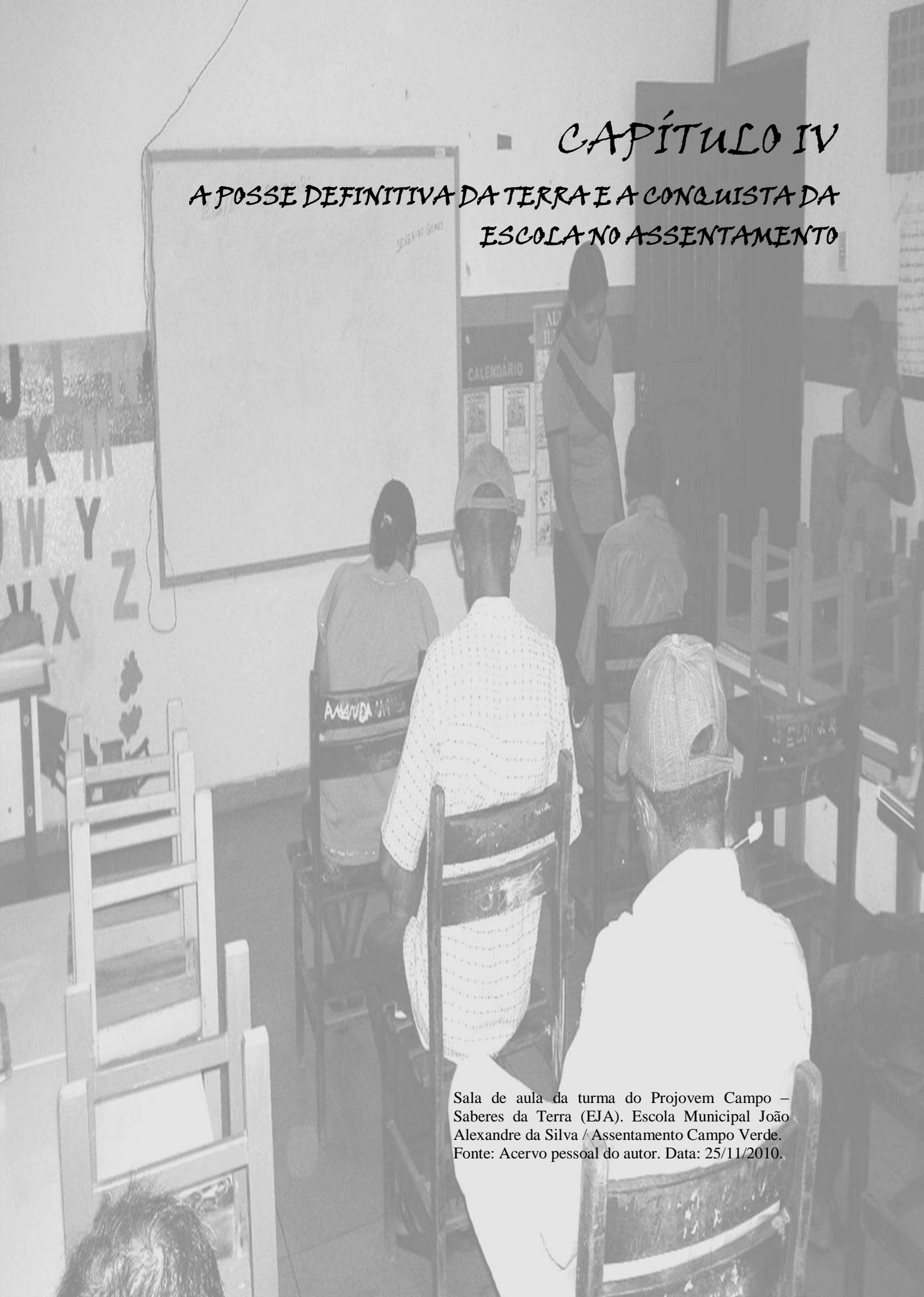
Sobre os aparelhos de TV's, a média nacional foi de 63,61%, já a média do Assentamento Campo Verde foi de 100%. Sobre os aparelhos celulares, a média nacional foi de 38,74%, enquanto que a média no assentamento em estudo foi de 73,9%. No caso da aquisição de computadores, a média nacional registrou 2,84%, enquanto que no Assentamento Campo Verde nenhum dos entrevistados afirmou possuir. Cabe ressaltar que as interpretações aqui expostas sobre esses dados estatísticos, restringem-se ao período posterior à criação do Assentamento Campo Verde.

Com base nos dados nacionais divulgados pelo INCRA e nos dados coletados junto aos assentados de Campo Verde, tem-se muito mais semelhanças estatísticas do que disparidades. Eles comprovam que a vida dos pequenos agricultores (posseiros, rendeiros, meeiros etc.) melhorou significativamente após a criação dos assentamentos rurais. Ainda que esses assentamentos careçam de melhor acompanhamento técnico especializado, de melhor orientação sobre usos de recursos financeiros, de melhores escolas no/do campo, de boas estradas para o escoamento da produção, eles são um importante instrumento para a autonomia econômica, política, intelectual e cultural dos pequenos agricultores, já que eles passaram a viver de forma mais independente em relação às questões patronais, políticas, econômicas e culturais, gerando então, desenvolvimento social de modo sustentado em todas as regiões onde se encontram.

Para Pereira (2007), o assentamento representa não só um lugar de desafios, mas também um espaço capaz de oferecer condições de sobrevivência para as famílias assentadas. É desse território conquistado pelos camponeses que eles tirarão sua sobrevivência. Reconhece-se ainda, o sentimento de liberdade que cada um passa a ter após a conquista de uma terra que, na maioria dos casos, era terra improdutiva e sem vida, que nas mãos dos verdadeiros homens e mulheres do campo, passará a ser produtiva, gerando vida digna aos seus novos proprietários.

## CAPÍTULO IV

### A POSSE DEFINITIVA DA TERRA E A CONQUISTA DA ESCOLA NO ASSENTAMENTO



Sala de aula da turma do Projovem Campo – Saberes da Terra (EJA). Escola Municipal João Alexandre da Silva / Assentamento Campo Verde. Fonte: Acervo pessoal do autor. Data: 25/11/2010.

## **CAPÍTULO 4 – A POSSE DEFINITIVA DA TERRA E A CONQUISTA DA ESCOLA NO ASSENTAMENTO**

### **4.1 A REIVINDICAÇÃO POR ESCOLA: NÃO BASTA APENAS TER A TERRA, O CONHECIMENTO AJUDA A PERMANECER NELA**

A tão desejada terra para viver e trabalhar já não era mais um sonho, era uma realidade que todos ainda ficavam perplexos ao comentar. Eram os homens os que mais se empolgavam nas rodas de conversas sobre o longo período de dias que passaram sob os barracões de lona à margem do caminho de acesso à antiga Fazenda Imbé. Muitos deles estavam ao lado de suas companheiras e filhos(as), já outros haviam deixado sua esposa e filhos(as) em casas de familiares, pois temendo algum confronto direto com o proprietário do imóvel, acharam por bem poupá-los de algum dano moral ou físico.

Com o passar dos dias, as famílias recém-assentadas foram se organizando através de um lento processo que dependia da construção das casas da agrovila, pois na medida em que as casas eram construídas, as famílias já poderiam ocupá-las e dar prosseguimento à normalidade do convívio comunitário.

Nas reuniões informais e nas assembleias entre os assentados, sempre existiam questionamentos sobre o que fazer para educar as crianças e os jovens assentados, pois antes da formação daquele assentamento a vida deles transcorria normalmente, as crianças e jovens estudavam nos grupos escolares nas áreas rurais próximas ou nas cidades onde moravam.

No mesmo ano em que ocorreu a entrega do termo de posse aos assentados de Campo Verde (1997), o MST/PB, mesmo não auxiliando no período do acampamento, se fez presente numa reunião com os recém-assentados e propôs a criação de um espaço de alfabetização para as crianças e os jovens do assentamento. Esta ação do MST resultou num convite para que as pessoas interessadas em alfabetizar as crianças e os jovens daquela comunidade recebessem treinamento específico em João Pessoa, além de um auxílio mensal de R\$ 100,00 que seria pago durante a vigência do programa de alfabetização.

Mesmo havendo auxílio financeiro, foram poucos os interessados, porém, algumas mulheres aceitaram a proposta e se deslocaram ao Teatro Paulo Pontes, no Espaço Cultural, para receber a devida formação ofertada pelo MST. Ao término da mesma, elas saíram em busca dos interessados para formar suas turmas de alfabetização. Esse intento de alfabetizar as crianças e os jovens do assentamento não vingou, mesmo depois de as turmas já estarem formadas. Depois dessa tentativa não muito exitosa, os assentados não desistiram do propósito

de estudar e se deslocaram à sede do município para solicitar à Secretaria de Educação que assumisse o compromisso com a educação das crianças e dos jovens do assentamento. A prefeitura acatou a proposta e assumiu o compromisso de contratação das professoras que haviam sido capacitadas pelo MST, fornecendo também o que era necessário para que as aulas tivessem início no ano seguinte.

O ano de 1998 foi o marco dessa empreitada pela educação no assentamento, as aulas ocorriam no período da noite, no antigo casarão da fazenda (imagem 14, abaixo) distante, cerca de 20 minutos da agrovila. Todo o percurso de ida e volta era feito a pé pelas professoras e por cerca de 30 alunos que contavam com o auxílio de um lampião usado tanto para a caminhada quanto para a ministração das aulas. Essa iniciativa foi o primeiro e o mais importante passo para restabelecer o convívio normal das crianças e dos jovens com a escola.

Ainda que a estrutura improvisada naquele momento não oferecesse grande estímulo à permanência desses jovens nas aulas, existiam muitos alunos que tinham interesse em aprender a ler e a escrever corretamente, conforme relatou uma das professoras que iniciou o processo de alfabetização com as crianças e os jovens daquele assentamento.

**Imagem 14: Vista parcial do antigo casarão da Fazenda Imbé: primeiro local de estudos dos novos assentados**



Fonte: Acervo pessoal do autor.  
Data: 25/11/2010.

Após alguns meses de caminhada, esse percurso se tornou muito cansativo para todos, pois durante o dia, as professoras e os jovens trabalhavam na roça e passados cerca de seis meses, muitos alunos já apresentavam indisposição para a caminhada ao casarão da antiga fazenda, nesse caso, uma das professoras muito preocupada com a evasão deles, resolveu transferir as aulas para o terraço de sua casa, mesmo sendo pequeno para comportá-los era a melhor opção para continuar seu trabalho de alfabetização. Mesmo sendo inadequado, as aulas ocorreram ali até a construção de um galpão ao lado da casa da professora, que com a ajuda do seu marido, o construiu com recursos próprios.

No galpão/escola, existia uma turma multisseriada de jovens e adultos da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental I, já as crianças foram para o galpão da associação de trabalhadores rurais da comunidade. Como resultado desse interesse pela escolarização no próprio assentamento, essa iniciativa de alfabetizar as crianças e os jovens do assentamento se prolongou por mais dois anos. O mais importante nessa atitude, foi o fato de existir a preocupação com a educação das crianças e dos jovens daquela comunidade. A preocupação com o interesse de alfabetizá-los, mesmo em condições desfavoráveis de infraestrutura, foi imprescindível para que toda a comunidade recém-assentada entendesse que precisariam se mobilizar para garantir uma escola com educação de qualidade na própria comunidade.

Nessa perspectiva, muitas famílias passaram a discutir nas assembleias a construção de uma escola para atender às crianças e os jovens no próprio assentamento, tendo em vista que outras crianças e outros jovens que não encontravam vagas naquela escola improvisada, eram obrigados(as) a estudar em escolas de outras comunidades rurais mais próximas. Tal reivindicação soou como justa pelas lideranças da comunidade, que passaram a exigir junto ao INCRA a construção de uma unidade escolar. Após os devidos esclarecimentos sobre essa reivindicação, a comunidade assentada foi bem orientada e buscou junto à prefeitura local a construção de uma escola. Depois de muitas idas e vindas à sede do município, o então prefeito, garantiu que seria construída uma escola para atender às necessidades educacionais das crianças e dos jovens do assentamento.

No ano 2000, três anos após a criação do assentamento, iniciou-se a construção de uma unidade escolar destinada à alfabetização das crianças do assentamento. Os jovens foram contemplados com o transporte escolar para as localidades rurais mais próximas que tinham escolas com séries do Ensino Fundamental II. Outra alternativa de acesso à escola, foi o deslocamento do alunado para a sede do município, para as escolas que ofertavam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

A Educação no Campo foi uma causa que toda comunidade de Campo Verde não mediu esforços para conseguir. Na fala de uma assentada que vivenciou esse período, percebe-se a importância da implantação dessa unidade escolar dentro do próprio assentamento:

Foi uma coisa muito boa, nós faláva que seria bom pra nossos filhos estudar aqui na vila mermo, a escola era uma coisa que tava faltano aqui, pois a terra nós já tinha conseguido, mas essa conquista só seria completa se nossas criança pudesse aprender a ler e a escrever pra não crescer sem sabedoria como nós (Agricultora assentada de Campo Verde, 2011).

A preocupação dos novos assentados com a educação dos seus filhos e filhas fica demonstrada nesta fala. Outro detalhe observado foi a sugestão de que seria bom que as crianças fossem escolarizadas no próprio assentamento, já que uma das alternativas utilizadas para que elas tivessem acesso à escola era o deslocamento para outras comunidades rurais, mais especificamente para a comunidade de Una de São José, distante cerca de 15 quilômetros do Assentamento Campo Verde, ou ter que se deslocar para estudar nas escolas da zona urbana.

Sobre a importância da escola dentro do assentamento, encontramos a seguinte fala de um professor que mora no assentamento:

A escola foi uma vitória conquistada por toda a comunidade de Campo Verde, pois as crianças e os jovens não poderiam ficar ausentes desse processo tão importante que é a educação, pois através dela, eles poderão melhorar suas vidas sem ter que deixar o campo como muitos outros jovens já fizeram logo ao completar a maioridade, sendo obrigados a buscar emprego pesado nos médios e grandes centros urbanos do país (Raimundo Miguel, professor e assentado de Campo Verde).

O direito à educação está garantido na Constituição Federal de 1988, mais precisamente no Artigo 205, no qual está explicitado que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e que a mesma deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, é no Artigo 206 inciso I, que se observa que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A oportunidade de os assentados receberem educação formal na própria comunidade onde vivem é um direito garantido por lei, já que o artigo não aponta o local específico onde a escola deverá ser implantada. Entretanto, seja na

cidade ou no campo, esse direito é legítimo e deve contemplar todos os brasileiros sem qualquer exceção.

Nos movimentos sociais do campo, a discussão sobre o acesso à educação não se restringe ao fato de ela apenas ser ofertada aos camponeses, mas que seja ofertada onde eles estão. Portanto, eis a importância do conceito de Educação no Campo, ou seja, também educar onde os discentes vivem, sem serem obrigados a se deslocar para outros lugares em busca de um bem que poderia ser ofertado no mesmo local onde residem.

Encontramos na fala de uma ex-aluna da Escola João Alexandre da Silva, o que essa escola representou pra ela:

Foi muito bom ter estudado nessa escola, dela, só tenho boas recordações. Antes de estudar aqui, eu fiz a 1ª e a 2ª séries na escola do assentamento de Corvoada, mais assim que inauguraram esta escola aqui em Campo Verde, logo comecei a estudar nela e não precisei mais subir na carroceria de um caminhão que nos levava até Corvoada. Hoje, sou aluna do curso de Pedagogia e devo isso ao que aprendi aqui mesmo (Cristiane Bernardes, 19 anos, assentada de Campo Verde).

É importante destacar nessa citação o sentimento que o próprio camponês tem de sua realidade. No momento em que ela expõe sobre o período que estudou na escola de sua comunidade, relata sobre os bons momentos que vivenciou lá, e mais adiante, ela ainda destaca sua conquista pessoal de ingressar num curso superior. Damasceno (1993) esclarece que a realidade da vida no campo não deve, em momento algum ser suprimida, pois ao analisá-la profundamente, pode-se enxergar suas perspectivas e aprender muito com elas. A autora afirma que

Para isso, torna-se necessário captar e interpretar o sentido que os próprios camponeses tem de sua realidade, aprender com eles como vivem, como pensam, como produzem suas concepções, desvelando assim, sua mentalidade, suas novas direções e perspectivas (DAMASCENO, 1993, p. 54).

No tocante à educação ofertada onde os discentes estão – no campo – é importante lembrar que essa educação também seja “*do campo*”, pois ela precisa ser pensada a partir da realidade desses discentes, ela precisa ser feita por eles e para eles, pela própria comunidade, por professores que conheçam a realidade camponesa, por militantes de movimentos sociais camponeses, enfim, por pessoas que reconhecem que a realidade camponesa exige um tratamento diferenciado da realidade urbana. Por isso, não são poucos os assentamentos brasileiros que exigem e lutam por uma educação *no campo* e *do campo*. Essa prática de requerer a educação dos gestores públicos não foi uma atitude isolada dos assentados de

Campo Verde, trata-se de uma tendência que vem ocorrendo com mais frequência, na medida em que os camponeses tomam conhecimento de que ao reivindicar, estão exercendo seus direitos de cidadão.

Mas nem sempre essas escolas camponesas, que surgiram da reivindicação popular junto aos governantes locais, trazem consigo uma educação “*do campo*”, mas são apenas escolas *no campo*, conforme abordado anteriormente. Sobre essa realidade do campo brasileiro, Batista (1996) esclarece que

As demandas das lutas pela educação se dirigem ao Estado porque os movimentos entendem que é dele o dever de prover a educação pública. No entanto é preciso saber se essas lutas resultaram em alguma modificação/direção na política educacional adotada pelo Estado voltada para os interesses dos segmentos que reivindicam a educação pública (BATISTA, 1996, p. 147).

A firmeza encontrada na fala dessa autora, nos inquieta quanto às reais intenções daqueles que atendem às reivindicações das classes populares do campo brasileiro. Outro aspecto importante que deverá ser avaliado pelos movimentos sociais do campo é que nem sempre requerer algo significa que seja bom para todos. No caso específico da educação, não é interessante um assentamento rural receber do estado ou do município uma escola que ofereça uma educação dissociada da sua realidade camponesa, onde se destoa à própria ação da luta pela terra que os camponeses vivenciaram antes da criação do assentamento.

Para Antunes Rocha (2010), a luta por uma educação de qualidade não se traduz somente em criar e fazer funcionar escolas e formar pessoas em cursos de nível médio e superior, é importante que a organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira tenha a participação direta dos sujeitos do campo, e o mais importante, segundo ela, é que haja uma articulação com os projetos de uma classe social que tem nas lutas do campo a sua maior referência.

A Educação do Campo é uma reivindicação justa dos camponeses e dos movimentos sociais do campo, como o MST e a CPT, que têm como aliados vários intelectuais, pesquisadores e instituições que defendem as causas camponesas, e que explicitam que os povos do campo não deverão ser excluídos da oferta de uma educação que atenda a suas expectativas como camponeses que vivem e trabalham para garantir o andamento da sua produção familiar no campo brasileiro, em contraposição às “*plantations*”, que em geral, concentram renda e geram exclusão, além de causar dependência da nossa economia junto aos países importadores das nossas *commodities* agrícolas. Também é importante frisar que são muitos os casos de disputas por terras que, com a vitória das elites sobre os camponeses,

ocorre a eliminação da história de vida deles. Na maioria dos casos, eles são expropriados e expulsos das terras onde construíram, ao longo de décadas, uma história de trabalho, amor e dedicação ao campo.

Apesar do reconhecimento da importância da Educação do Campo na contribuição da permanência do homem do campo no seu espaço de vida e trabalho, é importante reforçar que só a escola, isoladamente, não resolverá todos os problemas do campo, nem tampouco solucionará seus maiores problemas que são a pobreza o êxodo rural, conforme o entendimento de Souza; Andreatta; Rambo (2008), quando afirmam que

Temos consciência de que somente a escola não garante a permanência dos jovens no campo. Acreditamos, porém, que ela é fundamental como parte de uma estratégia mais ampla de sua valorização. Se, por um lado, por si mesma, a escola não consegue promover essa permanência, por outro, sem ela, o esvaziamento do campo é quase inevitável (SOUZA; ANDREATTA; RAMBO, 2008, p. 209).

No entendimento dessas autoras, existe o entendimento de que a escola no campo, da forma como ela se apresenta na atual conjuntura, sem contribuições efetivas de valorização do homem do campo, mais contribui para a saída dos jovens para os centros urbanos do que para sua permanência no campo. Porém, nas escolas que estão pedagogicamente mais próximas da realidade do campo, isso poderá ser um problema minimizado, pois nelas, os educandos poderão discutir conscientemente sobre seu modo de vida, sua cultura, seu trabalho e suas opções de lazer, podendo assim, traçar estratégias de convivências no campo, optando, espontaneamente, entre permanecer no campo ou emigrar para a cidade.

#### 4.2 A ESCOLA MUNICIPAL JOÃO ALEXANDRE DA SILVA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP): REALIDADE E DESAFIOS

O desejo dos assentados de Campo Verde, de ter uma escola para atender às crianças do assentamento, começou a se concretizar quando a comunidade permitiu a utilização de parte de uma área de uso coletivo para a construção dessa escola. Naquele local cedido pelos assentados, a prefeitura iniciou a construção de uma unidade escolar, com vistas a atender as crianças que estavam sem espaço apropriado para estudar. A doação do terreno foi uma demonstração de que essa comunidade buscava concretizar um projeto de educação que valorizasse seu próprio lugar e que proporcionasse melhor convívio social entre as crianças do

próprio assentamento. A construção dessa unidade escolar obedeceu ao cronograma de construção de duas salas de aula, uma secretaria, dois banheiros e uma cantina.

A inauguração da escola ocorreu em 2000, sendo inicialmente denominada de Escola Municipal de Campo Verde, em alusão ao nome do próprio assentamento, porém, em 2006 ocorreu sua ampliação com a construção de mais uma sala de aula, conferindo-lhe uma área construída de 341 m<sup>2</sup>. Após essa reforma, a escola foi reinaugurada, passando a se chamar Escola Municipal João Alexandre da Silva (imagem 15, abaixo), em homenagem a um antigo morador da Fazenda Imbé, que no processo de desapropriação da mesma, tornou-se assentado da reforma agrária, tendo inclusive, participado de todo o processo da criação do assentamento.

**Imagem 15: Vista parcial da entrada da Escola Municipal João Alexandre da Silva**

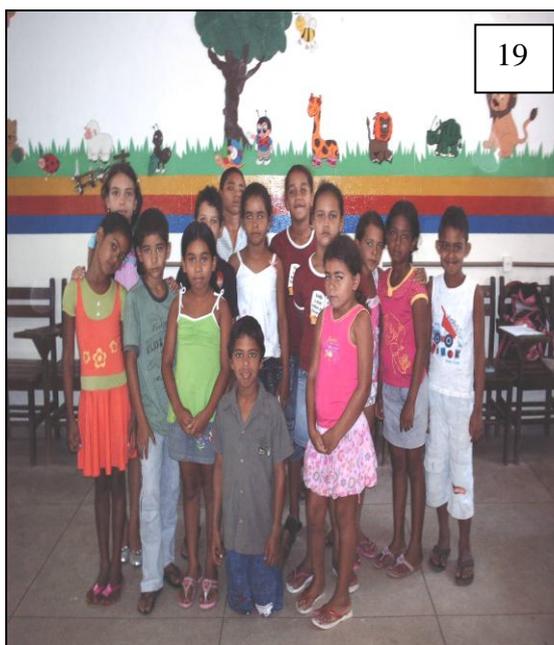
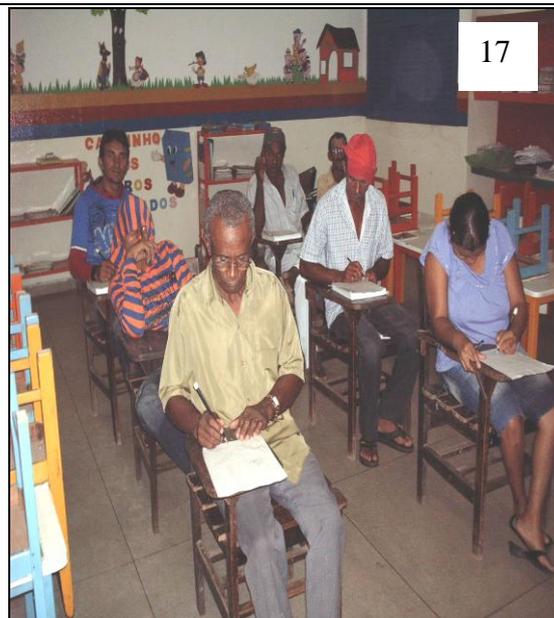


Fonte: Acervo pessoal do autor.

Data: 25/11/2010.

Atualmente, a escola conta com 3 salas de aula que funcionam nos três turnos, com professores efetivos e outros contratados temporariamente. A maioria reside no próprio assentamento ou em assentamentos vizinhos. A escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado por sua gestora e seus professores, abriga ainda, turmas especiais do Projovem Campo – Saberes da Terra (Educação de Jovens e Adultos, imagens 16 e 17, página seguinte), que funciona no turno da noite; e do projeto Se Liga (Educação Infantil, imagens 18 e 19, página seguinte), além das turmas regulares do Ensino Fundamental I que funcionam nos turnos manhã e tarde.

**Imagens 16 e 17: Alunos do Projovem Campo – 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II**  
**Imagens 18 e 19: Alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I**



Fonte: Acervo pessoal do autor.  
Data: 25/11/2011.

Apesar de a Escola João Alexandre da Silva atender formalmente às crianças e aos jovens do Assentamento Campo Verde, percebe-se que alguns desafios ainda estão postos, dentre eles, destaco o fato de que seu calendário, seu currículo escolar e suas metodologias empregadas no processo ensino-aprendizagem precisam se aproximar do que propõem a LDB 9394/96, a Resolução do CNE/CEB 1 – 2002 e ainda do documento produzido pela

Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo: Declaração de 2002, quando reconhecem que

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos em que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (In: ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 208).

O que se espera de uma escola camponesa é que os elementos que compõem a cultura do campo sejam preservados, pois o campo apresenta suas próprias especificidades. Sua cultura é diferente da cultura urbana, não sendo mais possível admitir que tais escolas privilegiem mais a cultura urbana e secundarize a camponesa. Por isso, é que a mobilização em defesa da Escola do Campo, ganha expressivamente mais defensores convencidos de que os povos do campo têm o direito de participar das discussões didático-pedagógicas que envolvem a educação que lhes é disponibilizada.

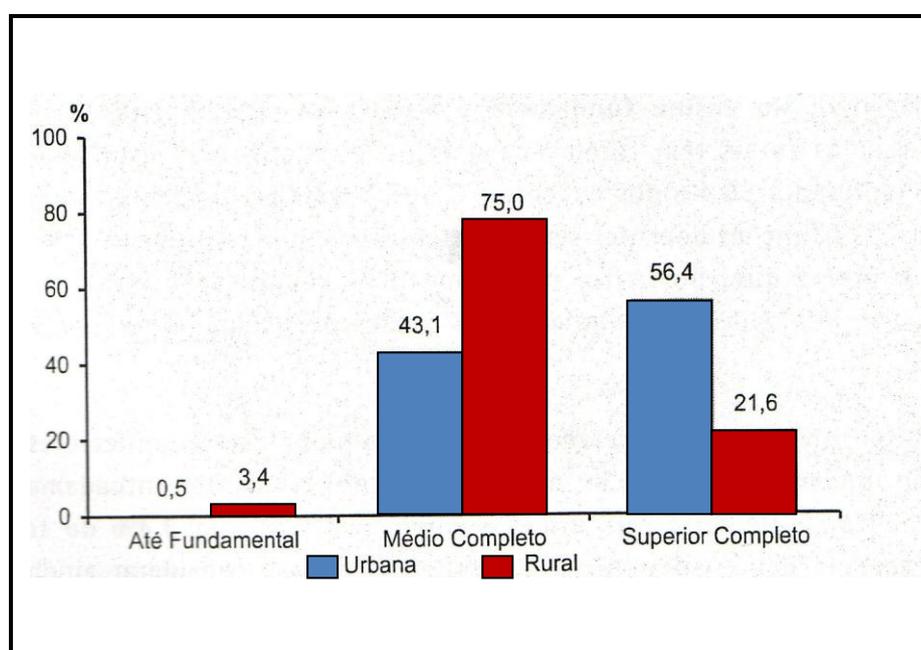
Outro desafio aqui apresentado e que requer maior atenção da Secretaria Municipal de Educação é que a escola do Assentamento Campo Verde oferece como ensino regular apenas o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), e ao concluir esse ciclo de estudos, a maioria das crianças do assentamento precisam se deslocar até a sede do município ou a comunidade rural de Una de São José para cursar regularmente o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Os pais, unanimemente, concordaram que o ideal seria que a Escola Municipal João Alexandre da Silva também oferecesse regularmente o Ensino Fundamental II, para que houvesse a possibilidade de seus filhos permanecerem mais tempo na própria comunidade. Esse anseio dos pais das crianças e dos jovens de Campo Verde se coaduna com o entendimento de Ribeiro (2010, p. 173) quando afirma que na atualidade, o movimento camponês faz um diagnóstico que evidencia a necessidade de políticas públicas dirigidas aos interesses dos trabalhadores da terra. Segundo ela, existe a reivindicação de uma educação desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, que por sua vez, representam o Ensino Básico no próprio espaço de vivência dos camponeses assentados.

Para aprofundar o conhecimento sobre as realidades pedagógica e curricular da Escola Municipal João Alexandre da Silva, realizou-se uma entrevista semiestruturada com seus docentes. Nela, foram abordados tópicos como a formação profissional, o local de residência dos docentes, o currículo escolar, o calendário escolar, os conteúdos ministrados nas aulas, a capacitação para o trabalho em escolas rurais, entre outras questões que também envolvem o

universo escolar. No entanto, destaco que o principal objetivo deste trabalho acadêmico é o de contribuir para que alguns pontos que necessitam ser reavaliados pela direção da escola, pelos docentes e pela Secretaria Municipal de Educação, sejam sempre discutidos no sentido de melhorar qualitativamente a educação camponesa, não apenas nessa escola pesquisada, mas também nas outras escolas dos assentamentos rurais do município de Pedras de Fogo.

No primeiro plano da entrevista, foi importante obter informações sobre a formação do corpo docente da escola, pois numa circunstância que parece ser uma regra, as escolas rurais brasileiras são as que apresentam os maiores índices de professores que não possuem formação superior para atuar na Educação Básica, pois boa parte dos docentes não possui sequer o curso Normal Médio (Magistério) para atuar em sala de aula. Sobre essa realidade, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), elaborou em 2007 um gráfico que destaca a situação da formação docente das escolas rurais brasileiras, conforme detalha o gráfico 5 a seguir:

**Gráfico 5: Percentual de docentes que atuam nas séries iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental por grau de formação e localização, Brasil – 2005**



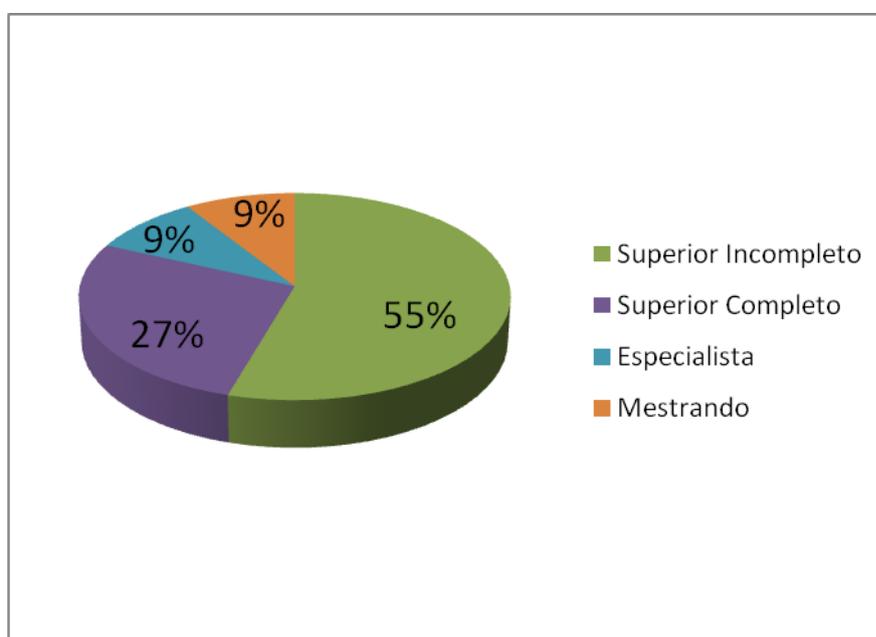
Fonte: INEP/MEC – 2007.

De acordo com o gráfico acima, conclui-se que os dados estatísticos relativos à formação dos docentes que atuam no campo brasileiro caracterizam-se por grandes distorções. Os dados obtidos junto ao INEP/MEC revelaram que 3,4% dos professores cursaram até o Ensino Fundamental, enquanto que houve o registro de um alto índice de professores que

possuem o Ensino Médio completo, totalizando 75% do percentual registrado, já os que possuem o Ensino Superior completo, o percentual foi de apenas 21,6%.

No caso da Escola João Alexandre da Silva, ocorre um patamar mais vantajoso do que o encontrado no quadro nacional acima apresentado, já que 27% dos seus docentes possui nível superior completo, ficando então 5,4% acima da média nacional. Outro ponto relevante é que a maioria dos seus docentes está cursando alguma licenciatura. No gráfico 6 (abaixo), estão detalhados os resultados obtidos junto aos onze docentes entrevistados que trabalham na referida escola:

**Gráfico 6: Nível de escolaridade dos docentes da Escola João Alexandre da Silva**



Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.

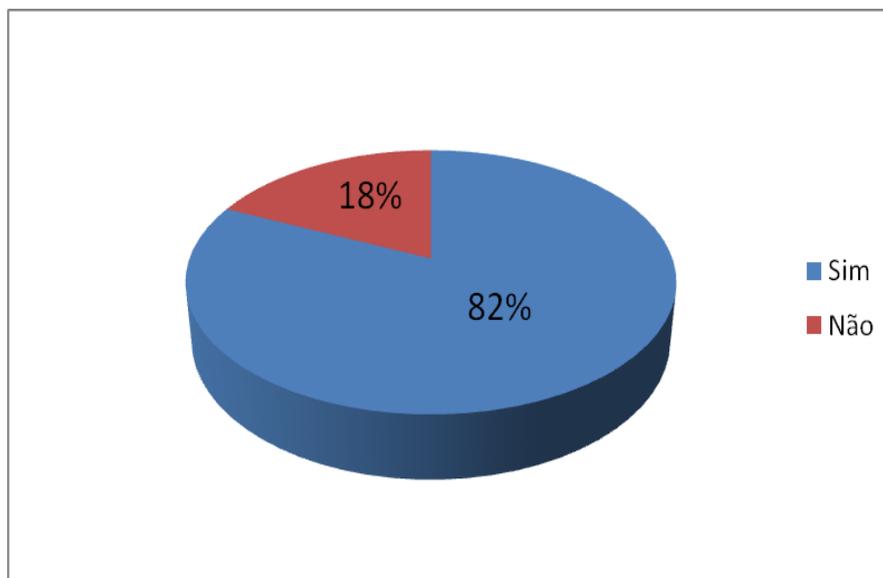
Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

Sobre a formação dos docentes dessa escola, 55% dos entrevistados afirmaram possuir nível superior incompleto. Noutra extremidade, temos um percentual de 27% dos entrevistados que afirmaram possuir algum curso Superior Completo; outros 9% já possuem pós-graduação lato sensu, além de outros 9% que já estão cursando um mestrado acadêmico.

Analisando os números acima, percebe-se que os docentes dessa escola já possuem ou possuirão uma área específica de formação, portanto, era importante verificar se eles também atuavam nas suas respectivas áreas de formação superior, tendo em vista que no Brasil a carência de graduados em determinadas áreas acaba propiciando o redirecionamento de outros profissionais para suprir tal carência. No tocante à atuação na área de formação superior dos docentes da Escola João Alexandre da Silva, verificou-se que apenas uma minoria dos

entrevistados não atua na sua respectiva área de formação acadêmica, conforme apresentado no gráfico 7 abaixo:

**Gráfico 7: Porcentagem dos docentes que atuam na área ou curso de formação na Escola João Alexandre da Silva**



Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.

Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

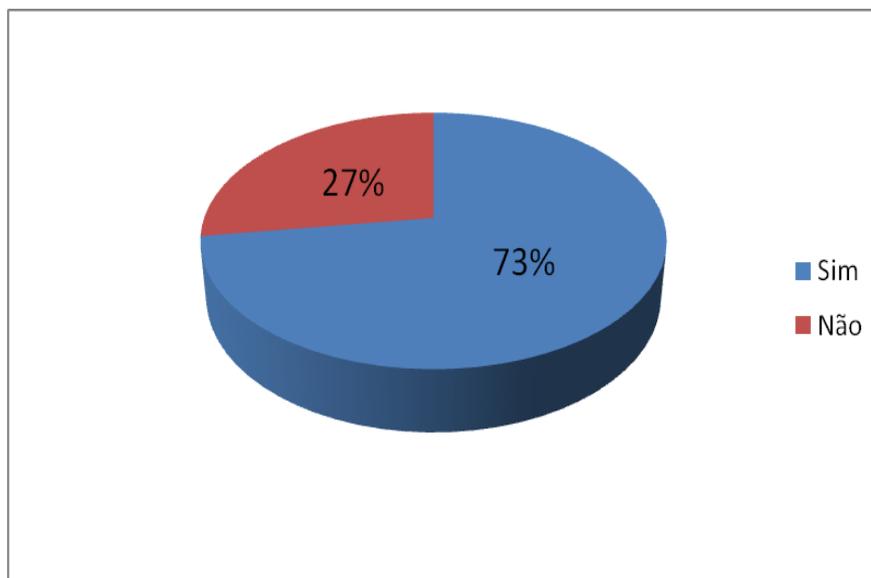
Dentre os entrevistados apenas 18% relataram que estão atuando fora da sua área de formação, enquanto que 82% informou que atuam nas suas respectivas áreas de formação acadêmica. O principal elemento que contribuiu para que houvesse essa expressiva porcentagem é que a Escola João Alexandre da Silva possui mais de turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), e a maioria dos seus docentes são graduandos ou graduados em Pedagogia, portanto, aptos ao ensino nessas séries.

Um dos pontos significativos da entrevista com os docentes era conhecer o local de residência deles, já que em nível nacional, a maior porcentagem dos professores reside no campo, sendo no mesmo povoado ou em algum assentamento rural onde a escola está localizada. Dados obtidos junto a FIPE/MEC/INEP (2005), dão conta de que 64% dos profissionais da educação (professores, gestores e empregados operacionais) que trabalham nas escolas do campo também residem no campo, enquanto que apenas 36% residem na zona urbana.

Dentre esses profissionais que afirmaram morar no campo, mais da metade (56,5%) são professores que estão em sala de aula. Desses docentes, boa parte reside em áreas de assentamentos rurais, isso contribui para que eles conheçam melhor a realidade da vida no

assentamento rural, pois esse conhecimento certamente facilitará o trabalho pedagógico com as crianças e os jovens assentados. Ver o gráfico 8 a seguir:

**Gráfico 8: Local de residência dos docentes que lecionam na Escola João Alexandre da Silva**

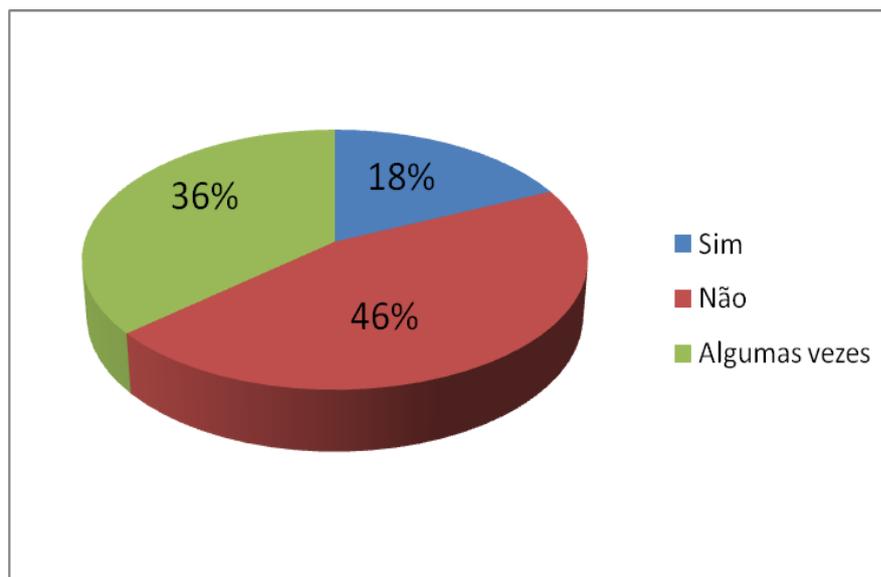


Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.

Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

De todos os professores entrevistados, apenas 27% disseram residir na zona urbana, enquanto que 73% afirmaram residir na zona rural. Quando o docente de uma escola rural reside no campo, ele detém um maior conhecimento sobre a vida camponesa, o que acaba propiciando uma melhor adaptação dos conteúdos curriculares à realidade dos seus discentes. Porém, percebe-se que nem sempre isso é possível, pois constatou-se que no caso específico dos docentes da Escola João Alexandre da Silva, mesmo a maioria dos docentes residir na zona rural, não ocorreu a esperada adaptação dos conteúdos curriculares à realidade dos discentes assentados de Campo Verde.

Questionados se os temas trabalhados em sala de aula mantêm alguma relação com as lutas dos movimentos sociais do campo como o direito à posse da terra, organizado pelo MST, CPT ou Via Campesina etc., apenas 18% dos docentes informaram que sim, outros 36% informaram que algumas vezes utilizam a temática dos movimentos sociais rurais em suas aulas, e 46% dos docentes responderam que não trabalham com esses temas, conforme se verifica no gráfico 9 da página seguinte:

**Gráfico 9: Planos de aulas que contemplam temas sociais relativos às disputas de terras**

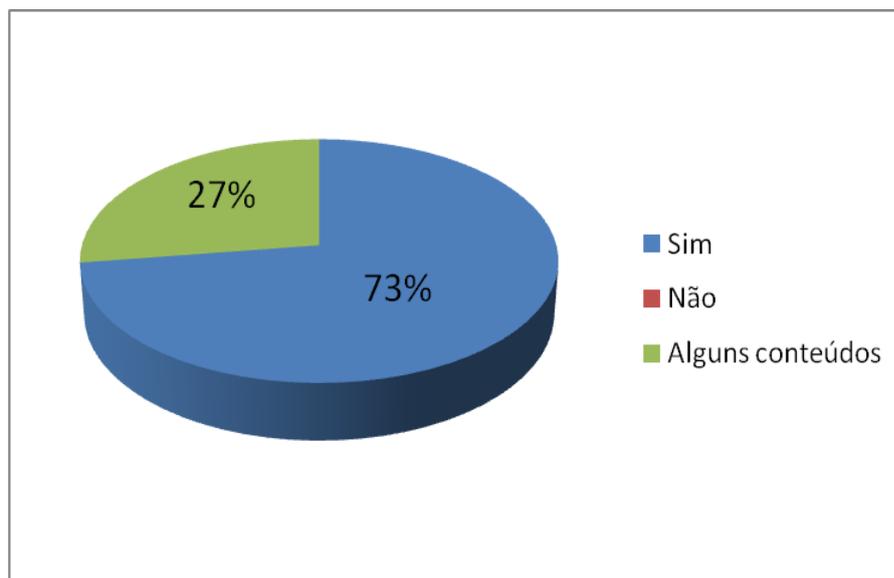
Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.

Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

Nesse gráfico há o registro de uma circunstância um tanto controversa, pois como a Escola Municipal João Alexandre da Silva está situada numa área de assentamento da reforma agrária e sua criação se deu por força da articulação de camponeses que não possuíam terras e o fato dessa escola atender exclusivamente filhos(as) e netos(as) de camponeses, destaco que apenas 18% dos docentes entrevistados declararam que trabalham com temas relacionados aos movimentos sociais rurais de luta posse da terra, contrariando o entendimento de que numa escola de assentamento rural a predominância dos conteúdos estaria relacionada aos temas agrários, principalmente àqueles que abordam a atuação dos movimentos sociais do campo. Trata-se de um ponto a ser amplamente discutido por todos os interessados na “construção” de uma Educação do Campo que reconheça e valorize a luta dos trabalhadores sem terra que conquistaram seu território camponês por meio da brava resistência contra o latifúndio.

Por compreender que todo processo educativo só apresentará resultados satisfatórios de aprendizagens se ele utilizar a realidade dos discentes como parâmetro para o processo de ensino-aprendizagem, compreendi que seria relevante interrogar se os conteúdos ministrados durante suas aulas mantinham alguma relação com a realidade vivida por seus discentes, e, neste caso, verificou-se que sim, pois segundo as respostas obtidas, a realidade do campo está sendo trabalhada pela maioria daqueles docentes, conforme indicam os dados do gráfico 10 da página seguinte:

**Gráfico 10: Relação direta dos conteúdos curriculares relacionados com a realidade dos discentes**



Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.

Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

No tocante à entrevista com os docentes sobre o que eles achavam sobre trabalhar com a realidade de vida dos seus discentes, 73% informaram que frequentemente procuram adicionar aspectos da realidade camponesa aos conteúdos ministrados em sala de aula, enquanto que os 17% restantes informaram que apenas alguns conteúdos ministrados aos discentes mantêm algum tipo de relação com a realidade camponesa. Neste mesmo intento, questionou-se também se suas aulas tratavam de temas relacionados com a agricultura, com o meio ambiente e com o desenvolvimento local, e, nesse caso, todos responderam que sim.

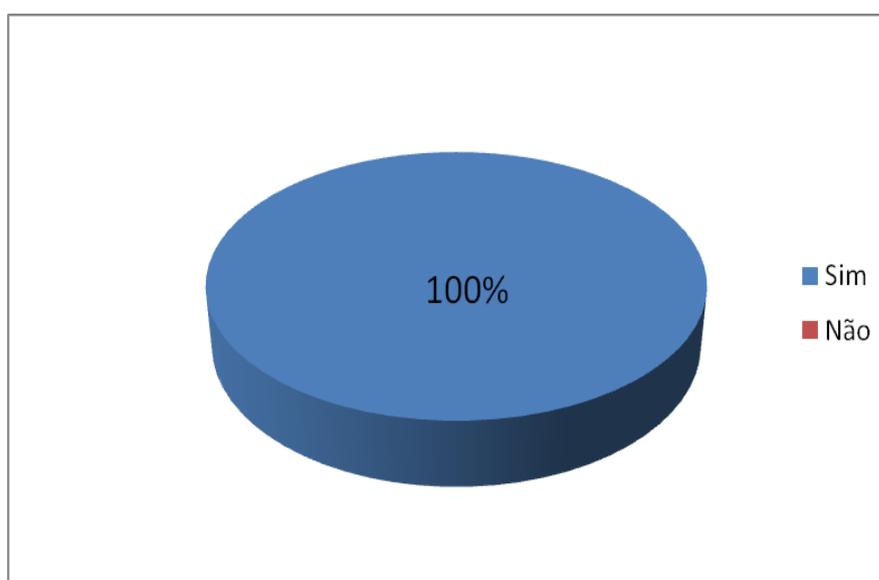
Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1998), conclui-se ser importante associar o ensino da Geografia à realidade dos discentes, pois alguns conceitos básicos da Geografia como: Território, Região, Paisagem e Lugar, estão tanto direta quanto indiretamente integrados à vida dos discentes e das pessoas como um todo, cabendo aos professores, que estão mais próximos dos discentes, assumir a responsabilidade de trazer à tona a discussão sobre a valorização da realidade vivenciada por eles:

É imprescindível o convívio do professor com o aluno em sala de aula, no momento em que pretender desenvolver algum pensamento crítico da realidade por meio da Geografia. É fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua experiência (BRASIL – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE GEOGRAFIA, 1998, p. 30).

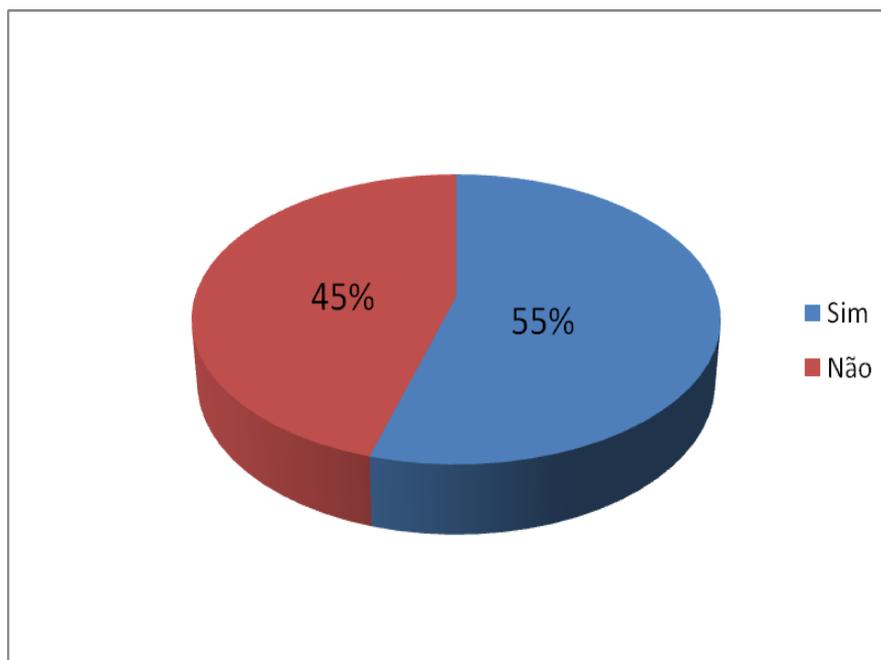
No caso dos discentes camponeses, sua realidade e experiências cotidianas não poderão ficar de fora do processo ensino-aprendizagem, pois dialogar sobre o dia-a-dia desses educandos camponeses facilitará a prática do ensino e estimulará neles o desenvolvimento da capacidade crítica de pensar, repensar e transformar para melhor o lugar onde vivem, tendo por base, a concepção do coletivo e do comum. Para Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p. 75) os PCN's de Geografia, elaborados para uso no Ensino Fundamental, propõem um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar onde vivem. Entretanto, para que esses objetivos sejam plenamente alcançados, é preciso que haja um trabalho articulado pelos docentes no sentido de trazer o cotidiano dos educandos para sua pauta de atuação didático-pedagógica.

Sobre as questões referentes ao tema reforma agrária no Brasil, com o intuito de conhecer um pouco mais dos conteúdos programáticos das aulas ministradas pelos docentes, foi perguntado se eles incluem esse tema no currículo escolar e se o consideram importante para trabalhá-lo com seus discentes, como resposta os docentes informaram que trabalham e que o mesmo é importante para a formação dos seus educandos, conforme pode ser observado nos gráficos 11 (abaixo) e 12 (página seguinte):

**Gráfico 11: Importância do tema reforma agrária no Brasil**



Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.  
Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

**Gráfico 12: Inclusão do tema reforma agrária no plano de curso e nas aulas**

Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.

Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

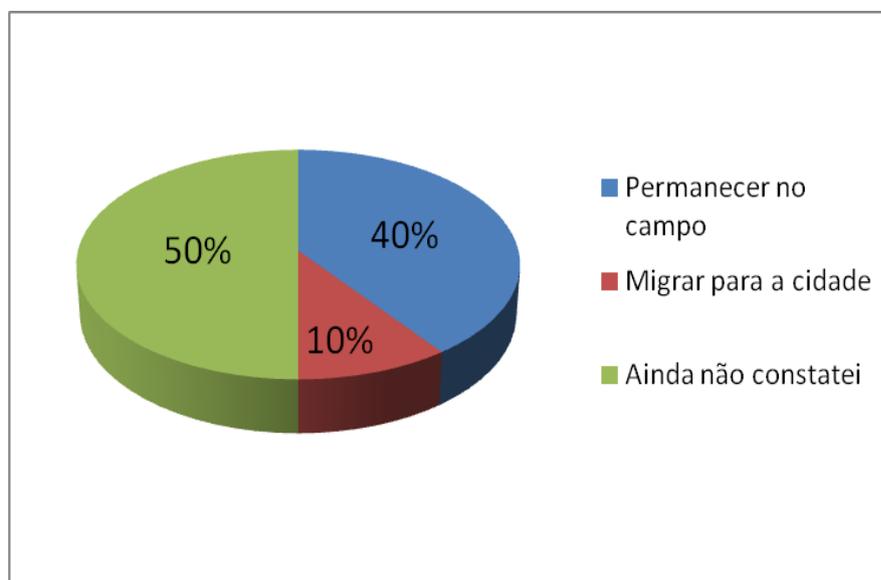
Embora todos os entrevistados tenham afirmado que o tema reforma agrária é importante para ser trabalhado em sala de aula, só 55% dos entrevistados disseram incluí-lo em seus planos de aula ou de curso, enquanto os 45% restantes disseram que não incluem. Trata-se, portanto, de um fato contraditório, pois se todos afirmaram que o consideram importante, o que se esperava era que todos trabalhassem o referido tema em suas aulas.

Levando-se em consideração que a escola está numa área de assentamento rural, é lamentável que quase metade desses professores não incluía esse tema em suas aulas. A inclusão possibilitaria uma ampla discussão com seus discentes sobre a questão dos latifúndios que suprimem o direito do homem e da mulher do campo de possuir sua própria terra para dela tirar seu sustento.

Outro tópico discutido na entrevista com os docentes relacionava-se ao possível interesse dos seus educandos em dar continuidade à vida e ao trabalho no campo, seguindo o exemplo de vida camponesa de seus pais. Quando perguntei aos professores se eles percebiam durante os diálogos formais ou informais se seus discentes demonstravam preferência em permanecer no campo ou emigrar para a cidade, constatei que 40% dos docentes declararam ter percebido que seus discentes pretendem permanecer no campo, enquanto que 10% dos docentes constataram que seus discentes apresentam maior interesse em emigrar para a cidade, os outros 50% dos docentes informaram que ainda não constataram nenhuma

preferência quanto à escolha de seus discentes de permanecerem no campo ou emigrarem para a cidade, conforme o gráfico 13 (abaixo) detalha:

**Gráfico 13: Preferência dos discentes quanto ao local de moradia: campo ou cidade**



Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.  
 Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

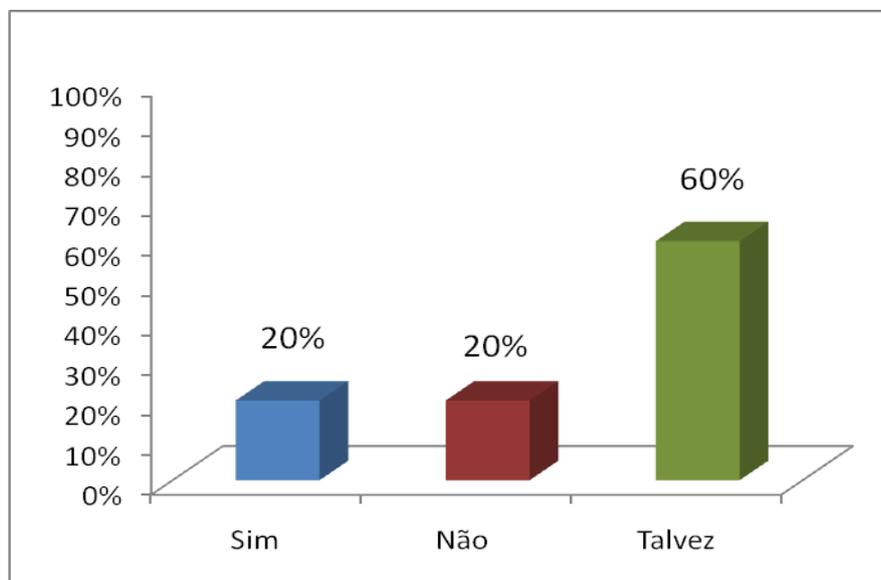
Esse dado é muito importante, pois é comum que os jovens camponeses demonstrem interesse em emigrar para os grandes centros urbanos. Muitos jovens acabam refazendo o trajeto de outros parentes que por vários motivos optaram por emigrar para o Centro-Sul do país em busca de emprego e melhores condições de vida, sendo que muitos deles acabam fixando moradia permanente nessa macrorregião e se constituem como ponto de apoio para que seus parentes ou amigos mais próximos se dirijam para lá ao completar a maioridade.

Essa realidade não é tão distante da dos jovens do Assentamento Campo Verde, pois não são poucos os que vivem esse dilema em relação aos seus pais, pois, quando a lavoura não “compensa”, muitos desses jovens os veem emigrar para a “cidade grande” em busca de emprego temporário, e meses depois, retornar ao assentamento com algum dinheiro poupado durante sua estada na cidade grande.

Quando os discentes foram diretamente interrogados sobre se pretendiam continuar residindo no campo ao concluírem o Ensino Médio, houve incerteza por parte deles, pois 60% dos discentes responderam que talvez permaneçam no campo, os demais estavam divididos quanto à sua permanência nele. É importante ressaltar que a maioria dos jovens entrevistados logo que concluírem o Ensino Médio, já terão atingido a maioridade, o que em muitos casos,

é comum que optem por emigrar para a cidade ou para outras regiões do país. Vejamos como o gráfico 14 (abaixo) sintetiza essa questão:

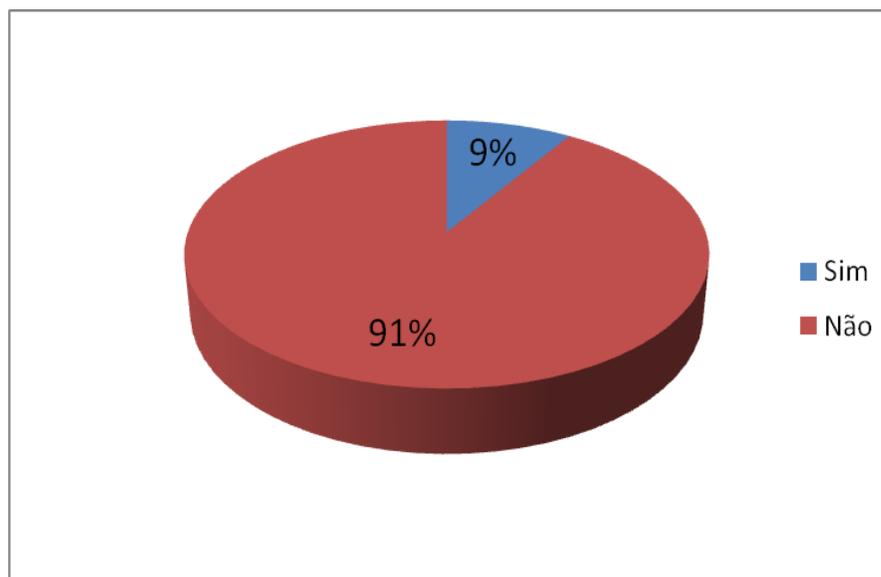
**Gráfico 14: Alunos com intenção de permanecer no campo ao concluir o Ensino Médio**



Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.  
Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

A questão da permanência dos jovens no assentamento é incerta, pois o desejo de conhecer o novo, o diferente, acaba por atrair os jovens quando atingem a maioridade. A cidade sempre é apontada pela maioria como o lugar onde pretendem morar. É evidente que existem jovens que não pretendem sair do campo, porém, não são muitos os que possuem esse desejo. A questão da emigração para o Centro-Sul do país é quase uma regra entre os jovens do Assentamento Campo Verde, tendo em vista que a maioria deles possui parente(s) ou amigos que emigraram noutros tempos e se tornaram um elo entre o jovem camponês e a “cidade grande”. Com base em alguns relatos obtidos junto aos assentados de Campo Verde, tomei conhecimento de que vários jovens que tinham emigrado para o Centro-Sul do país, não se adaptaram lá e acabaram fazendo a migração de retorno para o assentamento, como a experiência não foi exitosa, eles afirmaram que não queriam mais sair de lá.

No caso da capacitação para o trabalho docente em escolas camponesas, considerei ser fundamental conhecer se os professores entrevistados receberam algum tipo de formação continuada ou capacitação pedagógica para desenvolver seu trabalho em escolas rurais, sejam elas de assentamentos rurais ou não. Nesse caso, a maioria afirmou que não recebeu, embora manifestasse interesse em recebê-la, caso fosse ofertada. Sobre esse ponto, analisemos o gráfico 15 (página seguinte):

**Gráfico 15: Capacitação dos docentes para trabalhar em escolas rurais**

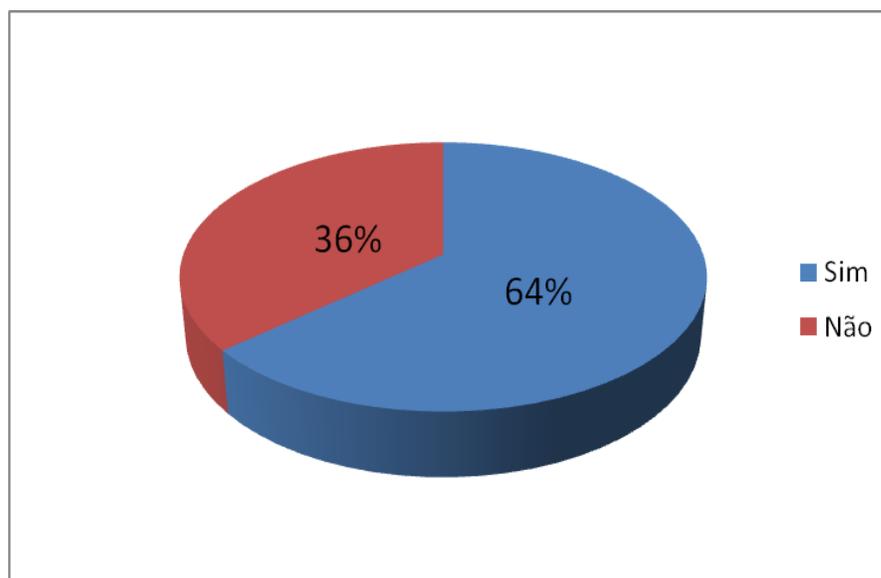
Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.

Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

Questionados sobre se receberam alguma capacitação específica para lecionar em escolas rurais, apenas 9% do total de docentes entrevistados afirmaram ter recebido alguma capacitação, os outros 91% informaram não ter recebido qualquer tipo de formação para esse fim, o que de certa forma, reflete-se negativamente no processo de ensino-aprendizagem, já que as escolas rurais apresentam particularidades diferenciadas da realidade das escolas urbanas. Entretanto, ressalto que as capacitações pedagógicas ofertadas no início do ano letivo da rede municipal de ensino de Pedras de Fogo, são direcionadas ao trabalho docente de forma geral, excluindo a realidade do campo na oferta de formação continuada, o que acaba por deixar o(a) docente tendo que encontrar por si só os meios pelos quais consiga desempenhar seu papel como educador(a) de uma escola rural.

Sobre o conhecimento que possuíam em relação ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a maioria dos docentes afirmou que já ouviram falar sobre esse Programa, mas que careciam de melhores detalhes sobre seus objetivos quanto à Educação do Campo. No gráfico 16 (página seguinte) encontram-se os percentuais obtidos nas entrevistas:

**Gráfico 16: Conhecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**



Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.  
Fonte: Pesquisa de campo do autor. Novembro de 2010.

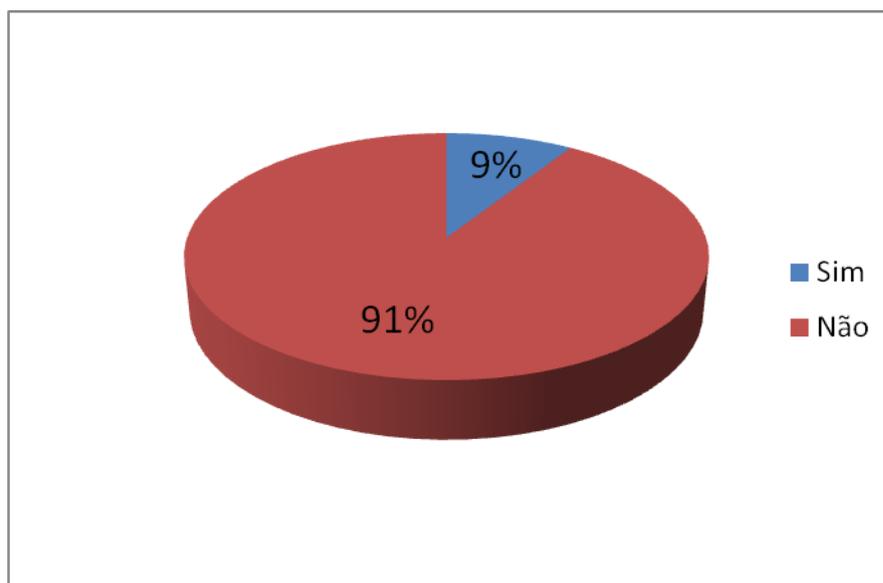
Desde seu estabelecimento por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o PRONERA ainda é pouco conhecido pelos educadores das escolas rurais, o que acaba por refletir no descumprimento de suas diretrizes, que sem dúvida alguma, mantém uma educação descontextualizada para os educandos que vivem no campo, quando o ideal seria que as Secretarias de Educação tanto estaduais quanto municipais apresentassem as ações e diretrizes do PRONERA para os gestores, educadores e educadoras das escolas rurais com o intuito de promover uma ampla discussão sobre a prática docente nessas escolas.

Se por um lado, os docentes da Escola Municipal João Alexandre da Silva foram consultados sobre o conhecimento das ações do PRONERA no campo da educação, por outro, não seria menos importante indagar aos camponeses da comunidade assentada de Campo Verde sobre o conhecimento que tinham sobre os cursos ofertados por esse programa. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa de amostragem semiestruturada, realizada com chefes de famílias desse assentamento. Nela, ficou constatado que 91% dos entrevistados nunca ouviram falar desse Programa que já beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos em todo o Brasil, que desde sua criação em 1998, vem desenvolvendo ações educacionais para beneficiar exclusivamente as famílias assentadas da reforma agrária.

Na Microrregião do Litoral Sul da Paraíba, a realidade é que as ações educacionais promovidas pelo PRONERA em parceria com a Universidade Federal da Paraíba por meio dos cursos técnicos (Nível Médio) e superiores (Graduação e Pós-Graduação) tem sido pouco

conhecidas nos assentamentos e ainda estão muito distantes da comunidade assentada de Campo Verde. Afirmo, inclusive, que a criação desse assentamento ocorreu um ano antes da criação do PRONERA, enquanto que alguns poucos assentamentos mais jovens do município de Pedras de Fogo já foram beneficiados com algumas ações desse Programa. No gráfico 17 (abaixo) encontram-se os resultados obtidos junto aos entrevistados da comunidade de Campo Verde:

**Gráfico 17: Conhecimento dos cursos do PRONERA no Assentamento Campo Verde**



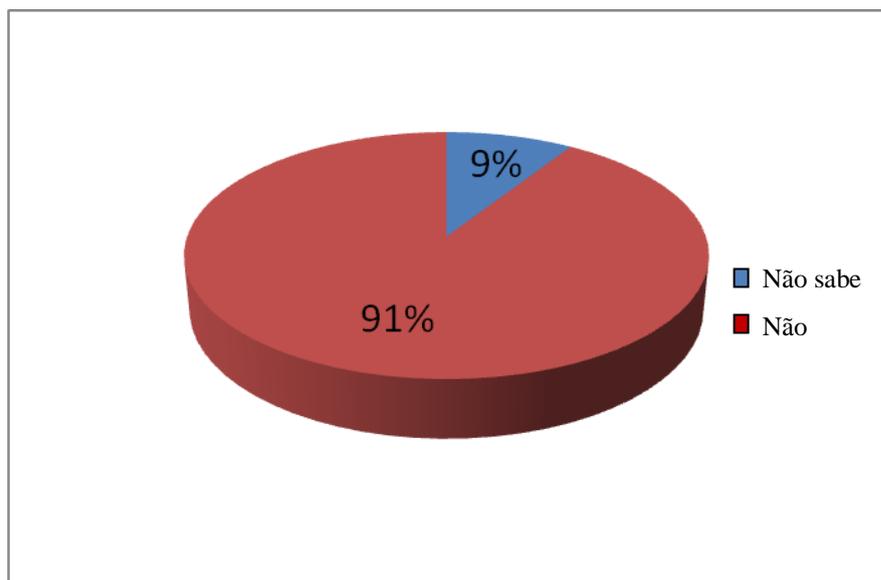
Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.

Fonte: Pesquisa de campo do autor. Data: 21/07/2011.

Como exposto no gráfico acima, 91% dos entrevistados informaram que desconheciam sobre a oferta de cursos técnicos ou superiores no Assentamento Campo Verde, enquanto que apenas 9% relataram possuir conhecimento sobre esses cursos.

Quando questionados quanto ao conhecimento sobre algum familiar que participava de algum curso promovido pelo PRONERA, os resultados obtidos repetiram os números do gráfico 17, onde 91% dos entrevistados responderam que não, os outros 9% responderam que não sabiam, conforme os dados apresentados no gráfico 18 (página seguinte):

**Gráfico 18: Conhecimento de familiares que frequentam algum curso do PRONERA no Assentamento Campo Verde**



Elaborado por: ARAGÃO, Wellington Alves.

Fonte: Pesquisa de campo do autor. Data: 21/07/2011.

Um dos principais pontos que se pode elencar sobre a falta de conhecimento dos assentados de Campo Verde sobre os cursos do PRONERA é que aqueles assentados estão perdendo os benefícios que viriam com uma formação técnica ou superior adequada para os jovens daquele assentamento, pois os cursos ofertados por esse Programa, muito contribuiria para o desenvolvimento da cadeia produtiva dos agricultores daquela comunidade, sem mencionar que no quesito educação, seriam formados muitos jovens que poderiam atuar na escola da comunidade.

Não se sabe explicar o motivo que justificaria o não conhecimento daqueles assentados sobre esses cursos. Algumas lideranças do assentamento quando foram questionadas sobre o assunto, afirmaram que nunca foram procuradas pelo MST, CPT, INCRA/MDA, Sindicato Rural (local), Secretaria de Educação ou por representantes do PRONERA/UEPB para discutirem sobre a formação técnica ou superior dos jovens assentados de Campo Verde. Na verdade, houve certa surpresa ao tomarem conhecimento sobre a existência desses cursos destinados especificamente aos assentados da reforma agrária.

Após analisar os gráficos referentes ao conhecimento dos assentados de Campo Verde sobre os cursos do PRONERA, retomo o diálogo para as questões pedagógicas da Escola Municipal João Alexandre da Silva. Dessa feita, o objetivo se detém a uma breve análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado pela equipe de professores em parceria com a

gestão administrativo-pedagógica da escola, tendo em vista que a escola de Campo Verde seguiu uma norma estabelecida pela Secretaria de Educação do Município, deliberando que todas as escolas da rede municipal deveriam elaborar seu próprio Projeto Político Pedagógico com base em suas especificidades. Tão logo essa exigência foi repassada às unidades escolares, a escola do Assentamento Campo Verde deu início a elaboração do seu PPP, no qual o corpo docente e sua gestora iniciou a elaboração do PPP da escola.

Dentre as principais ações de um PPP, compreende-se que ele, prioritariamente, tem que se deter às questões locais, à realidade em que a escola e os educandos estão inseridos, verificar os problemas existentes não só na escola, mas também na comunidade em que ela se encontra, pois não se obtém êxito na construção de um PPP, quando não se convida sua própria comunidade para discutir sobre os problemas que seus educandos vivenciam diariamente na escola. Na maioria dos casos, os educandos residem na mesma comunidade em que a escola está instalada, por isso, é importante que ela seja convidada para dialogar e também sugerir meios que possam ir ao encontro das necessidades da escola em cada momento específico. O PPP, especialmente de uma escola, pressupõe, acima de tudo, coerência. Ele se realiza, se organiza e se concretiza de forma dialógica entre todos os sujeitos inseridos em um determinado contexto histórico, temporal, espacial e social (Souza *et al* 2008, p. 49). No caso de uma escola do campo, não há como deixar as peculiaridades camponesas do lado de fora dos muros da escola, pois se trata da identidade que os educandos herdaram e assimilaram dos seus pais.

Numa análise realizada no PPP da Escola Municipal João Alexandre da Silva, constatou-se que a principal preocupação dos docentes e da equipe gestora residia essencialmente em trazer a comunidade assentada para participar dos momentos de discussão sobre o comportamento das crianças na escola. Segundo consta nesse projeto, o acompanhamento dos pais sobre a educação escolar dos filhos é pouco significativo e a estratégia para melhorar o comportamento dos educandos estaria em dialogar com os pais para que acompanhassem mais de perto a rotina dos filhos dentro e fora da escola.

Noutro ponto do mesmo PPP, verifica-se a intenção de contextualizar os conteúdos curriculares de todas as disciplinas, porém, não está especificado em que se pautaria e nem como ocorreria esta contextualização, outro fator que também merece destaque é que não há qualquer alusão sobre a superação das dificuldades de aprendizagem que se apresentam no cotidiano escolar daqueles discentes.

O PPP em análise está dividido em duas partes, sendo a primeira, voltada para as questões da estrutura física da escola. Já a segunda parte, se detém às questões pedagógicas,

porém não encontrei abordagens sobre o currículo escolar e sobre a metodologia utilizada nas aulas pelos docentes, além de constatar a ausência de projetos pedagógicos sobre temas importantes como a questão da agricultura sustentável, das lutas dos movimentos sociais do campo, da reforma agrária, da cultura camponesa, da diversidade de gênero, da etnia, da religião, da identidade dos povos do campo, dentre outros elementos que circundam a vida camponesa. Verifica-se nesse PPP que existe maior destaque para as necessidades da ampliação da estrutura física da escola, além de um manual de direitos e deveres que servem para orientar os discentes sobre seu comportamento na escola. Assim sendo, é fundamental que haja uma reavaliação desse PPP, e que nele, sejam inseridas adaptações que proporcionem sua adequação ao campo, conforme Souza *et al* (2008) esclarece:

A Educação do Campo está fortemente vinculada a uma concepção de campo e de desenvolvimento econômico e social que garanta acesso e participação ativa da comunidade local e que trabalhe pedagogicamente os princípios organizativos da participação e auto-organização dos educandos, educadores e comunidade, de forma autônoma; que entrelace e materialize a vida escolar com o trabalho, com a terra, com a cultura, com a história, com o Movimento Social, com a organização social e política da comunidade e valorização do ser humano que habita o campo (SOUZA *et al*, 2008, p. 51).

As propostas acima elencadas apresentam elementos fundamentais que caracterizam a importância de um PPP, pois insere a comunidade local, os educandos e os educadores, tendo o diálogo como base para a organização de um PPP que atenda aos interesses da comunidade escolar camponesa, apontando também, os elementos relativos à cultura do campo, como o trabalho na agricultura, os conflitos por terra, a cultura local, a história do assentamento, os movimentos sociais etc., além de abordar a questão da valorização do homem do campo.

Nota-se também, que o PPP da Escola Municipal João Alexandre da Silva, não trouxe na sua elaboração, as peculiaridades do campo e nem dos seus povos, pois o motivo principal que rege um PPP, conforme defende Souza *et al* (2008), é justamente o diálogo com todos os segmentos envolvidos no processo educativo:

O projeto político pedagógico nasce da necessidade de construir a escola constantemente, renovando o antigo e projetando o novo com a participação de todos. É uma discussão ampla na escola para se buscar soluções na qualidade do ensino, o objetivo é dar suporte para a escola sanar os problemas com a ajuda da comunidade, com opiniões e participação dos educadores. Ele é a vida da escola e tem que transcorrer respeitando todos os espaços educativos para dar certo (SOUZA, 2006, p. 44 *apud* SOUZA *et al* 2008, p. 48).

Com um PPP elaborado com a participação de toda a comunidade interessada na melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos aos povos do campo, não temos dúvidas quanto aos avanços que cada unidade escolar dará no sentido de ofertar um ensino contextualizado à realidade dos discentes camponeses. É importante que cada novo problema surgido na escola, seja visto como uma oportunidade para repensar seu PPP, por isso, o entendimento do autor sobre a questão de “construir a escola constantemente”. O fato de uma escola rural possuir um PPP já é um avanço, porém não é concebível que ele não aborde prioritariamente as questões didático-pedagógicas da escola, sendo, portanto, mais direcionado às questões comportamentais dos discentes e/ou de infraestrutura física da escola.

O ideal proposto, é que as escolas que estão *no campo* sejam também *do campo* e que contemplem discussões férteis sobre a metodologia utilizada pelos docentes, sobre os conteúdos curriculares selecionados por eles e que se detenham principalmente a criar estratégias didático-pedagógicas que contribuam com a valorização das peculiaridades do modo de vida no campo, permitindo assim, aos jovens camponeses encontrar alternativas de melhorias de vida no próprio campo, desmistificando a ideia de que qualquer melhoria em suas vidas, só será possível se eles deixarem o campo com destino às cidades. O diálogo da escola com a comunidade é fundamental para que os docentes que residem na cidade e que não conhecem de perto a vida no campo, possam se aproximar do contexto social dos seus educandos, entendendo sua raiz cultural, seu modo de trabalhar, de viver, de se relacionar com o tempo, com o espaço, com a família e com a própria escola.

No decorrer desse trabalho, abordou-se claramente que a Educação do Campo representa um sentimento de melhoria de vida para os camponeses, pois não foram poucas as ações desumanas que ao longo de décadas praticaram e ainda praticam contra esse povo, passo citar sem qualquer temor o que Caldart (2008, p. 152) expôs como sendo o principal combustível que gerou o *movimento por uma educação do campo*, pois segundo ela, existe “uma violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes”.

Por diversas vezes nesse trabalho, abordei sobre a questão da realidade camponesa, pois entendo que se trata de uma realidade de luta e de resistência pela sobrevivência dos verdadeiros camponeses que estão mergulhados num espaço cada vez mais excludente, onde diversas corporações transcontinentais demonstram grande interesse no maior e também no menor espaço de terra para a produção das suas *commodities* agrícolas. Afirimo, então, que a Educação do Campo é um instrumento hábil e capaz de manter a luta, a resistência e a memória camponesa contra as tiranias daqueles que militam contra o campesinato.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de mestrado, procurei analisar a Educação do Campo dentro da perspectiva da Geografia Agrária, tendo em vista que a maioria dos trabalhos acadêmicos que tratam sobre a Educação do Campo são oriundos das Licenciaturas de Pedagogia, História e Sociologia, (Graduação e Pós-Graduação) e de Educação (Pós-Graduação). A proposta aqui apresentada foi a de trazer essa discussão para o campo da Geografia, já que a mesma também trata de temas agrários. Não se trata de desmerecer as pesquisas das outras áreas de estudo, porém, é a Geografia que trabalha diretamente com temas relacionados ao Território, à Territorialidade, ao Espaço, à Paisagem e ao Lugar, que por sua vez, são suas categorias de análise e que estão muito próximas do campesinato.

Procurei analisar e discutir os aspectos históricos da educação destinada aos povos do campo, pois o que acontece nos dias atuais são reflexos do que ocorreu no passado. Pontuei algumas melhorias que ocorreram nas escolas rurais nos últimos anos, citando, inclusive, alguns avanços advindos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB 9.394/96, que trouxe alguns entendimentos sobre a questão da educação nas áreas rurais, a exemplo da abertura para o calendário adaptado aos ciclos produtivos e climáticos do campo, além de sugerir a contextualização do ensino nessas áreas.

Também foi possível elencar uma série de conquistas que a Educação do Campo obteve através dos movimentos sociais, principalmente o MST e a CPT, que passaram a apoiar os povos do campo com o objetivo de reivindicar uma educação de qualidade e contextualizada à realidade do campo, excluindo diversas práticas pedagógicas que eram importadas das escolas urbanas e que não valorizavam e nem reconheciam as peculiaridades do campo. Essas conquistas educacionais ainda não estão completas, pois muita coisa ainda precisa ser feita, porém é gratificante reconhecer que muitos avanços já podem ser contabilizados no tocante à educação formal destinada aos camponeses.

Destaquei que a mobilização dos movimentos sociais e de Instituições Superiores de Educação, que durante muito tempo pressionaram o MDA e o INCRA para rever pontos estratégicos relacionados à educação rural, além de mostrar que o desenvolvimento social e econômico do campo é uma realidade que não pode estar dissociada da educação. A partir dessa mobilização, foi possível criar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Sobre esse programa, apresentei uma série de discussões que contribuíram eficazmente para a conquista de alguns avanços da educação voltada aos povos do campo.

Priorizei também o fato de uma comunidade formada por assentados da reforma agrária que, logo após a conquista da terra e de uma relativa tranquilidade proporcionada pela posse da mesma, manifestou a preocupação com a educação dos seus filhos(as) e netos(as), pois o tempo escolar perdido no período do acampamento fez com que as crianças e os jovens recém-assentados ficassem distanciados do convívio escolar. Surgindo, então, a necessidade de a comunidade discutir sobre a importância de uma escola no assentamento, para que os filhos(os) e netos(as) daqueles camponeses não precisassem mais se deslocar para outras comunidades rurais ou para a sede do município para ter acesso à educação escolar.

É sobre essa escola “conquistada” que este trabalho acadêmico discorre, e que foi selecionada por se tratar apenas de uma escola “no campo”, mas que precisa ser transformada numa escola “do campo”. Não é “para” e nem mesmo “com”, é *dos* trabalhadores: Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido. Um *do* que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos (CALDART, 2010, p.108).

Sobre os conteúdos ministrados na escola do Assentamento Campo Verde, discorri sobre a necessidade de que se adequem à realidade daquela comunidade assentada, pois o currículo implementado nesta escola não difere do que é posto nas escolas situadas no meio urbano, uma vez que descarta o modo de vida dos discentes que têm uma realidade voltada à vida camponesa. Não quero dizer com isso, que esses discentes não tenham o direito de conhecer certos aspectos da realidade da vida nas cidades, por meio dos conteúdos ministrados durante as aulas, mas destaco que a grande exposição dos conteúdos que elevam o modo de vida urbano ao patamar de perfeição, acaba por desqualificar o modo de vida camponesa, atribuindo-lhe o sentido de desqualificado ou mesmo de ultrapassado.

Na fase de conclusão desta dissertação, após as entrevistas realizadas, passei a confrontar os dados e analisar as respostas obtidas junto aos docentes e discentes, então concluí que os impactos positivos decorrentes da implantação da LDB 9.394/96 e também do PRONERA ainda não haviam se concretizado no Assentamento Campo Verde, já que as diretrizes tanto da LDB 9.394/96 quanto do PRONERA não estavam sendo implementadas, gerando alguns prejuízos diretos e indiretos aos estudantes camponeses daquela localidade. Entretanto, defendo que se não houver nenhum tipo de intervenção didático-pedagógica nas matrizes curriculares da referida escola e em outras escolas no campo, bem como a oferta de formação continuada direcionada aos professores e professoras dessas escolas, muitos educadores ainda continuarão a atuar de forma descontextualizada da realidade dos educandos residentes nas comunidades rurais. Com base nas informações coletadas durante as entrevistas com os docentes, constatei que a maioria dos conteúdos repassados aos alunos da escola João

Alexandre da Silva são, em geral, desvinculados da realidade em que a escola e os próprios discentes estão inseridos, com pouco ou nenhum reconhecimento da cultura local.

Mesmo reconhecendo que a Educação do Campo ainda é carente de significativas melhorias, tanto do ponto de vista físico das escolas quanto da formação docente, além de uma política pedagógica que se adeque ao campo, é preciso reconhecer que muita coisa vem melhorando nos últimos anos devido a ação do trabalho de universidades, ONGs, movimentos sociais do campo e com a participação direta dos camponeses que acreditam que a educação ofertada aos povos do campo não deve excluí-los do processo de desenvolvimento econômico-social, nem diminuí-los pelo modo de vida pelo qual optaram. Os defensores da Educação do Campo reconhecem que os camponeses têm direito a uma educação que lhes valorize como camponeses, agricultores, pescadores, seringueiros, quebradores(as) de coco, extrativistas, entre outros. Entendo que as diferentes formas de lutas travadas pelos camponeses para permanecer na terra e continuar se reproduzindo como classe social são elementos que contribuem para resistir contra o desrespeito que os povos do campo vêm enfrentando ao longo de décadas. O esforço para transformar o modelo educacional que lhes foi imposto também é válido, pois reconhecem que herdaram uma educação sem qualidade e que não valoriza seu modo camponês de ser e agir.

## REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. R. R. Os movimentos sociais rurais e a teoria geográfica. In: MARAFON. G. J; RUA, J; RIBEIRO, M. A. (Orgs.). **Abordagens teórico-metodológicas em Geografia Agrária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.
- ALVES. G. L. (Org.). **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- ALMEIDA, L. P; PINGAS, M. R; PINTO, P. E; KNIJNIK, G. Discutindo a cultura camponesa no processo de ensino-aprendizagem em três escolas do sul do Brasil. In: MACHADO, C. L. B; CAMPOS, C. S. S; PALUDO, C. (Orgs.). **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008.
- ANTUNES ROCHA, M. I. Educação do Campo: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: DALBEN, A; DINIZ, J; LEAL, L; SANTOS, L. (Orgs.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Condutas Típicas, Educação do Campo, Educação, Gênero e Sexualidade, Educação Indígena, Relações Raciais e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARAÚJO, I. X. SILVA; S. B. **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- AZEVEDO, M. A. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In: NETO, A. C; CASTRO, A. M. D. A; FRANÇA, M; QUEIROZ, M. A. de (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BATISTA, M. S. X. Os movimentos sociais e as lutas por educação. In: CALADO, A. J. F. (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste**. João Pessoa: Idéia, 1996.
- BATISTA, M. S. X. Movimentos Sociais e Educação do Campo: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In: JEZINE, E; BATISTA, M. S. X; MOREIRA, O. (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- BAPTISTA, F. M. C. **Educação Rural: das experiências a política pública/NEAD/Ministério do Desenvolvimento Agrário**. Brasília: Editorial Abaré, 2003.
- BRASIL. CADERNOS SECAD/MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

\_\_\_\_\_. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.** Brasília: Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em abr. de 2011.

\_\_\_\_\_. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB: Lei nº 9.394/1996 – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.**

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO MDA/PRONERA. Manual de Operações.** Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 de abril de 2004.

\_\_\_\_\_. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: GEOGRAFIA – Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 67-86. (NEAD Especial; 10).

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126 (Série NEAD Debate; 20)

CAVALCANTE, M. H. P; GONÇALVES, R. C; BARBOSA, V. L; SORRENTINO, R. In: SORRENTINO, R. (Coord.). **Uma história de Pedras de Fogo.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1993.

COSTA, S. A. **Os sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) 222 f. Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) 205 f. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, 2009.

DAMASCENO, M. N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DI LORENZO, I. D. N. **A construção da territorialidade camponesa no Assentamento Dona Helena, Cruz do Espírito Santo - PB.** Dissertação (Mestrado em Geografia) 316 f. Universidade Federal da Paraíba, 2007.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs). **Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.** Brasília, 2002, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Disponível em: <http://forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>> Acesso em jul. de 2010.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e Territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERREIRA, A. B. H.. **Miniaurélio século XXI Escolar**. 4. Ed. Rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIPE/MEC/INEP. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. 2005.

FONSECA, M. T. L.. **A Extensão Rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época).

GONDIM, L. M. P. (Org.). **Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto de dissertação de mestrado**. Fortaleza: Editora UFC, 1999.

GRISPUN, M. P. S. Z. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP/MEC. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Resultados preliminares do Censo demográfico populacional de 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_preliminares/defaultresultadospreliminares.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares/defaultresultadospreliminares.shtm)>. Acesso em jul. de 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Jornal Especial do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Ano I nº 2 – Dezembro de 2010. Brasília/DF.

\_\_\_\_\_. Superintendência Regional (Paraíba). Listagem das áreas desapropriadas entre 1986 e 2006.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, A. B. **Assentamento Apasa-PB: a Agroecologia na construção de novas territorialidades**. Relatório de qualificação de Mestrado (Mestrado em Geografia) 110 f – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

LIMA, M; LEMOS, M. F; ANAYA, V. Currículo escolar e construção cultural. **Revista Dialogia**. São Paulo, v. 5, 2006, p. 145-151. ISSN da versão online: 1983-9294.

LINS, L. T. **A formação política das educadoras e educadores do MST**. Dissertação (Mestrado em Educação) 124 f.– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

LOERA, N. R. Tempo de barraco. In: ROSA, M. C. (Org.). **Greves, acampamentos e outras formas de mobilização social: o legado de Lygia Sigaud para os estudos rurais**. 1. ed. Eletrônica. Rio de Janeiro. Rede de Estudos Rurais: 2010.

MACDONALD, J. B. **Os conflitos de terra na Paraíba, 1972 – 1995: uma das histórias da luta entre Mamom e a lei da necessidade**. Tese de Doutorado (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

MEDEIROS, R. M. V. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2009.

MITIDIERO, M. A. J. **A ação territorial de uma igreja radical: teologia da libertação, luta pela terra e atuação da comissão pastoral da terra no Estado da Paraíba**. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia) 501 f – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOREIRA, E. R. **Por um pedaço de chão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1997.

MOREIRA, E. R; TARGINO, I. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1997.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, R. **Formação do Espaço Agrário Brasileiro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

MORGADO, J. C. Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores. In: PEREIRA, M. Z. C. (Org.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MOURA, M. M. **Camponeses**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNARIM, A. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A; BELTRAME, S; CONTE, S. F; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

MUNARIM, A. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, B. W; VENDRAMINI, C. R. (Orgs.). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.

NASCIMENTO, S. I. Educação e movimentos sociais rurais no Brasil e especificamente na Paraíba. In: CALADO, A. J. F. (Org.). SILVEIRA, J. P; GONÇALVES, L. G. BATISTA, M. S. X. NASCIMENTO, S. I. **Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste**. João Pessoa: Idéia, 1996.

NETO, A. J. M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, M. I. A; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo: desafios para**

a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

NETO, L. B. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo).

NOGUEIRA, A. P. F. **Escolas do Campo e formação territorial dos assentamentos de Reforma Agrária do município de Cruz do Espírito Santo – PB**. Dissertação (Mestrado em Geografia). 136 f. Universidade Federal da Paraíba, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Art. 26, Par. I e II. Disponível em <<http://www.comitepaz.org.br>>. Acesso em set. de 2010.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

PAULINO, E. T; FABRINI, J. E. (Orgs.). **Campesinato e Territórios em disputa**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

PEREIRA, A. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba**: das Ligas aos Assentamentos Rurais. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária da UFPB, 2009.

PEREIRA, E. Q. **A organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo**: do acampamento ao assentamento: quais os desafios para a educação popular? Dissertação (Mestrado em Educação) 146 f. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação – Série Ensino Fundamental).

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Memória da Educação).

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, Trabalho e Educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RICHARDSON, R. J; WANDERLEY, J. C. V. (Org.). **Educação Rural e Desenvolvimento**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1984.

ROCHA, M. I. A. Educação do Campo: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: DALBEN, A; DINIZ, J; LEAL, L; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010).

ROSAS, A. S. NETO, J. F. M. **Educação Popular**: enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

RODRIGUES, M. F. F. **Sertão no plural**: da linguagem geográfica ao território da diferença. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia) 300 f. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Terra camponesa como recriação**: Genealogia do Lugar e da Paisagem. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia) 194 f. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Políticas de Educação Superior no Campo. In: MOLINA M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. pp. 74-83 (Série NEAD Debate; 20).

SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. In: ROSA, E. F. F. (Tradução). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. Dissertação (Mestrado em Educação) 143 f. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

SILVA, J. M. M. Diferença em políticas curriculares. In: PEREIRA, M. Z. C. (Org.). PORTO, R de C. C; BARBOSA, S. W. X; DANTAS, V. X; ALMEIDA, W. G. **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

SILVA, S. B. **Assentamentos rurais**: territórios de conflito e sociabilidade camponesa, um estudo de caso no município de Araruna – PB. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências Sociais) 247 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

SILVA, S. B; REGO, P. R. C. Educação do Campo e Desenvolvimento Local. In: JEZINE, E; BATISTA, M. S. X; MOREIRA, O. (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**: dimensões educativas na sociedade globalizada. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SOUZA, E. J; ANDRADE, E. F; LIMA, G. A. M; MACHADO, C. L. B. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da Educação do Campo. In: MACHADO, C. L. B; CAMPOS, C. S. S; PALUDO, C. (Orgs.). **Teoria e prática da Educação do Campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008, p. 44-57.

SOUZA, J. F. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca Freireana; v. 3).

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Editora Universitária da UFPR, 2010.

SOUZA, M. E. B; ANDREATTA, M. F. C; RAMBO, S. T. F. Um contexto, uma época: a escola e os sujeitos jovens do campo. In: MACHADO, C. L. B; CAMPOS, C. S. S; PALUDO, C. (Orgs.). **Teoria e prática da Educação do Campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.

SPEYER. A. M. **Educação e Campesinato**: uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Loyola, 1983.

SUERTEGARAI, D. M. A. **Geografia física e geomorfologia**: uma (re)leitura. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (Coleção Ciências Sociais).

STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil**: programas de reforma agrária 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VARELA, F. **A questão agrária nacional e assentamentos rurais na Paraíba**. 4. ed. João Pessoa: Idéia, 2006.

VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: MOLINA M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. pp. 127-135 (Série NEAD Debate; 20).

WANDERLEY. M. N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. **Processos Sociais Agrários**. Caxambu, Minas Gerais. 1996.

## **APÊNDICE**



Universidade Federal da Paraíba – UFPB – CCEN – Dep. Geociências  
 Discente-pesquisador: Wellington Alves Aragão  
 Orientadora: Profª Dra. Maria de Fátima F. Rodrigues  
 Área de estudo: Assentamento Campo Verde (Município de Pedras de Fogo – Microrregião do Litoral Sul) – PB.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA COM FAMÍLIAS ASSENTADAS DE CAMPO VERDE

### I – Elementos de identificação do(a) entrevistado(a):

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Sexo: Masculino  Feminino  1.4 Naturalidade: \_\_\_\_\_

1.3 Idade: \_\_\_\_\_ 1.5 N° de membros da família: \_\_\_\_\_

### II – Avaliação das condições de vida após o assentamento:

#### 1.1 Moradia:

Muito melhor;  Melhor;  Igual;  Pior;  Muito pior.

#### 1.2 Alimentação:

Muito melhor;  Melhor;  Igual;  Pior;  Muito pior.

#### 1.3 Renda:

Muito melhor;  Melhor;  Igual;  Pior;  Muito pior.

### III – Bens e equipamentos adquiridos ANTES do assentamento:

3.1 Computador  sim  não 3.4 Aparelho celular  sim  não

3.2 Geladeira  sim  não 3.5 Aparelho de TV  sim  não

3.3 Veículo  sim  não

### IV – Bens e equipamentos adquiridos DEPOIS do assentamento:

4.1 Computador  sim  não 4.4 Aparelho celular  sim  não

4.2 Geladeira  sim  não 4.5 Aparelho de TV  sim  não

4.3 Veículo  sim  não

### V – Sobre o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária):

5.1 Tem conhecimento dos cursos técnicos e superiores ofertados pelo PRONERA?

sim  NUNCA ouviu falar do PRONERA

5.2 Algum membro da família fez ou está fazendo algum curso técnico ou superior ofertado pelo PRONERA?

sim  não  não sabe

Se a resposta for SIM, qual o curso? \_\_\_\_\_



**Universidade Federal da Paraíba – UFPB – CCEN – Dep. Geociências**  
**Discente-pesquisador: Wellington Alves Aragão**  
**Orientadora: Profª Dra. Maria de Fátima F. Rodrigues**  
**Área de estudo: Assentamento Campo Verde (Município de Pedras de Fogo – Microrregião do Litoral Sul) – PB.**

**APÊNDICE B – ENTREVISTA COM SECRETÁRIO(A) DE EDUCAÇÃO DE PEDRAS DE FOGO – PB**

**I – Elementos de identificação do(a) entrevistado(a):**

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Sexo: Masculino [  ] Feminino [  ]

1.4 Efetivo(a) [  ] sim [  ] não

1.3 Tempo de atuação na SEC do município. \_\_\_\_\_

1.4 Nível de escolaridade:

[  ] Ensino Médio completo [  ] Especialista [  ] Doutorando

[  ] Superior incompleto [  ] Mestrando [  ] Doutorado

[  ] Superior completo [  ] Mestrado

1.6 Área ou curso de formação: \_\_\_\_\_

**II – Informações educacionais relevantes para atuação no magistério:**

2.1 Quantas escolas existem na zona rural do município? \_\_\_\_\_

2.1.1 Quantas escolas estão em área de assentamentos rurais? \_\_\_\_\_

2.1.2 Os docentes das escolas rurais tratam de temas relacionados aos movimentos sociais rurais de direito à posse da terra, tipo MST, CPT, Via Campesina etc.?

[  ] sim [  ] não [  ] não sabe informar [  ] não lembra

2.2 Você acredita que esses temas são importantes para a vida dos educandos(as) das escolas rurais?

[  ] sim [  ] não [  ] talvez

2.3 No período das chuvas (inverno), as escolas rurais adotam um calendário especial para que seus educandos(as) não sejam prejudicados(as), caso as estradas não possibilitem o deslocamentos até ela?

[  ] sim, adota [  ] não adota [  ] já adotou, mas não deu certo

2.4 Os conteúdos repassados aos discentes das escolas rurais valorizam mais a vida na cidade ou no campo?

na cidade       no campo       nos dois locais       não sei  
informar

2.5 O currículo adotado nas escolas rurais tratam de temas como agricultura, meio ambiente, desenvolvimento local, etc.?

sim       não       não sei informar

2.6 Durante a elaboração dos planos de curso e de aula, o tema “Reforma Agrária no Brasil” é levado em consideração?

sim       não       não sei informar

2.7 Você considera esse tema importante para ser trabalhado pelos docentes em sala de aula?

sim       não

2.7.1 Quantos assentamentos rurais possuem escolas com o Ens. Fundamental I? \_\_\_\_\_

2.7.2 Quantos assentamentos rurais possuem escolas com o Ens. Fundamental I? \_\_\_\_\_

2.7.3 Quantos assentamentos rurais possuem escolas com o Ensino Médio? \_\_\_\_\_

2.8 Você já ouviu falar do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)?

sim       não       não lembra

2.9 A secretaria de educação do município oferece algum tipo de capacitação aos docentes (formação continuada) para trabalhar “especificamente” com alunos de escolas rurais?

sim       não       já ofertou       pretende ofertar       não acha necessário

2.9.1 O currículo das escolas rurais é igual ao currículo das escolas urbanas?

sim       não       não sei informar

2.9.2 A SEC do município pretende formar parcerias com IES que possuem programas de Educação no/do Campo para ofertar cursos de formação continuada para os docentes das escolas rurais?

sim       não



Universidade Federal da Paraíba – UFPB – CCEN – Dep. Geociências  
 Discente-pesquisador: Wellington Alves Aragão  
 Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima F. Rodrigues  
 Área de estudo: Assentamento Campo Verde (Município de Pedras de Fogo – Microrregião do Litoral Sul) – PB.

**APÊNDICE C – ENTREVISTA COM GESTOR(A) DA ESCOLA MUNICIPAL  
 JOÃO ALEXANDRE DA SILVA**

**I – Elementos de identificação do(a) entrevistado(a):**

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Sexo: Masculino [ ] Feminino [ ]      1.3 Naturalidade: \_\_\_\_\_

1.4 Idade: \_\_\_\_\_      1.5 Efetivo: [ ] sim [ ] não

1.6 Nível de escolaridade:

[ ] Ensino Médio completo      [ ] Especialista      [ ] Mestrado

[ ] Superior Completo      [ ] Superior completo      [ ] Doutorado

**II – Informações educacionais relevantes para atuação no magistério das escolas rurais:**

2.1 O currículo adotado na Escola de M. João Alexandre da Silva trata de temas como agricultura, meio ambiente, desenvolvimento local, etc.?

[ ] sim      [ ] não      [ ] não sei informar

2.2 Durante a elaboração dos planos de curso e de aula, o tema “Reforma Agrária no Brasil” é levado em consideração?

[ ] sim      [ ] não      [ ] não sei informar

2.3 Você considera esse tema importante para ser trabalhado pelos docentes em sala de aula?

[ ] sim      [ ] não

2.4 O currículo da Escola M. João Alexandre da Silva é igual ao currículo das escolas urbanas?

[ ] sim      [ ] não      [ ] não sei informar

2.5 Você já ouviu falar do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)?

[ ] sim      [ ] não

2.6 A secretaria de educação do município oferece algum tipo de capacitação aos docentes (formação continuada) para trabalharem especificamente com alunos de escolas rurais?

[ ] sim      [ ] não      [ ] já ofertou      [ ] pretende ofertar

2.7 Você concorda que o currículo das escolas rurais seja igual ao currículo das escolas urbanas?      [ ] sim      [ ] não      [ ] não sei informar



**Universidade Federal da Paraíba – UFPB – CCEN – Dep. Geociências**  
**Discente-pesquisador: Wellington Alves Aragão**  
**Orientadora: Profª Dra. Maria de Fátima F. Rodrigues**  
**Área de estudo: Assentamento Campo Verde (Município de Pedras de Fogo – Microrregião do Litoral Sul) – PB.**

## APÊNDICE D – ENTREVISTA COM DOCENTES

### I – Elementos de identificação do(a) entrevistado(a):

1.1 Nome (opcional): \_\_\_\_\_

1.2 Sexo: Masculino [ ] Feminino [ ]

1.3 Naturalidade: \_\_\_\_\_

1.4 Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

1.5 Efetivo:

[ ] sim [ ] não

1.6 Nível de escolaridade:

[ ] Ensino Médio incompleto [ ] Ensino Médio completo

[ ] Superior incompleto [ ] Superior completo

[ ] Especialista [ ] Mestrando [ ] Mestrado

1.7 Área ou curso de formação: \_\_\_\_\_

1.8 Atua na área ou curso de formação?

[ ] sim [ ] não

1.9 Escola(s) onde leciona: \_\_\_\_\_

1.9.1 Reside na zona rural?

[ ] sim [ ] não

### II – Elementos educacionais relevantes para atuação no magistério:

2.1 O ambiente escolar que você frequenta é agradável?

[ ] sim [ ] não

2.2 Você gosta de lecionar na zona rural?

[ ] sim [ ] não

2.3 Suas aulas tratam de temas relacionados aos movimentos sociais rurais de direito à posse da terra, tipo MST, CPT, Via Campesina etc.?

[ ] sim [ ] não [ ] algumas vezes [ ] não lembra

2.4 Você gostaria de lecionar na cidade?

sim                       não

Por quê? \_\_\_\_\_

2.5 Você acredita que a educação escolar pode ajudar a melhorar a vida de seus educandos(as)?

sim                       não                       talvez

2.6 No período das chuvas (inverno), sua escola adota um calendário especial para que seus educandos(as) não sejam prejudicados(as), caso as estradas não possibilitem seus deslocamentos até ela?

sim, adota               não adota               já adotou, mas não deu certo

2.7 Durante suas aulas, os conteúdos repassados aos discentes têm relação com sua realidade de vida?

sim                       não                       alguns conteúdos

2.8 Os conteúdos repassados durante suas aulas valorizam mais a vida na cidade ou no campo?

na cidade               no campo

Você acha correto? Justifique. \_\_\_\_\_

2.9 Suas aulas tratam de temas como agricultura, meio ambiente, desenvolvimento local, etc.?

sim                       não

2.9.1 Nas suas aulas, você percebe que seus discentes têm preferência para permanecerem no campo ou migrarem para a cidade?

permanecerem no campo               migrarem para a cidade               ainda não constatei

2.9.2 Durante a elaboração dos planos de curso e de aula, o tema “Reforma Agrária no Brasil” é levado em consideração?

sim                       não

2.9.3 Você considera esse tema importante para ser trabalhado em sala de aula?

sim                       não

2.9.4 Você já ouviu falar do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)?

sim                       não

2.9.5 Você recebeu algum tipo de capacitação (formação continuada) para trabalhar com alunos de escolas rurais?

sim                       não

2.9.6 A escola distribui livros didáticos e paradidáticos?

didáticos e paradidáticos       só didáticos       não distribui livros

2.9.7 Você conhece a história do assentamento de Campo Verde?

sim       não       parcialmente

2.9.8 Sua escola realiza planejamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula?

sim       não

2.9.9 Sua escola possui supervisor(a) escolar?

sim       não

2.10 Sua escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP).

sim       não



**Universidade Federal da Paraíba – UFPB – CCEN – Dep. Geociências**  
**Discente-pesquisador: Wellington Alves Aragão**  
**Orientadora: Profª Dra. Maria de Fátima F. Rodrigues**  
**Área de estudo: Assentamento Campo Verde (Município de Pedras de Fogo – Microrregião do Litoral Sul) – PB.**

## APÊNDICE E – ENTREVISTA COM DISCENTES

I – Elementos de identificação do(a) entrevistado(a):

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Sexo: Masculino [  ] Feminino [  ]

1.3 Naturalidade: \_\_\_\_\_

1.4 Idade: \_\_\_\_\_

1.5 Nível de escolaridade (série em que está matriculado(a): \_\_\_\_\_

1.6 Escola onde estuda: \_\_\_\_\_

1.7 Comunidade onde a escola está localizada: \_\_\_\_\_

II – Elementos educacionais relevantes na formação cidadã:

2.1 O ambiente escolar que você frequenta é agradável?

[  ] sim [  ] não

2.2 Você gosta de estudar na zona rural?

[  ] sim [  ] não

2.3 Sua escola trata de temas relacionados aos movimentos sociais rurais de direito à posse da terra, tipo MST, CPT, Via Campesina etc.?

[  ] sim [  ] não [  ] algumas vezes [  ] não lembra

2.4 Você gostaria de estudar na cidade?

[  ] sim [  ] não

Por quê? \_\_\_\_\_

2.5 Quando concluir o Ensino Médio, você pretende continuar morando no campo?

[  ] sim [  ] não [  ] talvez

Por quê? \_\_\_\_\_

2.6 Você acredita que a educação escolar pode ajudar a melhorar sua vida?

[  ] sim [  ] não [  ] talvez

2.7 No período das chuvas (inverno), sua escola adota um calendário especial para que você não seja prejudicado(a), caso as estradas não possibilitem seu deslocamento até ela?

[  ] sim, adota [  ] não adota [  ] já adotou, mas não deu certo

2.8 Durante suas aulas, os conteúdos repassados têm relação com sua realidade de vida?

sim       não       alguns

2.9 Os conteúdos repassados durante as aulas valorizam mais a vida na cidade ou no campo?

na cidade                       no campo

Você acha correto?

Justifique. \_\_\_\_\_

2.9.1 Suas aulas tratam de temas como agricultura, meio ambiente, desenvolvimento local, etc.?  
 sim       não

2.9.2 Nas suas aulas, você se sente estimulado(a) a permanecer no campo ou a migrar para a cidade?

permanecer no campo                       migrar para a cidade

2.9.3 Vocês recebem livros didáticos e paradidáticos?

didáticos e paradidáticos       só didáticos                       não recebe livros

2.9.4 Você conhece a história do assentamento de Campo Verde?

sim                                       não                                       conheço um pouco