



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO



**CONHECIMENTO E VIDA CAMPONESA: a formação de
Engenheiros Agrônomos pelo PRONERA no Estado de
Sergipe**

GISELE DA ROCHA SOUZA

SÃO CRISTÓVÃO-SE

Outubro, 2009

GISELE DA ROCHA SOUZA

**CONHECIMENTO E VIDA CAMPONESA: a formação de
Engenheiros Agrônomos pelo PRONERA no Estado de
Sergipe**

Dissertação de Mestrado submetida ao Núcleo de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe, para obtenção do título de

Mestre em Educação

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. SONIA MEIRE S. AZEVEDO DE JESUS

SÃO CRISTÓVÃO-SE
Outubro, 2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S729c Souza, Gisele da Rocha
Conhecimento e vida camponesa: a formação de engenheiros agrônomos pelo Pronera no Estado de Sergipe / Gisele da Rocha Souza. – São Cristóvão, 2009.
180 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2009.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Meire S. Azevedo de Jesus

1. Educação superior. 2. Engenheiro agrônomo – Formação profissional. 3. Educação do campo. 4. Reforma agrária. 5. Engenharia agrônômica - Currículo. I. Título.

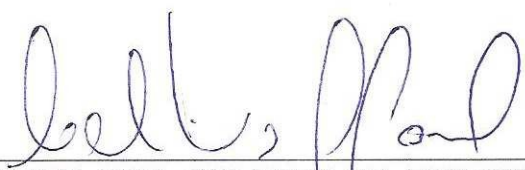
CDU 378:631/635-057.85

“CONHECIMENTO E VIDA CAMPONESA: A FORMAÇÃO DE
ENGENHEIROS(AS) AGRÔNOMOS(AS) PELO PRONERA NO ESTADO DE
SERGIPE”

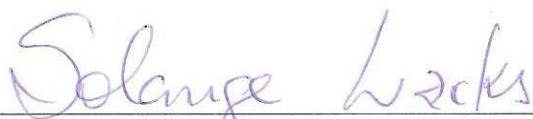
APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
23 DE OUTUBRO DE 2009



PROF^a. DR^a. SÔNIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE JESUS



PROF^a. DR^a. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL



PROF^a. DR^a. SOLANGE LACKS

SUPLENTE

À

Julio Cesar e Giulia

AGRADECIMENTOS

A CAPES/INEP – Observatório de Educação

A equipe do NPGED em especial a Geovânia e Edson.

A toda equipe do NETE destacando Márcia, Kelly, Marilene, Rosemeri Sacalabrin, Carlos e Haidine.

Aos colegas do INCRA/SE que prontamente forneceram os materiais necessários.

Aos alunos do PROQUERA que me ajudaram com os dados por meio das entrevistas, em especial a Francisco Bruno, que mesmo distante, me forneceu informações valiosas sobre o curso.

Aos professores Givaldo Hipólito Dantas e Arie Fitzgerald Black pelas informações e materiais fornecidos.

Aos professores das bancas tanto de qualificação como da defesa final, pelas ricas contribuições.

A professora Liana de MeloTorres que auxiliou nas correções finais.

A minha turma maravilhosa do mestrado em Educação.

As minhas amigas e companheiras de mestrado Denice Batista e Adeilma Meneses, as quais compartilhei os momentos bons e os tensos dessa caminhada.

A minha orientadora, excelente profissional, mulher admirável, exemplo para minha vida. Ao mesmo tempo firme em suas decisões, justa, batalhadora, inovadora nas ações, sem deixar de ser paciente, amável, sensível e muito capaz. Obrigada por acreditar em mim. Deus te abençoe em todos os âmbitos da sua vida, minha amada! Você merece brilhar muito mais.

AGRADECIMENTOS

Principalmente, especialmente e abundantemente a Deus. Amado Pai, detentor de toda misericórdia, amor e sabedoria que me capacitou e capacita a cada dia, mais e mais. Meu Deus de milagres é fiel! Toda Honra e Toda Glória para Ti Senhor!

Aos meus amigos Adriana e Fábio e filhos (Vinícius, Jean e Milca), família preparada por Deus para me abençoar. Que Deus multiplique as bênçãos na vida de vocês!

Aos meus pais Geraldo e Zoila e meu irmão Ricardo que mesmo distante me apoiaram e incentivaram.

A D.Leide, mais que sogra, uma segunda mãe, que sempre me deu força, orando e acreditando em mim, e ajudando no momento mais difícil dessa caminhada. Deus te abençoe ricamente. Muitíssimo Obrigada.

Ao meu amado, amigo, companheiro de todas as horas, a bênção na minha vida preparada por Deus, meu esposo Julio Cesar. Obrigada amado por me apoiar, em tudo! Se privando, muitas vezes, da minha presença, mas sempre, de uma forma ou de outra, esteve ao meu lado. Somente o amor para superar muito momentos. Te amo demais!

E a minha perfeita, preciosa e amada filha Giulia que no final desse trabalho, mesmo sem entender o que estava acontecendo me ajudou e me incentivou a concretizá-lo. Por meio do seu sorriso, do seu olhar, da sua presença na minha vida.

Deus abençoe ricamente a todos que de uma forma ou de outra me ajudaram a construir e concretizar esse mestrado. Muito Obrigada!

RESUMO

O trabalho trata do estudo das condições da política e da oferta de Educação Superior para os sujeitos que vivem no campo, em especial da oferta do curso de Engenharia Agrônômica para os beneficiários da reforma agrária, realizado pela Universidade Federal de Sergipe –UFS com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/INCRA/MDA. O objetivo da pesquisa foi o de analisar a importância da desconcentração do conhecimento científico como uma importante estratégia para a criação de condições do desenvolvimento sustentável dos que vivem e trabalham no meio rural. A pesquisa se desenvolveu a partir de duas análises sobre a implantação do curso especial de Engenharia Agrônômica no Estado de Sergipe direcionados aos assentados da reforma agrária e, o currículo desenvolvido no curso a partir da especificidade do campo na região Nordeste do Brasil. Partiu-se do pressuposto de que a educação possibilita ampliar a reflexão e as práticas sociais sobre as questões econômicas, políticas, culturais e ambientais enfrentadas por todos que lutam e tentam construir uma vida digna no campo brasileiro. Adotou-se como método um estudo na perspectiva histórico-dialética marxista, procurando em meio às contradições, identificar no percurso da formação profissional proposto pela UFS, uma vez que a proposta do curso se diferencia pelo seu público (assentados e filhos de assentados), sua metodologia (alternância – Tempo Comunidade e Tempo Escola); os elementos que contribuem para ampliar a interlocução entre a assistência técnica e o agricultor, de forma a construir um novo conhecimento e desenvolvimento do campo. A partir das entrevistas realizadas, da leitura dos diários de campo, relatórios técnicos, projetos e programas do curso, foi possível inferir que, apesar dos inúmeros problemas enfrentados no seu desenvolvimento, o curso proporcionou acesso ao conhecimento científico aos camponeses e filhos de camponeses e possibilitou a criação de projetos, os quais podem ser estendidos às comunidades rurais de origem destes estudantes.

Palavras chave: currículo; formação profissional no campo; educação do campo e universidade; conhecimento e formação profissional; educação superior e conhecimento no campo.

ABSTRACT

The work deals with the study of the conditions of the policy and the provision of higher education for individuals who live in the countryside, especially the provision of the Agricultural Engineering course for the beneficiaries of agrarian reform conducted by the Federal University of Sergipe-UFS with support National Program for Education in Agrarian Reform - PRONERA / INCRA / MDA. The purpose of this research was to examine the importance of devolution of scientific knowledge as an important strategy for creating conditions for sustainable development of living and working in rural areas. The research was developed from two tests on the deployment of special course of Agricultural Engineering in the State of Sergipe directed at agrarian reform settlers and the curriculum developed in the course based on the specific field in northeastern Brazil. Started from the assumption that education helps expand the thinking and social practices on economic, political, cultural and environmental faced by all who struggle and try to build a decent life in the Brazilian countryside. Adopted as a method study in historical-Marxist dialectic, seeking amid the contradictions, identify the course of training proposed by the UFS, since the course proposal differs by its audience (children of settlers and settlements) its methodology (alternating - Time and Time Community School), the elements that contribute to broaden the dialogue between technical assistance and farmer in order to build a new knowledge and developing the field. From the interviews, reading the field diaries, technical reports, projects and programs underway, it was possible to infer that, despite the many problems faced in its development, the course provided access to scientific knowledge to farmers and children of peasants and enabled the creation of projects, which can be extended to rural communities in which these students.

Keywords: curriculum, training in the field, the field and university education, knowledge and professional training, higher education and knowledge in the field.

LISTA DE TABELAS

Tabela n.º 01 – Alunos segundo Unidade de Federação	76
Tabela n.º 02 – Idade	76
Tabela n.º 03 – Faixa etária	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 01- Profissão	77
Gráfico nº 02- Atuação na área de Reforma Agrária	78
Gráfico nº 03- Depois de entrar no curso como atua na área de Reforma Agrária	78
Gráfico nº 04- Quais as dificuldades enfrentadas para fazer o curso	83
Gráfico nº 05- Como você avalia a infra-estrutura	85
Gráfico nº 06- Como você avalia a participação da UFS	87
Gráfico nº 07- Como você avalia a participação do INCRA	87
Gráfico nº 08- Como você avalia a participação do Movimento	87
Gráfico nº 09- Como você avalia o Tempo Comunidade	95
Gráfico nº 10 - Como você avalia o Tempo Escola.....	96
Gráfico nº 11- Como você avalia as disciplinas	102
Gráfico nº 12 Como você avalia as produções Agrárias do curso -.....	104
Gráfico nº 13- Como você avalia a relação entre alunos	109
Gráfico nº 14- Como você avalia o relacionamento entre professores	111
Gráfico nº 15- Por que você escolheu esse curso?	113
Gráfico nº 16- O que mudou na sua vida após entrar no curso?	114
Gráfico nº17- Qual a importância do curso para você?	115
Gráfico nº18- O que pretende fazer depois que se formar?	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE- Associação Brasileira de Educação.

AEASE – Associação de Engenheiros Agrônomos em Sergipe

CA- Centro Agropecuário

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CECAC- Centro de Capacitação Canudos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEP- Conselho do Ensino e da Pesquisa.

CONFAEAB - Confederação Nacional de Engenheiros Agrônomos do Brasil

CONSEP - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CONSU- Conselho Universitário

CONTAG- Confederação Nacional do Trabalhadores na Agricultura

CSSP - Campus do Sul e Sudeste do Pará

DAVES- Departamento de Vestibular

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FADESP- Fundação de Amparo e desenvolvimento de Pesquisa

FAPESE- Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IBGE- Instituto Brasileiro de geografia e Estatística.

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

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

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB- Lei de Diretrizes Básicas

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA- Ministério de Desenvolvimento Agrário.

MEC- Ministério da Educação.

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MIRAD – Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário

MRAM - Modelo de Reforma Agrária de Mercado

NEAF - Núcleo De Estudos Integrados Sobre Agricultura Familiar

NEPA- Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização.

NPGED- Núcleo de Pós-Graduação em Educação

PA – Projeto de Assentamento

PNERA- Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PNRA- Plano Nacional de Reforma Agrária

PROEG- Pró - Reitoria de Ensino de Graduação da UFPA

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PROQUERA- Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos vinculados a Assentamento de Reforma Agrária

PCPR - Programa de Combate à Pobreza Rural

PSE – Processo Seletivo Especial

PSS - Processo Seletivo Seriado

TAC - Técnico em Administração de Cooperativas).

UDR- União Democrática Ruralista

UFPA- Universidade Federal do Pará.

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS- Universidade Federal de Sergipe.

UNB- Universidade Nacional de Brasília.

UNESCO - Organização das Nações unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Marco teórico da metodologia	21
Metodologia	25
a) Delimitação da área e dos sujeitos	25
b) Amostra e população	25
c) Estratégia de desenvolvimento da Pesquisa	25
d) Estudo da documentação	26
e) Entrevistas	26
CAPÍTULO 1	
REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO	27
1.1 Reforma Agrária do Brasil	27
1.2 Vida camponesa e educação.....	45
1.2.1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA	52
1.3 Engenharia Agrônoma em Sergipe	55
1.4 Obstáculos e Desafios	60
CAPÍTULO 2	
O CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA NA UFS E OS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES/AS.	68
2.1 Uma análise das condições socioeconômicas dos estudantes e as condições de desenvolvimento do curso do PROQUERA.....	76
CAPÍTULO 3	
O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA NA UFS	89
3.1 O Currículo do curso de Engenharia Agrônoma.....	91
3.2 O Desenvolvimento do Curso	101
3.3 Sobre a produção acadêmica do curso	104
3.4 As Relações	109
3.5 Sobre a prática dos professores	110
3.6 Sobre a importância do Curso	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXOS.....	137

INTRODUÇÃO

Repensar o ensino como forma de inclusão social, de maneira a atender as camadas populares, quebrar paradigmas e tradicionalismos que impedem o desenvolvimento de uma educação para todos e atender às demandas do campo, no âmbito educacional, foram algumas das reflexões que surgiram ao caminhar dessa pesquisa que foi realizada para obtenção do título de mestre em educação.

O trabalho trata do estudo das condições da política e da oferta de Educação Superior para os sujeitos que vivem no campo, em especial da oferta do curso de Engenharia Agrônoma para trabalhadores rurais em Sergipe. O objetivo da pesquisa é analisar a importância da desconcentração do conhecimento científico como estratégia importante para a criação de condições do desenvolvimento sustentável de todos que vivem e trabalham no meio rural.

Democratizar o acesso à educação e, ao conhecimento científico aos sujeitos do campo, é fundamental para as pessoas que vivem da terra, tendo em vista que a educação se transformou nos últimos séculos, em uma estratégia muito importante para o desenvolvimento não somente dos indivíduos, mas dos agrupamentos sociais.

Os/as trabalhadores/as do próprio meio rural têm alterado a sua relação com o conhecimento, pois, ao lutar pelo direito à educação, eles entendem que esta possibilita ampliar a reflexão e as práticas sociais sobre as questões econômicas, políticas, culturais e ambientais enfrentadas por todos que tentam construir uma vida digna no campo brasileiro. No entanto, a realidade educacional para estes trabalhadores, ainda é cruel, perdura o analfabetismo de jovens e adultos, como também de crianças e adolescentes sem acesso à educação básica.

Segundo dados do INEP, por meio da publicação do Panorama da Educação do Campo (2007), a realidade da educação básica no campo brasileiro demonstra que:

Do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população rural são importantes indicadores da desigualdade existente entre as zonas rural e urbana. Os dados da Pnad 2004 mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (4 anos) corresponde a quase metade da

estimada para a população urbana (7,3 anos), ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa disparidade.

As diferenças em termos de escolaridade média das populações rural e urbana são acentuadas em todas as regiões do País. Mesmo na Região Sul, que apresenta a maior média de anos de estudo para a população rural (5 anos), prevalece um hiato de 2,7 anos de estudo em relação à população urbana. O quadro é mais crítico no Nordeste, onde a população rural com 15 anos ou mais tem em média 3,1 anos de estudo, o que equivale a menos da metade da escolaridade média da população urbana (6,3 anos).

Se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, mantido o padrão histórico, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana. Isso dá uma medida da brutal disparidade existente entre as populações urbana e rural em termos de escolaridade. (PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2004. p. 14-15)

A situação ainda é mais difícil, na realidade do campo a partir das áreas de Reforma Agrária, pois o grau de exclusão da classe trabalhadora aos direitos sociais básicos, a exemplo da educação, é gritante. Pode-se observar essa situação por meio da pesquisa realizada em 2004, a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA), que aconteceu em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Os dados da pesquisa indicam que dos 5.595 assentamentos pesquisados no Brasil, totalizam 987.980 estudantes assentados:

Das 8.679 escolas, 83% são municipais, 8,3% são estaduais, 4,4% federais e 3,7% são privadas. A PNERA constatou que a maioria das escolas rurais é pequena, construídas com materiais inadequados e possui instalações precárias. Cerca de 48% têm apenas uma sala de aula e 22,8% duas salas. Esse é um dos motivos, afirma a pesquisa, para que 70,5% das escolas de ensino fundamental atuem com turmas multisseriadas, isto é oferecem várias séries ou ciclos num mesmo espaço físico, ao mesmo tempo. [...] Educação básica - Nos assentamentos, 95,7% dos alunos de 1.^a a 4.^a série do ensino fundamental estão na escola, o que equivale a média nacional, mas apenas 3,5% dessas unidades oferecem creches, 30% pré-escola e 4,3%, ensino médio. O estudo mostra também distorções no ensino fundamental: 95,7% das crianças entre sete e dez anos estão estudando. Dessas, 92,5% estão nas séries iniciais. Na faixa de 11 a 14 anos, 94% estão na escola, mas apenas 45% estão nas séries finais do ensino fundamental – 5.^a e 8.^a série -, o que revela uma distorção idade/série. A situação dos assentados de 15 a 17 anos é a seguinte: 76% estudam, mas apenas 17% deles estão cursando o ensino médio regular. Entre os de 15 e 17 anos que estão fora da escola, 48,1%

estudaram até a 4.^a série e 14% nunca foram a escola. Particularidades – De todas as modalidades de ensino oferecidas nos assentamentos, quando se fala em quantidade, a PNERA apontou que as mulheres se destacam em duas áreas: são maioria no ensino médio e nos cursos superiores. Frequentam o ensino superior 152 mulheres contra 51 homens. Sobre o tempo que um estudante leva para chegar à escola, a pesquisa diz que 50,2% gastam menos de meia hora, mas que 3,8% levam de uma hora e meia a duas horas. Sobre a água que os alunos bebem na escola, 20, 4% não recebem água tratada e o pior índice, 60,7% dessas escolas está na região sul. No item merenda escolar, a pesquisa apontou que em 81, 7% das escolas a merenda não contém alimentos produzidos no assentamento e que em 65,7% predominam produtos industrializados. Sobre a idade da população, o maior índice, 38,7%, tem até 15 anos e 26% tem entre 16 e 30 anos. (PNERA-PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO –MEC, 2008)¹

Segundo a PNERA, no quadro estatístico de níveis e modalidades de ensino da escola no Brasil, ao se fazer uma comparação entre ensino médio e superior, observa-se que na época da pesquisa existiam 15.870 alunos e 16.156 alunas no ensino médio, enquanto que no ensino superior somente 51 homens e 156 mulheres. Ao comparar o número de alunos que ingressam no ensino médio e conseguem ingressar no Ensino Superior, percebe-se uma diferença quantitativa intrigante, pois nota-se que poucos conseguem continuar os estudos.

Perante essa realidade surge a inquietação e questionamentos sobre a situação do acesso ao ensino superior para os sujeitos do campo. Faz-se necessário uma reflexão sobre os cursos que estão sendo realizados para os beneficiários da reforma agrária.²

O fato é que a população da zona rural passa por dificuldades de acesso, não somente à educação, mas a própria terra. A história agrária brasileira é marcada por disputas conflituosas, originadas pela concentração de terra e de renda.

Segundo dados da Ouvidoria Agrária Nacional (2008) existem aproximadamente 2.785 acampamentos em todo o Brasil³ de famílias que estão na beira da estrada aguardando a terra.

¹ Este dados podem ser encontrados no seguinte site: <http://portal.mec.gov.br> Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária. PNERA.

² Na escolha de um determinado curso para se fazer essa análise, o curso do PROQUERA (Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos vinculados a Assentamento de Reforma Agrária) foi o apresentado para ser o objeto da pesquisa.

Nas regiões Norte e Nordeste, os conflitos se acentuaram nos últimos anos. Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra, no ano de 2007 na região do Nordeste ocorreram vários conflitos, nos quais em Sergipe ocorreram – 07 conflitos envolvendo um total de 390 famílias. Estes dados são da Comissão Pastoral da Terra que acompanha, desde sua criação, os conflitos no campo brasileiro por meio de sua rede de agentes de base e jornais, desenvolvendo um trabalho de documentação com o objetivo de fazer um registro diário dos conflitos de terra, especialmente nos casos de violência que envolve posseiros, sem terra, ribeirinhos, trabalhadores rurais, entre outros.

A natureza dos conflitos registrados é ocasionada por vários fatores como: reivindicação dos movimentos sociais por terras, trabalho escravo, ameaças de fazendeiros e ocorrência de assassinatos e luta pela água. Esses conflitos também estão articulados a um modelo de desenvolvimento do campo que visa o agronegócio, exportação de madeiras de modo ilegal, biopirataria, ao turismo rural no nordeste entre outros. Contudo, eles não se restringem a região Norte, mas assola todo o estado brasileiro, instigados por diversos fatores como disputa pela água.

Os conflitos pela água aumentaram no Brasil, e não somente na região Nordeste, mas em outras regiões como em Minas Gerais. Vejamos alguns dados da Comissão Pastoral da Terra sobre esse assunto:

Do total de conflitos pela água registrados em 2007 pela CPT, quase 38% correspondem a conflitos ocasionados por implantação de barragens e açudes. Em relação aos casos registrados em 2006 (16), o número mais que dobrou nesse último ano, 33. Dos 20 conflitos registrados em Minas Gerais, 17 foram causados pela implantação de barragens e açudes. A mercantilização da água pelas hidrelétricas além de atingir diretamente comunidades tradicionais e populações ribeirinhas e rurais, submete o conjunto das famílias brasileiras a pagar a quinta maior tarifa de energia elétrica do mundo. Após o processo de privatização do setor elétrico brasileiro, feita no governo Fernando Henrique Cardoso, houve um reajuste das tarifas residenciais em 386,2%. Enquanto as famílias pagam até R\$ 0,687 pelo KWh (tarifa residencial normal, com ICMS) as grandes empresas eletro-intensivas recebem energia subsidiada ao valor de R\$, 0,033. (Comissão Pastoral da Terra – CPT Mais de 35% dos conflitos pela água nos Estados banhados pelo São Francisco. **2007** Disponível em < <http://www.cptnac.com.br/?system=news&action=read&id=2803&eid=6>)

³ Dados da Assessoria da Ouvidoria Agrária Nacional – Departamento de Ouvidoria Agrária e Mediação de Conflitos- DOAMC, 2008.

A disputa pela terra provocada por diferentes projetos de governos e de movimentos sociais, a partir dos anos de 1980, passa pela disputa de projetos políticos de ocupação de frações do território, e esta por sua vez, passa diretamente pela disputa da educação como um direito de todos os trabalhadores e como meio estratégico de reorganização social dos territórios.

A luta pela educação nos assentamentos se inicia, mais precisamente quando as famílias encontravam-se acampadas, isto é, nos acampamentos. Por meio das escolas itinerantes. O Movimento Social Sem-Terra MST, foi um dos precursores no início da luta pela educação do campo. A educação possui importância fundamental na pauta das suas reivindicações, pois “os primeiros relatos a respeito da educação nos assentamentos foram produzidos no início dos anos 1980”, como afirma Souza (2006, p. 38). No entanto, a luta pela reforma agrária, perpassa, pela reivindicação por uma escola diferenciada no campo, não é qualquer escola.

Segundo Morissawa (2001, p. 239) a continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura, política, econômica e social. Entre 1979-1985, considerado o início do MST, foi o período em que o movimento social, ao lado da luta pela terra, impôs-se outra: a o desenvolvimento humano do sem-terra.

A preocupação inicial do MST, conforme o autor Morissawa (2001, p. 240), era o futuro das muitas crianças acampadas; depois, a conquista da escola legal; e, logo em seguida, o tipo de ensino a desenvolver nessa escola, que tinha de ser necessariamente diferente em vista das circunstâncias e do tipo de alunos.

A escola para as crianças e adultos é incluída pelo MST, no plano de ocupação, uma vez que, o próprio barraco da escola (escola itinerante), é construído antes do barraco de moradia e tem também função de espaço para os encontros.

Dessa forma, os movimentos foram caminhando, em busca de acesso, tanto à terras como a educação. Contudo muita disputa estava para ser travada. Começa uma caminhada árdua pelo acesso a educação, por meio de encontros e reuniões de sindicatos, representantes de trabalhadores rurais, professores, universidades, entre outros.

Em julho de 1997 ocorreu o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, que foi resultado da parceria do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – GT-RA/UNB, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, Fundo das Nações Unidas para Infância-UNICEF, Unesco e CNBB.

Segundo Manual de operações do PRONERA (2004, p. 15), estiveram presentes no ENERA professores de mais de vinte universidades brasileiras que vinham desenvolvendo atividades na área de educação nos projetos de assentamento da Reforma Agrária.

A ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação, fez com que os participantes do ENERA concluíssem que dada à situação deficitária da educação no meio rural e a demanda pelos movimentos sociais, seria necessária uma articulação entre os trabalhos desenvolvidos e sua multiplicação.

As demandas por políticas públicas de educação estão fundadas na necessidade de se criar um processo de formação que ultrapassa em muito os interesses apenas por certificação, mas ela se baseia na formação de pessoas que possam ser capazes de assumir o seu destino enfrentando por meio da organização social e do conhecimento as práticas tradicionais e conservadoras que tanto tem expulsado dezenas de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais rurais juntamente com o PRONERA por meio do INCRA, e das Universidades públicas federais e estaduais, criaram em todas as regiões brasileiras vários cursos de nível médio e superior, que são: de área Técnica em Cooperativas, Comunicação, Enfermagem, Magistério, Pedagogia, entre outros. Como também, buscou a implantação do curso de Agronomia, a exemplo do que ocorreu no estado de Sergipe.

Garantir a formação profissional mediante cursos superiores de graduação ou cursos de pós-graduação para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar em cada área de Reforma Agrária, recursos humanos capacitados que contribuam para o desenvolvimento justo e ecologicamente sustentável, é o objetivo do PRONERA na formação superior.

É importante ressaltar que os projetos para criação dos cursos superiores do PRONERA devem ser pautados em dois elementos básicos: um caráter sistemático e um caráter político, sendo que, o primeiro envolve planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico por meio da pesquisa-ação-reflexão; e o segundo, supõe uma intencionalidade a favor da inclusão social da melhoria das condições de vida do (a) assentado(a) e da comunidade do entorno (Manual de Operações do PRONERA, 2004, p.47).

A necessidade em formar jovens e adultos beneficiários da Reforma Agrária, urge no meio do campo, pois, as famílias precisam ser acompanhadas e atendidas por sujeitos que compreendam o sentido da posse da terra e contribuam com a assistência técnica, a escolarização das crianças, os projetos de saúde, de produção econômica, dentre outros. Fazer Reforma Agrária promovendo o desenvolvimento sustentável perpassa por essa preocupação.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina, (2004, p. 14) a educação do campo, atende as particularidades dos sujeitos do campo, como seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; seus modos de ser e de se formar como humanos.

Um dos exemplos dessa luta está na necessidade de formar pessoas que possam assumir política e pedagogicamente uma orientação, que seja capaz de priorizar os saberes e os conhecimentos científicos importantes para a produção econômica socialmente justa e ecologicamente sustentável nos assentamentos. Um dos movimentos que tem se destacado na proposição de demandas dessa natureza, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, propondo parcerias com as universidades que encaminham aos órgãos competentes, o INCRA/MDA, a criação de cursos superiores de Engenharia Agrônoma para os beneficiários da Reforma Agrária. O curso da UFS foi o primeiro a ser criado e passou por muitos enfrentamentos com a classe de engenheiros agrônomos no Estado de Sergipe e, nacionalmente. A prioridade de acesso era para atender aos trabalhadores da região nordeste.

Segundo Blank e Dantas (2005, p.73), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, através dos setores de educação e produção, solicitou à Universidade Federal de Sergipe, no início de 2004, a criação de um Curso de Engenharia Agrônômica, em caráter especial, destinado ao público diretamente ligado com a reforma agrária. A demanda contemplava jovens e adultos oriundos dos assentamentos de reforma agrária, abrangendo os Estados de Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará.

A complexidade que ocorreu no desenvolvimento deste curso, identificada por nós pelos recortes de jornais, a preocupação com uma política pública de educação superior, e, a curiosidade sobre um curso ministrado por uma universidade pública para atender aos beneficiários da reforma agrária nos conduziram a um interesse em saber mais sobre o Ensino Superior no Nordeste, quanto ao atendimento à demanda dos movimentos rurais. Foi a partir desta necessidade que formulamos as seguintes questões: Como surgiu o curso de Engenharia Agrônômica do PRONERA em Sergipe? Como está estruturado? Quem estuda? Qual a proposta curricular? Qual a contribuição dos projetos dos cursos para os assentamentos e para o desenvolvimento do campo?

A partir dessas questões, procurou-se aprofundar o conhecimento na proposta do Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica - PROQUERA para jovens e adultos vinculados a Assentamento de Reforma Agrária. A hipótese é a de que, os cursos de engenharia agrônômica ofertados aos trabalhadores rurais, possuem na sua estrutura um diferencial dos demais cursos que contribui para iniciar um processo de descolonização do conhecimento nas áreas de reforma agrária.

Por essas razões, traçou-se como objetivo geral da pesquisa: analisar a relação entre conhecimento e vida camponesa no curso superior de engenharia agrônômica, desenvolvido junto aos movimentos sociais do campo do estado de Sergipe.

Para tanto, foi necessário o alcance dos seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a implantação do curso especial de Engenharia Agrônômica no Estado de Sergipe direcionados aos assentados da reforma agrária;
2. Analisar o currículo desenvolvido no curso no Estado de Sergipe de acordo com a especificidade do campo na região Nordeste do Brasil.

A pesquisa apresentada procurou analisar dentro de seus objetivos propostos embasadas em uma perspectiva histórico-dialética, os conflitos e possíveis consensos ocorridos na formação profissional proposta pelo PROQUERA.

A proposta de estrutura desse trabalho está organizada, em um primeiro momento através de três capítulos. O primeiro trata da REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO, nesse capítulo está sendo abordado o processo da reforma agrária no Brasil, buscando fazer um apanhado histórico das lutas dos movimentos sociais rurais, as lutas por políticas públicas, principalmente, a reivindicação de uma Educação do Campo contrapondo a educação rural. Também será apresentado o curso do PROQUERA.

No segundo capítulo intitulado O CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA NA UFS E OS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES/AS, procurou-se abordar teoricamente sobre a formação profissional no curso, o currículo e o conhecimento, discutindo a construção do conhecimento, bem como a sua relação com a formação dos engenheiros agrônomos do PROQUERA.

O terceiro capítulo trata da discussão sobre a O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA NA UFS, busca fazer análise dos dados coletados sobre o curso Superior de Engenharia Agrônômica em Sergipe, o PROQUERA.

Por fim no último capítulo apresentamos nossas considerações a partir das interpretações realizadas sobre a proposta do curso de Engenharia Agrônômica apontando elementos que possam sinalizar para o repensar de outras experiências de formação superior em áreas de reforma agrária.

Marco teórico da metodologia

Esta pesquisa foi guiada por uma abordagem que tem como pressuposto que a realidade em que nós construímos se transforma no tempo e no espaço. Essa construção é histórica e se materializa por profundas contradições em elementos fundamentais da dialética. Para Frigoto (2007, p. 75) a dialética situa-se no plano “de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de

construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.” Para o autor a concepção materialista “funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência.”

Segundo Frigoto (2007, p. 77) “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação.” A pesquisa apresentada procurou, investigar o curso de Engenharia Agrônoma da UFS, como uma possibilidade de construção do conhecimento de assentados e filhos de assentados a partir da sua imersão na realidade social das áreas de reforma agrária.

Para melhor explicar a posição metodológica adotada para esta pesquisa, Freitas (1995, p. 72) afirma que na teoria do conhecimento insere o “[...] uso de técnicas de pesquisa de observação direta e de levantamento que os sujeitos fazem do real”. Assim o autor conceitua a dialética que é base para essa orientação metodológica, fazendo menção a Hegel:

A dialética é [...], a natureza própria e verdadeira das determinações do entendimento, das coisas e do finito em geral. [...] Todo finito é isto: suprimir-se a si mesmo. O [elemento] dialético forma, pois, a alma motriz do progresso científico [...]. A dialética tem um resultado positivo, porque possui um conteúdo determinado, ou porque o seu resultado não é o nada vazio e abstrato, a negação de certas determinações, que estão contidas no resultado justamente porque não é um nada eliminado, mas um resultado. O racional é, pois, se bem que algo de pensado, e também de abstrato, ao mesmo tempo um concreto, porque não é unidade simples e formal, unidade de determinações diversas. (FREITAS, 1995, p. 73-74)

Há uma dificuldade bastante grande em se abordar a dialética como método de pensamento, na medida em que ela rejeita qualquer formalismo em sua própria exposição. A dialética parece algo que só pode ser vivenciado, daí a dificuldade de uma apresentação “formal” sobre ela e, também, a dificuldade para apreendê-la. (Freitas, 1995, p. 74)

Essa dificuldade também foi sentida no desenvolvimento da pesquisa e por isso, foi necessário ter clareza do método em se tratando de uma análise, em que tem por

objetivo mostrar qual é o sentido do conhecimento científico no contexto do desenvolvimento sustentável do campo, principalmente de um campo complexo pelo próprio modelo de desenvolvimento capitalista existente. Para isso, levou-se em consideração o movimento de pesquisa, passando primeiramente pelo momento empírico, isto é, a representação do empírico (estar em contato com os alunos, visitar o local de estudo, conhecer o curso por meio dos relatórios e projeto) para chegar a abstração que no início é “confusa e caótica”. Somente depois de ler e organizar as informações foi possível iniciar um processo de análise estabelecendo relações entre a totalidade e os fragmentos construídos.

Na metodologia dialética segundo Marx existe um movimento do empírico para o abstrato, esse é o movimento de pesquisa. O método de pesquisa de Marx é conhecido como o método dialético do abstrato ao concreto. O ponto de partida é uma clara distinção entre o “empírico” e o “pensado”, no sentido de que o primeiro tem existência independente do segundo. (FREITAS, 1995, p. 75). Na dialética o pesquisador faz parte do mesmo processo, pois a produção do conhecimento caminha nesse sentido, quando o pesquisador ao sentir parte do processo passa a ter compreensão.

A base do conhecimento humano encontra-se no mundo material, no entanto, a percepção e a observação direta representam somente um primeiro passo no processo de conhecimento. Para conseguirmos uma efetiva “compreensão” é necessário valer-se da abstração e da generalização, tendo como instrumento o pensamento. Por meio da abstração eliminamos o que não tem uma importância fundamental para o conhecimento de um dado objeto e chegamos a sua essência. (FREITAS, 1995, p. 80)

Os resultados dessa abstração, ou melhor, a atividade de abstração e generalização do homem, está nos conceitos e as categorias, “ainda que o conteúdo das mesmas seja um conteúdo objetivo, pois nascem de um processo no qual há a união do conhecimento e da prática”. (Freitas, 1995, p. 80). Esse foi um grande desafio no estudo do curso de Engenharia Agrônoma, tendo em vista o real pensado e o real vivido pelos estudantes.

Para analisar tais relações, a identificação das categorias são fundamentais. A contradição será a grande categoria de método utilizada para realizar a leitura e a interpretação do projeto do curso e das entrevistas.

No entanto, buscamos em Freitas (1995), a discussão sobre os pares dialéticos, que são categorias específicas, para que tivéssemos as condições de realizar a leitura dos conteúdos dos documentos em análise. As “categorias, elas são contraditórias, encerrando determinações e possibilidades” (1995, p.94). Para análise dos dados, elegemos as categorias de conteúdo objetivo/avaliação e conteúdo/método, a partir das orientações de Freitas:

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, são alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação

A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções.

A objetivação da função da escola capitalista se dá no interior de seu conteúdo/método. Tal relação está em interação dialética. Freitas (1995, p. 95-97)

A metodologia empregada para esta pesquisa buscou, em meio às contradições analisar o processo de profissionalização dos Engenheiros Agrônomos do PRONERA no Estado de Sergipe, uma vez que a proposta do curso se diferencia pelo seu público alvo (assentados e filhos de assentados), sua metodologia (alternância – Tempo Comunidade e Tempo Escola) e sua intencionalidade de produzir conhecimento científico ao campo visando à construção do conhecimento junto às famílias assentadas.

Metodologia

a) Delimitação da área e dos sujeitos

O campo da pesquisa foi o CECAC- Centro de Capacitação Canudos, no assentamento Moacir Wanderley, município de Socorro, povoado de Quissamã. Local onde foram realizadas as aulas teóricas do curso do PROQUERA e fica aproximadamente 12 km de distância da Universidade Federal de Sergipe.

b) Amostra e população

Tomou-se como amostra para esta pesquisa 20 (vinte) alunos e alunas, 37% (trinta e sete por cento) do total de uma população de 54 (cinquenta e quatro) alunos e alunas do projeto. Não houve critério para a escolha dos alunos (as), estes foram convidados, por livre e espontânea vontade a participar da pesquisa no intervalo das aulas.

Antecipadamente, a pesquisadora entrou em contato com o representante dos estudantes, para explicar sobre a pesquisa e solicitar a entrevista com eles.

No dia da visita ao assentamento, a pesquisadora solicitou ao professor, um momento durante a aula que estava sendo ministrada, para explicar sobre a pesquisa que estava sendo realizada e lançar o convite para que os alunos pudessem participar de uma entrevista que seria gravada, caso o entrevistado consentisse.

c) Estratégia de desenvolvimento da Pesquisa

A pesquisa é de abordagem qualitativa combinando com elementos quantitativos. Para o seu desenvolvimento a pesquisa envolveu a) levantamento bibliográfico; b) entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema e c) análise de exemplos. A pesquisa se desenvolveu primeiramente com base no estudo na documentação adquirida (textos, relatórios, projetos, documentos) com o objetivo de conhecer o curso por meio de sua trajetória, desde a solicitação dos

movimentos sociais, passando pelas adversidades com a justiça, até sua estruturação e conclusão.

Para conhecer o curso pela visão dos formandos, elaborou-se a entrevista⁴ estruturada. Foram realizados testes com o instrumento para avaliar a fidedignidade e viabilidade do mesmo.

d) Estudo da documentação

A documentação utilizada para esta pesquisa foi o projeto do PROQUERA apresentado á UFS, os relatórios de atividades a organizados pela UFS para prestação de contas ao INCRA e as Resoluções: a) N.º 006/2005 (Substitui a Resolução 07/96/CONEP que trata do Projeto Pedagógico do Curso 260 - Engenharia Agrônômica e os anexos V e VI da Resolução 12/00/CONEP que trata do Projeto Pedagógico do Curso 261 – Engenharia Florestal e dá outras providências.); b) N.º 007/2005 (Substitui a Resolução nº 16/03/CONEP que aprova o Projeto do Curso de Engenharia Agrônômica - 610 - vinculado ao PROQUERA.); e c) N.º 015/2004 (Aprova substituição da Resolução nº 09/2003/CONSU).

Para compreender os obstáculos enfrentados pelo curso, também foi necessário lançar mão de documentos oficiais como o Agravo de Instrumento (turma) (AGTR) n.º 54359/SE. Decisão relatada pelo desembargador Federal Marcelo Navarro. Poder Judiciário. Tribunal Regional Federal da 5.ª Região, carta da AEASE refutando o curso do PROQUERA, entre outros.

e) Entrevistas

Constou nas perguntas da entrevista o perfil do aluno do PROQUERA, quanto a sua origem, ligação com o movimento, profissão, dados sócio educacionais sobre o educando. Dados sobre o curso, quanto ao currículo, metodologia, processo de avaliação, infraestrutura e também sobre as perspectivas dos formandos quanto ao futuro.

Foram realizadas 20 (vinte) entrevistas resultando 37% (trinta e sete por cento) de uma população de 54 (cinquenta e quatro) alunos. Utilizou-se um questionário semi-dirigido e gravação das falas dos alunos.

⁴ Ver questionário em anexo 1

CAPÍTULO I

REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO

*Há de haver na terra lugar para todos nós.
Deus não errou a conta, e o mundo há de
abranger-nos, sem necessidade de
mutuamente nos devorarmos”
Stedile (2005)*

1.1 Reforma Agrária do Brasil

Neste capítulo se estruturou uma análise sobre o modelo de reforma agrária defendido pelos movimentos sociais do campo e, mais particularmente, sobre o que propõe o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, confrontando com a lógica capitalista de exploração da terra, a partir da política do agronegócio. Ao mesmo tempo, estudar a questão agrária, a partir da luta pela reforma agrária, é fundamental para compreender a luta pela educação do campo. Pois compreendemos que não existe reforma agrária sem educação, e não há educação do campo sem reforma agrária.

Ao voltar o olhar para o passado e refletir sobre o histórico da luta pela reforma agrária, nota-se que existiram e ainda perduram, duas situações: a) famílias/ camponeses e camponesas que sempre estiveram em busca de terras, de moradia, de um lugar que as livrassem da miséria e exploração e de reprodução da vida; b) os grandes latifundiários, grileiros, entre outros, que se encontram na situação de detentores de grande quantidade das terras, sempre explorando, oprimindo e acumulando riquezas.

Segundo Feliciano (2006, p. 27) torna-se difícil fazer uma discussão sobre concentração fundiária no Brasil sem voltar à própria formação do território no país.

Os avanços e retrocessos da reforma agrária têm sido acompanhados ao longo da história, marcados pelas lutas e reivindicações dos sujeitos excluídos, os quais, aos poucos, vão procurando conquistar seu espaço na sociedade, como cidadãos de direitos e deveres. Segundo Stedile (2005, p. 32), “houve o tempo em que o campo ficava preservado pela distância, pela falta de comunicação, pela índole conformista e rotineira dos trabalhadores rurais”, agora, o campo urge por mudanças e melhorias para sua população, a partir da luta dos trabalhadores.

As situações políticas, financeiras e ideológicas são alguns entraves registrados, quanto à implementação da reforma agrária no Brasil. A questão de terras vai além do acesso a moradia e recursos básicos para sobrevivência dos sujeitos, pois perpassa pela acumulação de bens e conseqüentemente pela detenção do poder. Terra é poder. Essa afirmação direciona a realidade capitalista vivenciada, por exemplo, pelo agronegócio, marcada pela acumulação de bens e exploração do trabalhador rural.

Em 2009, segundo dados do último Censo Agropecuário divulgado pelo IBGE, não houve significativa desconcentração de terras no Brasil. Durante 20 (vinte) anos, os estabelecimentos rurais de menos de 10 hectares ocupam menos de 2,7% da área total. A área ocupada pelos estabelecimentos de mais de mil hectares concentram mais de 43% da área total (IBGE, 2009).

A concentração e a desigualdade regional são comprovadas pelo Índice de Gini⁵ da estrutura agrária do País. Quanto mais perto esse índice está de 1, maior a concentração. Os dados mostram um agravamento da concentração de terras nos últimos 10 anos. O Censo do IBGE mostrou um Gini de 0,872 para a estrutura agrária brasileira, superior aos índices apurados nos anos de 1985 (0,857) e 1995 (0,856). (IBGE, 2009).

Essa realidade, acrescida aos altos índices de pobreza na zona rural, provocado pelas desigualdades na distribuição de renda, tem produzido o palco de lutas e reivindicações por distribuição de terras, de forma justa, para os sujeitos do campo. As

⁵ Desenvolvido pelo matemático italiano Corrado Gini, o Coeficiente de Gini é um parâmetro internacional usado para medir a desigualdade de distribuição de renda entre os países. O coeficiente varia entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximo do zero menor é a desigualdade de renda num país, ou seja, melhor a distribuição de renda. Quanto mais próximo do um, maior a concentração de renda num país. O índice Gini é apresentado em pontos percentuais (coeficiente x 100). (Disponível em Site Sua Pesquisa <http://www.suapesquisa.com/economia/coeficiente_gini.htm>. Acesso em 02/01/2010 às 16:26.

lutas por direito à terra e ao trabalho, são realizadas por diversos grupos: os que tem motivação étnica-racial (índios, os quilombolas) ou de classe, a exemplo dos agricultores familiares, ribeirinhos, atingidos por barragens. Todos são pessoas que dependem do campo.

Segundo Oliveira (1990, p.15):

Conflitos sociais no campo, no Brasil, não são uma exclusividade de nossos tempos. São, isto sim, uma das marcas do desenvolvimento e do processo de ocupação do campo no país.

Os povos indígenas foram os primeiros a conhecerem a sanha de terra dos colonizadores que aqui chegaram. Este genocídio histórico que vêm sendo submetidos, há quase quinhentos anos, os povos indígenas brasileiros não podem ficar fora das muitas histórias de massacres no campo.

O território capitalista brasileiro foi produto da conquista e destruição do território indígena. Espaço e tempo do universo cultural índio foram sendo moldados ao espaço e tempo do capital. (OLIVEIRA, p. 15, 1990)

Segundo Umbelino Oliveira (1990) simultaneamente à luta dos indígenas contra o tempo e o trabalho dos brancos capitalistas, nasceu a luta dos escravos negros contra espaços e trabalhos para os senhores fazendeiros rentistas.

Um dos elementos da desigualdade está no uso privado da terra e nas relações de trabalho que historicamente foram se estabelecendo principalmente no campo. O processo de desigualdade é uma característica do processo de colonização, que se consolida não só pela privatização da terra e dos recursos naturais, mas também pela imposição da língua e pela negação da cultura dos povos originários. A sesmaria foi o primeiro ato de privatização e distribuição desigual e, mais que isso, a primeira estrutura montada para a prática do genocídio de culturas inteiras.

Esse processo é relatado por Feliciano (2006). Do século XVI até o século XIX, quando da promulgação da Lei da Terra, somente a nobreza portuguesa tinha direito à posse da terra:

Com a implementação das capitanias hereditárias e seus donatários (século XVI), as terras brasileiras foram distribuídas à nobreza portuguesa ou a quem proporcionasse serviços à Coroa. Logo após, os donatários implantaram o sistema das sesmarias, por meio do qual

adquiriram o direito de repartir e distribuir parcelas de sua capitania a quem lhes interessasse, de preferência àqueles com intuito de explorar seus recursos naturais. [...]

[...] Em 1850, com a Lei de Terras ficou estabelecido o acesso à terra somente àqueles que tivessem dinheiro ou posses para adquiri-la. Essa medida já conjecturava o processo de “libertação” dos escravos. Dessa forma, libertou-se o escravo para escravizar o acesso à terra, impossibilitando que os trabalhadores negros/pobres tivessem também a possibilidade de algum benefício ou sobrevivência. (FELICIANO, 2006, p. 27)

As sesmarias adquiridas, sem exceção, foram validadas em registros públicos efetivados junto às paróquias locais, unidas nesta época ao Estado em caráter oficial. Assim sendo, quem subscrevia os registros de terras ou certidões – nascimento, casamento, entre outras – eram os vigários ou párocos das igrejas.

A atitude dos sesmeiros diante da obrigatoriedade de se cultivar a terra, levou muitos deles a locar suas terras a pequenos lavradores – dando origem aos posseiros. Estes cultivavam as terras, porém não tinham direitos sobre elas, eram “donos” de terra adquirida de forma ilegal, muitas vezes pagando para ficar com elas e cultivá-las, prática ilegal no sistema de doação de sesmarias.

Em virtude das inúmeras irregularidades, em 1822 foram suspensas as concessões de sesmarias, só permanecendo aquelas anteriormente reconhecidas. Quem se beneficiou de tal medida foram os posseiros, que ascenderam socialmente e se firmaram como únicos proprietários de terras a partir de então, com escritura de propriedade registrada em cartório.

Em 1850, quando surgiu a Lei de Terras ficou estabelecido, que a partir desta data, só poderiam adquirir terras por compra e venda ou por doação do Estado. Não seria mais permitido obter terras por meio de posse, a chamada usucapião. Aqueles que já ocupavam algum lote receberam o título de proprietário. A única exigência era residir e produzir nesta localidade.

A partir de então, uma série de documentos forjados começaram a aparecer para garantir e ampliar a posse de terras daqueles que há muito já a possuíam. Aquele que se interessasse em, algum dia, desfrutar da condição de fazendeiro deveria dispor de grandes quantias para obter um terreno. Dessa maneira, a Lei de Terras transformou a

terra em mercadoria no mesmo tempo em que garantiu a posse da mesma aos antigos latifundiários.

O resultado dessa atuação foi a origem de grileiros e posseiros e da manutenção dos grandes latifúndios. Diante desse cenário, na década de 1950 vai surgindo um cenário de indignação refletido na formação de movimentos sociais do campo.

O discurso por parte do estado brasileiro sobre a desconcentração de terras, na tentativa de promover a reforma agrária vem passando por vários momentos históricos. No período da República Populista, a política agrária dominante segundo Szmrecsányi & Suzygan (2002) foi a de aprofundamento do modelo de colonização:

A década de 1950 foi marcada pela emergência de lutas sociais no campo e, por uma progressiva articulação política a nível regional e nacional, 1954 em diante. A resposta do Estado sempre foi um reforço da política de colonização, desde o segundo governo de Vargas até o final do governo de Kubitschek.

A população visada eram os habitantes das regiões empobrecidas e aqueles que não tinham emprego, que deveriam ser atraídos para programas de colonização públicos e privados. Os camponeses instalados nestes programas poderiam ter acesso à terra, por concessão gratuita, ou por venda. (SZMRECSÁNYI & SUZYGAN 2002, p. 255)

A característica marcante da política populista nesse período até o golpe militar foi a manipulação, por parte do Estado, dos interesses da classe trabalhadora. No entanto, durante o Governo Militar há um retrocesso no processo de Reforma Agrária no país, favorecendo o crescimento do latifúndio. Segundo Feliciano (2006), o golpe militar acabou com as propostas efetivas de reforma agrária, pois:

[...] João Goulart possuía uma proposta efetiva de reforma agrária, tanto que no comício realizado em 1964 anunciou que enviaria ao Congresso uma lei para colocar em prática esse processo. Ela tinha a finalidade de criar mecanismos para desapropriar as grandes propriedades mal utilizadas que se localizavam a até dez quilômetros de cada lado das rodovias federais. Essa proposta foi impedida quando o governo de João Goulart foi derrubado e instaurado o regime militar. [...] Como o debate e a reivindicação pela reforma agrária no país estavam em ebulição, o governo militar adotou uma medida “drástica” em relação aos movimentos sociais. Utilizou-se de estudos realizados por uma instituição político-militar, pouco antes do golpe de 1964, para elaborar, e logo após aprovar, o Estatuto da Terra. Esse

documento, criado e acoplado ao IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária), apesar de se constituir em um trabalho muito rico, teve apenas a finalidade de redirecionar o problema da reforma agrária para o âmbito estritamente econômico. [...] fazia crer que o fim do latifúndio e do problema agrário dar-se-ia pela transformação dos latifúndios em grandes empresas rurais.

[...]As grandes empresas estabeleceram-se principalmente na região amazônica com projetos de colonização, como previsto no Estatuto da Terra, mas instalaram-se apenas para se apropriar dos incentivos e partir de então transformar a propriedade da terra em reserva de valor. Ocorreu intensa migração dos camponeses nordestinos (pois no Nordeste os conflitos por terra eram mais frequentes e polvorosos) para as regiões Norte e Centro-Oeste. Com essa atitude governamental, os conflitos acirraram-se ainda mais com a disputa entre posseiros, madeireiros e indígenas pelo direito e pelo acesso à terra. (FELICIANO, 2006, p.30)

Outro fato que impedia a realização das ações de reforma agrária eram os latifundiários que estavam à frente dos ministérios brasileiros, desde o primeiro escalão. Esse grupo era contrário ao desenvolvimento rural do campo, mas atendia às demandas da camada ruralista que sempre estiveram no poder.

Como estratégia para substituir a reforma agrária, o Governo Militar utiliza vários artifícios, como criação e extinção de órgãos, e também a criação de programas para resolver o problema de terras no Brasil. Contudo, foram ações que pouco favoreceram os trabalhadores rurais. Segundo Feliciano (2006):

Para fazer valer o Estatuto da Terra, foram criados dois órgãos: o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), ligado às questões de reforma agrária, e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrícola (INDA), voltado às políticas agrícolas para o desenvolvimento rural.

[...] Com a publicação do Decreto-lei 1.100, em 9 de julho de 1970, o INDA e o IBRA deixam de existir. Na mesma ocasião foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), porém esse organismo foi subordinado à pasta do Ministério da Agricultura, o que não prometia muitos resultados devido à presença de grandes latifundiários no ministério.

Com a estratégia de substituir uma proposta de reforma agrária, o governo federal criou concomitantemente vários programas, como o PIN (Programa de Integração Nacional), o Provale (Programa Especial para o Vale do São Francisco), o Proterra (Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste), o Poloamazônia (Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais de Amazônia) e o Polonordeste (Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste)[...]

Em 1980, foram formados o Grupo Executivo de Terras do Araguaia/Tocantins (GAT) e o Grupo Executivo de Terras do Baixo

Amazonas (GEBAM), com a finalidade de ocupar os “espaços vazios” e, nesse sentido, reprimir o crescimento de forças políticas na luta pelo acesso a terra e confiscar o poder das oligarquias regionais, o poder local dos “coronéis”, excluídos da política econômica e fundiária.

No entanto, devido ao aparecimento desses grupos, INCRA ficou praticamente isolado e sem ação, fato evidenciado em 1982, quando o governo militar criou o MEAF (Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários), comandado por um general. O que estava acontecendo de fato naquele momento era uma reestruturação de organismos de reforma agrária, que na realidade se restringiam mais à colonização e à regularização fundiária. (FELICIANO, 2006, p. 37-38)

Segundo Feliciano (2006) havia uma proposta que favorecia uma reforma agrária justa e de interesse dos trabalhadores, através da formação dos grupos. Na composição desses grupos, era aceita não só membros do INCRA, mas também trabalhadores rurais ou pessoas ligadas à organização, entidade não-governamental, e um consultor independente.

Essa forma de organização garantiria a participação e o atendimento das necessidades dos trabalhadores rurais, porém, declarava-se totalmente contra os interesses dos grandes proprietários. A reação dos conservadores, contrários a essa proposta de reforma agrária, veio por meio da opressão dos trabalhadores rurais.

Desse modo, as mudanças e criações realizadas pelo governo militar, não trouxeram significativamente, os benefícios para as famílias que lutavam por terras, moradia e possibilidade para produção de alimentos. Pelo contrário, contribuiu para aumentar a concentração de terra e a repressão contra os movimentos que se organizavam em torno da luta pela terra e pelo trabalho.

Para Oliveira (2006), os militares ao invés de alavancar a reforma agrária, apenas pioraram a situação ao incentivar as culturas de exportação e a mecanização do processo produtivo, visivelmente, estas medidas favoreciam os latifúndios e, conseqüentemente, ocorreu o considerável aumento destes.

O Estatuto da Terra servia apenas para tratar das questões referentes à política agrícola, enquanto que a reforma agrária e o modelo fundiário brasileiro permaneciam atrasados.

Segundo Oliveira (1990) no período de 1964 a 1973, a Zona da Mata nordestina apresenta maior concentração de mortes no campo. Pernambuco, berço das Ligas Camponesas (1950), no período de 1964/1973, foi palco do assassinato de muitas lideranças. A violência não se limitava apenas às lideranças, mas atingia indiscriminadamente os posseiros, através dos grileiros aliados à polícia.

O período militar (64/85) foi uma época de intensos conflitos no campo brasileiro. As mortes se intensificaram em resposta às manifestações dos movimentos sociais rurais.

Em 1975 é criada Comissão Pastoral da Terra – CPT, cujo papel principal era de mediação dos conflitos. No entanto, essa entidade teve um papel fundamental na criação e desenvolvimento de inúmeros movimentos sociais no campo, no final dos anos 70 e ao longo dos 80, particularmente no Sul do país. (GOHN, p.115, 2003).

O MST – Movimento dos Sem-Terra é fruto da CPT. Há registros históricos que assinala um evento de 1979 em Santa Catarina como o início do Movimento dos Sem-Terra no Brasil. Ao longo dos anos 80 o movimento se propagou, transformando-se nos anos 90, na principal frente de luta pela terra no campo. Esse movimento contou com o apoio de pastorais da Igreja Católica e, progressivamente, foi sendo “tomado” pelas orientações da CUT. [...] (GOHN, p.121, 2003)

O I Encontro Nacional dos Sem-Terra dos Estados do Sul, realizado no Rio Grande do Sul, em 1981, no qual foram elaboradas as diretrizes básicas do movimento, a ocupação de terras ficou definida como uma das principais formas de fazer pressão pela reforma agrária. (GOHN, p.133, 2003)

A partir de então, vários congressos e encontros passaram a se realizar em todo Brasil⁶. Em 1985, durante o I Congresso Nacional dos Sem-Terra, realizado em Curitiba, foi criado oficialmente o Movimento dos Sem-Terra em âmbito nacional. O evento contou com 1.500 delegados de vinte Estados brasileiros, cuja principal demanda era por uma reforma agrária sob o controle dos trabalhadores. A plataforma de luta definia que todas as propriedades com área acima de 500 hectares deveriam ser

| ⁶ 1984 – Primeiro Congresso dos Sem-Terra do Estado de Santa Catarina, – Chapecó. (GOHN, p.136, 2003)

desapropriadas; que as terras em mãos dos estados e da União deveriam ser distribuídas e as das multinacionais expropriadas. O lema: “Terra não se ganha, se conquista” foi a bandeira de luta para mobilizar as ocupações de terras ociosas ou públicas. O que para o MST era “ocupação”, para os órgãos de comunicação e de governo era “invasão”. (GOHN, 2003, p.133).

Para além da repressão do regime militar que durou até 1985, os movimentos sociais rurais, criaram condições para originar movimentos organizados política e ideologicamente, a fim de reivindicarem o acesso democrático à terra.

As perdas foram exatamente potencializadoras das mobilizações, uma vez que não foram só perdas econômicas, a exemplo dos índices de crescimento e competitividade tecnológica, afetaram principalmente a qualidade de vida, o aumento da violência, com assassinatos de crianças, adolescentes e líderes rurais; aumento do analfabetismo, do desemprego, aumentado o número dos sem terra, sem teto e etc.

A sociedade brasileira apresentava um leque de demandas pela educação, saúde, moradia. Manifestações políticas também fizeram parte do cenário brasileiro:

Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir “Diretas Já”, para reivindicar aumentos salariais. A sociedade civil voltou a ter voz. A nação voltou a se manifestar através das urnas. As mais diversas categorias profissionais se organizaram em sindicatos e associações. Grupos de pressão e grupos de intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição para o país. (GOHN, 2001, p. 58)

A década de 80, foi um período no qual a sociedade, como um todo, melhor se articulou e começou a se organizar e reivindicar. A efervescência da organização, da mobilização dos grupos sociais, provocando manifestações expressivas das forças sociais, estimuladas pelas dificuldades enfrentadas.

Em 1985, o Brasil iniciou o processo de transição democrática, após 21 anos de governo militar. Apesar do fracasso do movimento das “diretas”, o Colégio eleitoral elegeu Tancredo Neves, para governar o Brasil. Seria o primeiro presidente civil, após vinte anos de ditadura, porém não chegou a governar.

Com a morte inesperada de Tancredo, assume o vice José Sarney. Como primeiro presidente do que se chamou de Nova República, como marco histórico de uma época. Para a política de à reforma agrária as decisões do novo governo foram:

[...]Criou o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (Mirad) e escolheu Nelson Ribeiro para ministro, ficando o Incra a ele subordinado. O presidente do Incra naquele momento era José Gomes da Silva, agrônomo, grande defensor de uma efetiva reforma agrária. Aliás, um dos autores do Estatuto da Terra.

Os indícios de que a reforma agrária seria colocada na pauta política daquele governo ficaram nítidos no IV Congresso da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). O presidente Sarney e o ministro compareceram a esse congresso e apresentaram uma proposta para elaboração do 1º Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) da Nova República.

O roteiro propunha o assentamento de três milhões de famílias em dez anos, fazendo com que a efetivação de uma reforma agrária constasse em mudanças estruturais também dos próximos mandatos. Nos recuos do plano, o governo chegou ao número de 1,4 milhão de famílias em quatro anos, vendo como desnecessárias as discussões para as próximas administrações.

O documento entregue como primeiro roteiro propunha a criação dos seguintes grupos de ação: Grupo de Recursos Legais, Grupo de Recursos Terra, Grupo de Integração e Descentralização, Grupo de Recursos Financeiros, Grupo de Família-Tipo e Assentamento-Tipo, Grupo de Recursos Humanos, Grupos de Medidas de Apoio, Grupo de Terras Indígenas, Grupo de Terras Urbanas, Grupo de Projetos Especiais, Grupo de Atividades-Meio, Grupo de Atividades Complementares, Grupo de Planejamento, Grupo de Estratégia da Reforma Agrária, Grupo de Coordenação e Grupo Interinstitucional. (FELICIANO, 2006, p. 38-39)

Na implantação do primeiro PNRA- Plano Nacional de Reforma Agrária, começou uma intensa luta entre o UDR – União Democrática Ruralista, o Governo e os trabalhadores sem terra, posseiros, todos os sujeitos que viviam da terra. A UDR firma-se como um movimento dos latifundiários contra a implantação do Plano de Reforma Agrária, além de se caracterizar como uma força que usava de métodos violentos para conter as manifestações dos movimentos sociais que reivindicavam a democratização do acesso à terra.

Apesar dos conflitos, o presidente José Sarney aprovou a 1º Plano Nacional da Reforma Agrária em 10 de outubro de 1985, após muitas alterações e 12 versões, foi aprovado o PNRA pelo Decreto 91.766.

A proposta apresentada pelo INCRA, durante a tramitação foi totalmente desconfigurada e tornada impraticável. Além disso, após a aprovação do Decreto se registrou uma crise administrativa no INCRA. O presidente do INCRA, José Gomes da Silva, demitiu-se. O ministro do MIRAD (Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário) Nelson Ribeiro foi substituído por Dante de Oliveira, substituído por Marcos Freire que morreu em um acidente de avião (OLIVEIRA,1990, p. 92).

Em 1987 é extinto o INCRA e dois anos depois a MIRAD, então a responsabilidade da reforma agrária passa a ser do Ministério da Agricultura. A proposta de desapropriar 43 milhões de hectares de terras chegou ao número de 3 milhões de hectares. De 1,4 milhão de famílias previstas, apenas 69.778 foram assentadas.

A década de 80 terminou sem mudanças eficazes, no âmbito da reforma agrária, seja na legislação, seja nas políticas governamentais, situação que favorecia os latifundiários. Os movimentos sociais continuaram se organizando e fazendo suas reivindicações. Reclamavam, por terra, por políticas públicas, por direitos que foram extirpados das famílias, também, cidadãos brasileiros.

Depois do governo Sarney, muitas batalhas foram travadas no campo. O primeiro governo eleito pelo voto popular, Fernando Collor de Mello, eleito 1990 organizou uma proposta de reforma agrária – o Programa da Terra, cuja meta era assentar quatrocentas mil famílias durante os quatro anos.

Contudo, o Programa funcionou apenas como um atenuante aos conflitos agrários onde as disputas pela terra eram mais acirradas e explosivas. Segundo Faria (2000), nesse período os projetos de colonização são encerrados e não é feita nenhuma desapropriação de terras com o intuito de reforma agrária. Durante o curto período de Collor (1990-1992), os trabalhadores rurais foram severamente reprimidos. Em 1992, com o *impeachment* acusado de envolvimento com um grande esquema de corrupção, assume o vice, Itamar Franco. Apesar do governo de Itamar Franco, não ter plano de ação para Reforma Agrária iniciou-se um diálogo com os movimentos sociais rurais, em especial o MST.

Em 1994 foi eleito o presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC). Durante seu primeiro mandato os planos para reforma agrária eram direcionados

na forma de desenvolvimento da agricultura familiar, solução do problema da segurança alimentar e redução de conflitos agrários.

Durante os dois mandatos do seu governo houve um considerável número de famílias assentadas. No primeiro mandato, foram assentadas 264.625 famílias, 70% delas no Norte e Nordeste (MORISSAWA 2006, p. 112). Porém, muitos assentamentos foram criados sem planejamento e, grande parte das famílias, perdeu suas terras para os bancos.

As desapropriações e/ou aquisições de terras foi resultado da pressão dos trabalhadores rurais, muito embora o governo tenha usado a conquista dos assentamentos pelos sem-terras, como se fosse resultado de suas ações pela reforma agrária, expondo esses feitos em propaganda oficial e na própria da imprensa.

A proposta do Governo FHC foi o modelo de reforma agrária de mercado (MRAM). Desse modo, ao tempo em que as reivindicações populares por terra eram atendidas, preservava os interesses dominantes. Esse movimento é definido por Morissawa (2006) da seguinte forma:

O fundamento dessa proposta é retirar do Estado sua função de agente mediador no processo de mudança da estrutura fundiária e transferir essa responsabilidade para a sociedade civil. Assim, trabalhadores rurais sem terra e/ou pequenos proprietários interessados em obter seu pedaço de chão ou aumentar sua área passariam a organizar-se em associações voltadas à compra de terra. Estas obteriam empréstimo de uma agência financeira determinada pelo governo federal e comprariam terra diretamente de seu proprietário vendedor. O proprietário vendedor receberia, à vista, o pagamento pela terra e pelas benfeitorias existentes. A associação de trabalhadores rurais e/ou de minifundiários assumiria o débito do crédito fundiário no valor estabelecido na transação. (MORISSAWA, 2006.p 113)

Em outras palavras, trata-se de uma relação de compra e venda de terras entre agentes privados financiada pelo Estado, que fornece um subsídio maior ou menor conforme o caso. Politicamente, tal modelo se insere na estratégia de alívio da pobreza rural do Banco Mundial e subordina-se ao rol de políticas dirigidas à liberalização e dinamização de mercados de terra (PEREIRA, 2005).

Politicamente, o Modelo de Reforma Agrária de Mercado (MRAM) estabelece que o papel da ação pública deva se limitar a intermediar e financiar transações de mercado entre agentes privados, e não desapropriar imóveis rurais que não cumprem com a sua função social. A preservação do direito de propriedade constituído é o corolário direto desse modelo, o MRAM foi criado por questão política, para livrar o governo das pressões do movimento dos trabalhadores, visando diminuir ou erradicar os conflitos: (PEREIRA, 2005):

De fato, o MRAM foi introduzido no Brasil como uma espécie de “braço agrário” de políticas compensatórias já em curso no meio rural destinadas a aliviar seletivamente a deterioração socioeconômica provocada pelas políticas de ajuste estrutural. Mas não só isso. Politicamente, o objetivo do governo federal e do Banco Mundial era diminuir a pressão provocada pelas ocupações de terra e a ascensão política dos movimentos sociais, introduzindo um mecanismo de mercado que pudesse disputar, pela base, a adesão de trabalhadores sem terra. Assim, selecionou-se uma região caracterizada pela maior concentração de pobreza rural do país (ROCHA, 2003: p. 89) e pela presença, há mais de 20 anos, de operações do Banco Mundial, de modo que, contando com uma estrutura operacional pré-existente e frente a uma elevada demanda por terra, a implementação do projeto-piloto fosse acelerada e pudesse obter resultados em curtíssimo prazo (BANCO MUNDIAL, 1997a: p. 3). A repercussão nacional e internacional dos conflitos agrários e o aumento exponencial das ocupações de terra levaram o governo brasileiro a implementar o PCT- Programa Célula da Terra (BANCO MUNDIAL, 1997b: p. 7). Para o Banco Mundial e o governo federal, a introdução de programas orientados pelo MRAM poderia desligar a conexão entre ocupações e desapropriações, recolocando em novo patamar o tratamento das questões fundiárias. Nessa lógica, a ação governamental deixaria de estar a reboque de fatos políticos provocados pela ação dos movimentos sociais, e se limitaria a intermediar relações de compra e venda entre trabalhadores e proprietários de terra. (PEREIRA, 2005,p. 7)

O primeiro projeto orientado pelo MRAM no Brasil foi o São José (ou “Reforma Agrária Solidária”), uma experiência muito pequena iniciada no Ceará em fevereiro de 1997, a partir de programas pré-existentes voltados ao “alívio de pobreza” disseminado em todo nordeste. A base para a implantação do São José foi dada pelo Programa de Combate à Pobreza Rural (PCPR), sucedâneo de uma longa série de projetos financiados pelo Banco Mundial no nordeste brasileiro desde 1975 (PEREIRA, 2005, p. 6).

Para Morissawa (2006,p.113) o governo federal implantou, em 1997, o Programa Célula da Terra em cinco estados: Ceará, Maranhão, Pernambuco, Bahia e Minas Gerais, com apoio do Banco Mundial. Ele foi o teste para implantação efetiva do Banco da Terra que foi criado em 1998, a partir das mesmas bases da reforma agrária de mercado.

Apesar da estratégia do governo FHC com o MRAM para minimizar os conflitos de terra, escapando da repercussão negativa do governo brasileiro, perante o mundo, as lutas no campo se acirraram. O governo de FHC foi palco de grandes conflitos, presenciando dois massacres de trabalhadores rurais sem terra. Como se pode registrar o primeiro:

[...]confronto que ocorreu em 15 de julho de 1995, no município de Corumbiara do estado de Rondônia, quando 514 famílias de trabalhadores rurais sem-terra, ao ocupar uma área já declarada como improdutivo, resistiram à ordem de despejo expedida pelo juiz Glodner Pauletto, do Fórum de Colorado d'Oeste/RO. Sorrateiramente, as famílias foram atacadas de modo violento, em uma tática planejada pelos policiais, com suspeitas de auxílio de “funcionários” do fazendeiro.

No final desse trágico conflito, 10 pessoas morreram, 125 ficaram feridas, 9 desapareceram, 355 foram presas, 120 foram interrogadas e 74 indiciadas por desobediência e resistência. (FELICIANO, 2006,p.51)

O massacre de Eldorado do Carajás ocorrido em 17 de abril de 1996⁷ ficou marcado na história, como símbolo internacional da luta camponesa, devido a brutalidade da ação militar e sua repercussão no mundo.

Mas as tentativas de desmobilizar os movimentos rurais não terminam. Para Feliciano (2006) a partir da presidência de FHC, iniciou-se uma luta política de tentativa de supressão do movimento camponês, em especial o MST. Assim:

⁷ O massacre aconteceu quando, após um ano de acampamento, as famílias de trabalhadores rurais sem-terra organizaram uma caminhada de Curinópolis a Belém para pressionar a desapropriação da Fazenda Macaxeira. No dia de abril de 1996, a marcha dos trabalhadores chega a Eldorado dos Carajás e os camponeses interditam a rodovia PA 150. Então o governo enviou duzentos policiais militares ao local e ordenou a retirada imediata dos sem-terra. [...] além dos 19 camponeses mortos, 77 foram feridos, sendo 66 civis e 11 policiais militares. As mortes dos camponeses não resultaram apenas do confronto em si. Segundo a perícia técnica inicial, ocorreu uma desmedida execução sumária revelada por tiros de precisão, à queima roupa, por corpos retalhados a golpes de instrumentos cortantes (foices e facões dos próprios sem-terra) com esmagamentos de crânios e mutilações. (FELICIANO, 2006, p.52- 53).

O caminho estrategicamente adotado pelo governo federal transitou pelo processo de despolitização da luta camponesa. Esse processo foi criado a partir de três espaços: legal, institucional e imaginativo.

O *espaço legal* cria, transita e vincula-se a toda forma de punição, extinção e repressão das ações adotadas pelo movimento camponês que venham a infringir ou transgredir aquilo que está fundamentado nos ditames da lei. Esse espaço ocorre com a própria confusão e diversidade interpretativa que a Constituição Federal apresenta, na implantação e formulação de leis complementares, medidas provisórias, regulamentos etc. Os seus agentes centrais de manutenção são sustentados por uma estrutura de poder que, em momentos determinados, apresenta-se local, regional e nacionalmente, e que envolve juízes, delegados, promotores, advogados, técnicos preocupados na manutenção da “*ordem estabelecida*”.

O *espaço institucional* cria mecanismos de sustentação política, científica e ideológica para, de um lado, afirmar e apresentar as propostas e entendimento do governo no tocante ao desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira e, de outro, apresentar o atraso das relações baseadas na reivindicação dos movimentos camponeses em lutar pela democratização do acesso à terra e denunciar a viciosa estrutura agrária brasileira. As instituições internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) são os principais agentes que estabelecem e determinam orientações, sobretudo econômicas, para o desenvolvimento dos países que “forçosamente” estão presos à dívidas e empréstimos com os referidos órgãos.

Para garantir a implantação de medidas impositivas, estudiosos que também acreditam nessa via de desenvolvimento elaboraram, com recursos principalmente do governo federal, pesquisas científicas a fim de garantir e sustentar a aplicabilidade e viabilidade técnica de tais medidas. Essas ações são materializadas em projetos como, por exemplo, Banco da Terra, Novo Mundo Rural, Rururbano, Casulo, etc.

O *espaço imaginativo* [...] passa pela construção, uso e divulgação de informações que muitas vezes são manipuladas para se chegar a uma idéia de mundo rural ideal. É pelo espaço imaginativo que as ações do espaço legal e institucional ganham vitalidade e visibilidade. É por ele que se difundia a idéia de que bastava preencher um cadastro e esperar para ser assentado ou então formar uma associação e comprar a terra do proprietário latifundiário “comprometido” com a reforma agrária. O uso governamental dos meios de comunicação é o principal veículo de formação desse espaço imaginativo (FELICIANO, 2006, p. 57).

Para Feliciano, os espaços de despolitização da luta camponesa em geral ocorrem de modo simultâneo, mas aparentemente não sintonizam uma ação conjunta. É como se os “fatos” fossem construídos por si mesmos e não por pessoas e instituições com finalidade política delineada.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007 e 2007-2010), houve a esperança da Reforma Agrária por parte dos movimentos sociais rurais, uma vez que o presidente eleito tem origem na luta popular e traz em sua trajetória a vivência do sindicalismo e articulação com os movimentos. O governo prosseguiu com o processo de desapropriações de terras, de forma “tímida” e implementou alguns programas de créditos para os assentamentos. Segundo dados do INCRA :

Com a eleição do presidente Lula em 2003 houve o crescimento das ocupações e conseqüentemente dos assentamentos. Isso possivelmente ocorreu pela minimização da aplicação da criminalização prevista na Medida Provisória e pela esperança que os movimentos socioterritoriais depositavam no Presidente Lula para a realização de uma reforma agrária mais ampla, o que não ocorreu. Os dados de famílias assentadas mostram que quantitativamente não há diferença entre os governos de FHC e de Lula, pois durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso foram assentadas 457.668 famílias e no primeiro mandato de Lula foram assentadas 252.019. O total de famílias assentadas no primeiro mandato de Lula contempla 63% das 400 mil famílias previstas no II PNRA para o período. (INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2006)

Segundo dados do INCRA não houve diferenças significativa entre a atuação do governo FHC e Lula na Reforma Agrária, pois os dados demonstram que, pelo menos, no primeiro mandato, o governo Lula conseguiu cumprir somente 63% da meta prevista de famílias no II PNRA (Plano nacional de Reforma Agrária) assentadas. Prosseguindo com análise da atuação do governo na Reforma Agrária, alguns dados favoráveis podem ser observados, por meio do trabalho do INCRA que:

[...] em 2003 promoveu o assentamento de 36,3 mil famílias com os recursos oriundos do Programa Novo Mundo Rural - Assentamento de Trabalhadores Rurais, é possível afirmar que a meta de assentamento estabelecida pela LOA para esse Programa, e por conseqüência, para a Instituição, atingiu uma realização superior a 98%. (INCRA - Relatório de Gestão 2003)

O INCRA assentou 81.254 famílias entre janeiro e dezembro de 2004. Somando-se o desempenho de 2003, o governo federal assentou um total de 117.555 famílias em dois anos, atingindo 81% da meta de 145 mil famílias estabelecida pelo II Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA para o período. (INCRA - Relatório de Gestão 2004)

O desempenho do INCRA em 2008 registra, de modo global, uma *performance* significativa. Mais de 70% da meta de assentamento foi

atingida, com 4,1 milhões de hectares de terras destinados à reforma agrária, envolvendo a criação de 321 projetos de assentamentos em todo o País e um investimento da ordem de 740 milhões de reais empenhados na ação de obtenção de terra. (INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2008).

A política de reforma agrária do governo, por meio do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) tem apresentado crescente aquisição de terras e conseqüente formação de projetos de assentamento, havendo assim, um aumento no número de famílias assentadas. Porém, conforme dados expressos pelo relatório do INCRA ainda não conseguiu atingir a meta do PNRA, conseguindo 70% da meta. Segundo *Atlas da Questão Agrária Brasileira*, publicado pelo INCRA, observa-se a questão de terras no Brasil:

[...]da evolução da estrutura fundiária que, entre 1992 e 2003 o território camponês se territorializou sobre 36.510.186,6 ha e o território do latifúndio e agronegócio, sobre uma área duas vezes maior, com 71.942.393,5 ha. Enquanto a evolução 1992-2003 no campesinato perfaz uma área média de 30 ha, a evolução no latifúndio e agronegócio tem área média de 753 ha por imóvel rural. Isso indica, mas uma vez, a disparidade entre esses dois territórios e que a concentração da terra se mantém intocada, apesar do acréscimo de mais de 108 milhões de hectares na estrutura fundiária brasileira! (INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2008)

A permanência de concentração de terras no Brasil, a evolução do latifúndio, a expansão do agronegócio, são indicativos da desigualdade econômica e social no campo brasileiro. Essa diferença atinge as famílias camponesas no acesso a bens básicos a sua sobrevivência: como moradia, saúde, alimentação, e, educação.

Um exemplo da exploração capitalista no campo, está na manutenção de grandes monoculturas e ou pecuária direcionada a produção do capital. O projeto de desenvolvimento do campo proposto pelo capitalismo é incompatível com a realidade do pequeno produtor, do assentado. Pois visa uma competitividade comercial desigual.

Ao iniciar pela larga escala de plantio em terras infindas, a utilização de agrotóxicos, a exploração do trabalho dos próprios pequenos produtores (no caso de algumas fazendas produtoras de cana-de-açúcar, ou eucalipto).

O jeito de produzir do agronegócio, afirma Stédile (2009) está baseado em latifúndios voltados para a monocultura de cana, de café, de soja, de laranja, de algodão ou para a pecuária extensiva. O agronegócio é totalmente dependente do capital financeiro.

Os latifundiários, proprietários de áreas com mais de mil hectares, aliaram-se a empresas transnacionais, que fornecem os insumos - sementes transgênicas, fertilizantes químicos, venenos agrícolas e máquinas. Para Stédile (2009), depois disso, conglomerados estrangeiros passam a controlar o mercado com a garantia da compra das *commodities*, impondo os preços. A maior parte da produção se destina ao mercado externo e, por ter que repartir o lucro, fazendeiros procuram aumentar a escala, concentrando ainda mais terra e produção.

Esse modelo se sustenta no elevado uso de agrotóxicos, em vez de mão de obra e práticas agroecológicas⁸. Em contraposição a essa realidade

Os movimentos do campo, da Via Campesina, da Contag, das pastorais sociais, que compõem o Fórum Nacional pela Reforma Agrária, defendemos que o Estado e o governo priorizem uma nova política agrícola, com base na democratização da terra, cada vez mais concentrada e valorizada.

Em segundo lugar, a prioridade deve ser a produção de alimentos saudáveis para o mercado interno.

Em terceiro lugar, a interiorização de pequenas e médias agroindústrias sob controle de cooperativas de trabalhadores. Aliás, é nesse tipo de atividade que deveríamos aplicar os recursos públicos do BNDES.

Em quarto lugar, o Estado deve estimular a agroecologia, que respeita o meio ambiente e preserva os bens da natureza.

Em quinto lugar, é urgente um programa de universalização da educação, em todos os níveis, para povoados do meio rural. (STÉDILE, 2009)

A proposta de reforma agrária para os movimentos sociais não se restringe ao campo meramente econômico, mas também para os campos político e social

Como se pode observar, a questão de concentração de terras no Brasil é histórica e a efetivação de uma Reforma Agrária que promova a inversão da lógica excludente dos trabalhadores rurais está distante de vir a ser realidade. O agronegócio atendendo a

⁸ Será comentado mais detalhadamente, a seguir sobre esse conceito.

necessidade capitalista de produção e de acúmulo vai de encontro com a proposta de um desenvolvimento socialmente justo e sustentável do campo, a proposta de desenvolvimento capitalista é referenciada apenas pelo desenvolvimento econômico das forças produtivas que exploram a terra, as águas, a floresta e os trabalhadores.

Aí está um dos grandes desafios da questão agrária, o direito à terra, está diretamente relacionado às transformações no mundo do trabalho. O agronegócio não produz empregos, muito menos a potencialização da autonomia dos camponeses. O agronegócio necessita de tecnologia, de um Estado que garanta os lucros por meio de mecanismos reguladores do comércio nacional e internacional favorável aos grandes latifundiários e arrendatários de terras. Com isso, também não necessita criar formas de organização de vida para além a reprodução do mercado. Não necessita ter gente morando no campo, ter escolas, transportes, saúde, dentre outros bens sociais.

O agronegócio é a política do negócio regulado pelo mercado e a reforma agrária é a política que os movimentos sociais lutam como forma de produção da existência não exploradoras, nem do meio ambiente nem do próprio homem. Ao mesmo tempo, trabalhadores não conseguirão produzir a sua existência sem conhecimentos, sem transformar os valores apreendidos dos opressores, continuando com a colonização sob novas bases jurídicas e institucionais. Essa compreensão necessita fundamentalmente da aprendizagem que se origina na luta social, mas também na educação que lhes instrumentalize para enfrentar as opressões, a colonização, a exclusão.

É nesse sentido que o binômio educação e reforma agrária aparecem articulados. Segundo Stédile (2009) para a Reforma Agrária, é indispensável a formação intelectual e política de homens e mulheres do campo.

1.2 Vida Camponesa e educação

Na pretensão de compreender a educação do campo, primeiramente deve-se ater às terminologias que, muitas vezes, podem insinuar conceitos pejorativos e inadequados. Assim, os termos, rural e campo, merecem um importante esclarecimento quanto aos seus diferentes conceitos.

Segundo Souza (2006, p. 51) o sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural.

Já a o sentido de Educação do Campo é um conceito que está sendo construído, configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando as propostas educacionais com a idéia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra e está diretamente vinculado a um modelo de desenvolvimento que exige novas bases, novos paradigmas de conhecimento.

Ao reportar historicamente e observar a trajetória da educação ofertada para o meio rural, este modelo de educação oferecida, sempre esteve longe de ser o mais adequado para a realidade do campo.

Na constituição de 1934, pela primeira vez, aparece uma referência à educação rural, que se constituía a partir do modelo de **dominação da elite latifundiária**⁹. As constituições de 1937 e 1946 evidenciam a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Desse modo, mantém-se o modelo de educação rural, mas aperfeiçoa-se o sistema de subjugação, implantando-se o ensino agrícola, mas sob o controle do patronato.

A constituição de 1967 e emenda de 1969, sob o controle ditatorial dos militares, reforçaram esse sistema. Somente na Constituição de 1988 é que a educação é, finalmente, promulgada como direito de todos. Nascia ali a perspectiva da construção de uma educação do campo, livre do julgo das elites. (FERNANDES, p. 140, 2004)

Conforme a citação acima, fica claro que as lideranças políticas e educacionais detinham o poder de reprimir as famílias na zona rural, proporcionando um conhecimento para que continuassem trabalhando no seu lugar de origem, favorecendo o domínio da elite latifundiária. Os modelos de educação rural não visavam uma qualidade de vida e de conhecimento para essas famílias, e sim, uma forma de mantê-las longe da cidade e subjugá-las.

⁹ Grifo nosso.

Os direitos de uma educação do Campo foram usurpados e negados, segundo (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004) o direito a educação vem sendo negado à população trabalhadora. Constata-se que desde o início da década de 80, foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado”. Mas segundo os autores esse grito não chegou ao campo.

Também Caldart (2006, p.151) afirma que a Educação do Campo trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo. Respeitando que o campo possui diferentes sujeitos, que são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais, entre outros.

Os movimentos sociais reclamaram por uma proposta de desenvolvimento e escola do campo que levasse em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, ou, atrasado-moderno. Visando criar uma escola não necessariamente agrícola, mas sim, vinculada a cultura que se produz por meio de relações sociais medidas pelo trabalho na terra.

Os camponeses reconhecem que não é uma educação voltada para o mercado que irá contribuir com a vida da classe trabalhadora, mas uma educação que seja estratégica para a transformação da sociedade capitalista. A educação rural que historicamente vem sendo desenvolvida não atende a essas expectativas¹⁰. Por isso, os

¹⁰ A educação no Brasil, mais especificamente a educação no campo brasileiro tem enfrentado dificuldades na sua existência. A falta de investimentos, de profissionais, infra-estrutura, entre outros, tem favorecido o distanciamento entre o sujeito do campo e a educação.

Dados demonstram que mais de 80% dos produtores agropecuários são analfabetos ou não concluíram ensino fundamental. Segundo: O Censo Agropecuário 2006 revela o baixo nível de escolaridade dos produtores agropecuários. A grande maioria deles são analfabetos ou sabem ler e escrever, mas não têm nenhum estudo (39%) ou têm ensino fundamental incompleto (43%), totalizando mais de 80% dos produtores rurais. Entre as mulheres, que respondem por cerca de 13% dos estabelecimentos agropecuários, o analfabetismo chega a 45,7%, enquanto entre os homens, essa taxa é de 38,1%. As taxas para os outros níveis de ensino são: 8%, para ensino fundamental completo, 7% para técnico agrícola ou nível médio completos, e apenas 3% com nível superior.

As regiões Norte (38%) e Nordeste (58%) concentram os maiores percentuais de produtores analfabetos ou sem nenhum ano de estudo, enquanto Centro-Oeste (13%) e Sudeste (11%) têm os maiores percentuais de produtores com técnico agrícola ou ensino médio completo.

Declararam que têm atividade econômica fora do estabelecimento agropecuário 1.479.362 produtores (28,5% do total), sendo 46% em atividade agropecuária e 50% em atividade não agropecuária. O mesmo acontece com os moradores no estabelecimento com laços de parentesco com o produtor: 20% destes

movimentos sociais criaram e propuseram bases políticas e estratégias para outra educação, denominada de Educação do Campo.

Educação do Campo é uma construção histórica dos movimentos sociais rurais, em que o ser humano é entendido, como sujeito que interfere no meio em que vive, transformando-o e sendo transformado por ele, é uma simbiose de homem e campo, produzindo cultura, educação e vivência.

Situação, a qual, vida camponesa e educação, se fundem. Os conhecimentos empíricos, adquiridos durante a vida, do homem e da mulher do campo, devem ser respeitados e aproveitados num processo de construção de novos conhecimentos em que a ação, o trabalho na terra, o extrativismo, a pesca, e outras atividades desenvolvidas como trabalho humano é também produção de cultura. Os trabalhadores se constroem como humanos sem se separar da sua própria espécie.¹¹

A luta implementada pelos movimentos sociais a partir dos anos de 1980 segundo Gohn, (2001,p. 64) manifestava-se em reivindicações pelo ensino noturno, por escolas profissionalizantes, entre outros. Mas as chamadas organizações não-formais foi a maior fonte de expressão como: a participação nos clubes de mães da periferia , em lutas e movimentos sociais organizados em torno de bens, equipamentos e serviços públicos e pela moradia e acesso à terra.

Uma das estratégias importantes delineadas pelos movimentos sociais que diferenciaram dos movimentos anteriores, foi a importância atribuída à educação na formação dos seus quadros, de dirigentes do próprio movimento, diferentemente, de contratar assessores e consultores¹².

tiveram alguma atividade fora do estabelecimento, dos quais a maioria (61,6%) em atividades não agropecuárias. (IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009).

¹¹ Essa afirmação se baseia nos estudos que consideram a ação humana intencional como afirma Mário Sérgio Cortela ao citar Paulo Freire em um comentário sobre o método: “O saber pressupõe uma intencionalidade, ou seja, não há busca de saber sem finalidade. Dessa forma, método é, sempre, a ferramenta para execução dessa intencionalidade; como ferramenta, o método é uma escolha e, como escolha, não é nunca neutro. [] A intencionalidade está inserida no processo de as mulheres e os homens produzirem o mundo e serem por ele produzidas e produzidos, com seus corpos e consciências e nos seus corpos e consciências.” (CORTELA,2006 p. 11-112)

¹² O MST centrou muitos esforços no trabalho de formação e organização interna, momento em que houve a criação de um Coletivo Nacional de Educação, gerando espaços pedagógicos, responsáveis por uma reflexão mais profunda em torno do trabalho educacional.

Além dessa preocupação com o aumento das ocupações e os problemas enfrentados de escolarização de crianças, jovens e adultos, a educação passou a ser uma grande bandeira de luta, em especial do MST, que se esforçou para ampliar esses espaços com o Estado brasileiro¹³

Embora o MST tenha sido um dos principais atores responsáveis pela caminhada rumo à Educação do Campo, outros movimentos e instituições também participaram desse processo, como Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura); MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores); Universidade entre outros.

Em 1997 o MST realizou o 1.º Enea (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), em convênio com a UnB (Universidade de Brasília), a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e o Unicef (Fundo das Nações Unidas para Infância) e as Universidades, sob o tema “Escola, terra e dignidade”. Depois desse encontro foi formado o PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária)

Segundo Molina (2003), foi em abril 1998 que oficialmente se criou o PRONERA, por meio da portaria n.º10. Com o objetivo de Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

¹³ As conquistas foram acontecendo, e como afirma Morissawa (2006) em janeiro de 1990, em Braga, Rio Grande do Sul, por meio do primeiro curso de Magistério voltado a escolas de assentamentos.

Em maio de 1991 houve o lançamento do Projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos), no Assentamento Conquista da Fronteira, em Hulha Negra, Rio Grande do Sul, com a presença do educador Paulo Freire. No início de 1994, foi realizado em Belo Horizonte o Curso Nacional de Pedagogia para Professores de Assentamentos.

Em 1995 foi criado o Iterra (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), oferecendo cursos técnicos ligados à produção e à administração rural, como supletivo de TAC (Técnico em Administração de Cooperativas). Em Sergipe se viabiliza o primeiro convênio com o MST para desenvolver ações de educação nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária.

Cinco acampamentos de Goiás, em 1996, inauguraram escolas onde inicialmente se realizaram cursos de alfabetização de 10 meses. Neste mesmo ano ocorreu o 1.º Encontro de Monitores das Escolas de Acampamentos; Campanha de Alfabetização de Jovens e Adultos; foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a Escola Itinerante, proposta pelo MST para a educação das crianças acampadas. E o MST realizou um programa de alfabetização de adultos nos assentamentos em convênio com MEC.

Em 1997, foi inaugurada a Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro, em Veranópolis, Rio Grande do Sul.

Durante o período de 1999 a 2003 ocorreram muitos encontros estaduais e outros regionais envolvendo diferentes sujeitos sociais, o que resultou em uma ampla articulação interinstitucional. (MOLINA, 2003 pág. 68)

Segundo Molina (2003, pág. 68) houve a conquista de dois resultados concretos, demonstrando um grande avanço para “construção do deste paradigma de Educação”, que é a Educação do campo. Isso por meio dos esforços do conjunto de sujeitos sociais e instituições que apóiam e trabalham essa educação. Assim:

Estes resultados são a conquista de uma legislação específica para Educação do Campo, que incorporou vários conceitos deste paradigma e a criação no Ministério da Educação, de um espaço institucionalizado para debater a construção das políticas para o campo através da criação de um grupo permanente de Trabalho para discussão do tema. (MOLINA, 2003. pág. 68)

Como resposta das reivindicações por uma Educação do Campo, os movimentos conquistaram a aprovação das Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas escolas do Campo . No relatório das Diretrizes fica explícito que:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da

população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico . (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. PARECER CNE/CEB 36/2001.

As conquistas por uma educação que atendesse às demandas do campo foi se fortalecendo e se materializando em parte, por meio de leis e programas para Educação do Campo, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/INCRA/MDA; o Programa de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO/MEC; Os programas Brasil Alfabetizado, Projovem Rural, dentre outros. Existe grande demanda para educação nas áreas dos assentamentos rurais em todo Brasil, nos povoados mais distantes dos centros urbanos, porém ainda existem muitos obstáculos a serem superados, no sentido de possibilitar um maior acesso educacional, são entraves financeiros, legais, infra-estruturais e preconceituosos.

A luta por uma educação do campo, segundo a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (2004), é uma caminhada que acontece desde os anos 60 do século XX. Quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras.

Entre os vários itens de concepção para uma educação do Campo, na II Conferência, consta o *Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos*. Assim:

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...; Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo []. (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p.12)

Assim, o conceito de Educação do Campo foi sendo construído e ainda está em movimento, pois é uma abordagem nova, em meio a lutas e discussões que visam a democratização e inclusão dos sujeitos do campo na educação, bem como está implicado diretamente com a organização do trabalho e a redistribuição de terras. Em meio às contradições históricas, os movimentos sociais conseguem exigir do governo federal um programa de educação voltado diretamente para as áreas de reforma agrária. O curso de Engenharia Agrônômica que ora analisamos é fruto dessa luta e da existência desse Programa.

1.2.1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA

A criação de programas e projetos que viabilizassem a prática das propostas da educação do campo foi uma das negociações possíveis dos movimentos sociais e parceiros na luta pela democratização da educação para o meio rural, com o governo federal, de modo que fizesse jus à realidade desse meio e a história de luta da classe trabalhadora. Dentre os programas criados, no âmbito do governo federal, nos interessa aqui estudar o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), tendo em vista que o curso, objeto de nossa pesquisa foi criado com o apoio e financiamento do PRONERA.

Ao propor conhecer a gênese do PRONERA, verifica-se que esse programa teve sua origem nas discussões entre professores, movimentos sociais e universidades após a I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA (1997)¹⁴.

¹⁴ Foi resultado da parceria do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – GT-RA/UNB, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, Fundo das Nações Unidas para Infância- UNICEF, Unesco e CNBB.

Estiveram presentes no ENERA professores de mais de vinte universidades brasileiras que vinham desenvolvendo atividades na área de educação nos projetos de assentamento da Reforma Agrária.

A ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação, fez com que os participantes do ENERA concluíssem que dada a situação deficitária da educação no meio rural e a demanda pelos movimentos sociais, seria necessária uma articulação entre os trabalhos desenvolvidos e sua multiplicação.

Em dois de outubro do mesmo ano (1997), representantes de universidades – Universidade de Brasília – Unb, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Universidade Federal de Sergipe – UFS e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP – reuniram-se na UnB para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo

Segundo o Manual de operações do PRONERA, os seus objetivos geral e específicos são:

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

Objetivos específicos: garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores (as) de jovens e adultos – EJA – e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária; garantir aos assentados(as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e cursos superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa; promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo. (Manual de Operações do PRONERA, 2004 p. 17)

Embasados nesses objetivos, o PRONERA segue também oferecendo cursos superiores para os/as beneficiários/as da Reforma Agrária.

Garantir a formação profissional mediante cursos superiores de graduação ou cursos de pós-graduação para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar em cada área de Reforma Agrária, recursos humanos capacitados que contribuam para o desenvolvimento justo e ecologicamente sustentável, é o objetivo do PRONERA na

educacional nos assentamentos. Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas. As razões para essa opção foram: o alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária; a preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular; tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação.

Ao fim do encontro, foi eleito um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos. Foi elaborado um documento apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. As universidades participantes do Fórum aprovaram a proposta que visava tornar a educação no meio rural a terceira fase da parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e o CRUB.

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações.

No ano de 2001, o Programa é incorporado ao INCRA. É editada a Portaria/INCRA/nº.837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações.(Manual de operações do PRONERA, 2004, p. 15-16)

formação superior. Assim a estrutura e metodologia se dão da seguinte forma, segundo o Manual de Operações do PRONERA:

Os cursos devem contemplar as situações-problema vivenciadas pelos assentados a fim de que os alunos encontrem soluções para os problemas e, simultaneamente, se capacitem. Serão desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância caracterizada por dois momentos: tempo de estudos desenvolvidos nos centros de formação e o tempo de estudos desenvolvidos na comunidade.

Na comunidade serão desenvolvidos estudos e pesquisas que levem a uma reflexão teórico-prática das questões pertinentes ao campo que subsidiarão as intervenções práticas. Estas atividades serão orientadas e acompanhadas por professores(as) e especialistas e ainda por alunos(as) universitários. O tempo destinado às pesquisas e aos estudos na comunidade não poderão ultrapassar 30% da carga-horária total dos cursos.

A metodologia desses cursos deve respeitar: a construção de processos educativos em diferentes tempo e espaços; a transversalidade dos conhecimentos que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; a articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a articulação teoria-prática; desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o desenvolvimento sustentável do campo. (Manual de operações do PRONERA, 2004, p. 47)

A criação de cursos superiores especiais para os movimentos rurais visa atender as camadas das famílias do campo, que por muito tempo foram desprivilegiadas quanto ao acesso ao Ensino Superior no Brasil. Nos Estados de Sergipe e Pará¹⁵, a implantação dos cursos superiores especiais para os movimentos sociais rurais, demonstra as mudanças que estão ocorrendo a fim de proporcionar o acesso à educação superior aos beneficiários da Reforma Agrária. Porém, o trajeto percorrido para conquistar esse direito, foi uma tarefa árdua, como no caso da implantação do curso de Engenharia Agrônômica em Sergipe.

¹⁵ O curso de Agronomia da UFPA foi criado no ano de 2001 e é fruto de um longo debate (durante 1989 a 2001) que envolveu os movimentos sociais do campo da região Sudeste do Pará e Transamazônica, os campi de Marabá (Sudeste) e de Altamira (Sudoeste) e o Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (NEAF) em torno do debate sobre a agricultura familiar e, também, a implementação de Laboratórios e Programas de pesquisa sobre a pequena produção familiar pautados em uma nova relação entre agrônomos e agricultores desenvolvidos pelo Centro Agrônomo do Tocantins/Campus Marabá.

O curso do PROQUERA (Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos vinculados a Assentamentos da Reforma Agrária) em Sergipe iniciou em Fevereiro de 2004 tendo como entidades partícipes: UFS- Universidade Federal de Sergipe, MDA/INCRA- Ministério do Desenvolvimento Agrário / Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, CEAC- Centro de Capacitação Canudos, MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e FAPES- Fundação de Apoio a Pesquisa e Extensão de Sergipe

1.3 Engenharia Agrônômica em Sergipe¹⁶

Depois de passada a fase de acampados, e conquistado através da imissão de posse, o assentamento, as famílias, agora trabalhadores rurais assentados, necessitam de apoio financeiro e técnico para estruturar sua vida e produzir, a fim de, tornar a terra um local sustentável e emancipado.

Para tanto, o INCRA viabiliza a assistência técnica, através de uma equipe multidisciplinar, a qual consta também Engenheiros Agrônomos. Porém, ainda faltam profissionais para atender a demanda. Observa-se na fala de um líder do MST em Sergipe ao dar uma entrevista sobre a implantação do curso; no jornal local:

“A demanda no campo é muito grande, temos mais 60 assentamentos, áreas de acampamentos que também produzem, e há uma grande dificuldade de ter o mínimo de assistência técnica para conduzir os trabalhos”, revela.

Segundo o líder dos Sem Terra, no período do plantio há uma série de projetos que são enviados para os bancos e acabam saindo atrasados por dificuldades de assistência técnica. *“Temos uma equipe técnica, mas mesmo assim existe uma necessidade muito grande de agrônomos no campo, não só para os acampamentos e assentamentos, mas para o pequeno agricultor como um todo”, afirma (JORNAL CIFORM. Seção municípios, 2003)*¹⁷

¹⁶ Segundo o Menezes e Netto (1999, p.287) em 1990 a Universidade Federal de Sergipe (UFS), absorveu do extinto Instituto de Açúcar de Alcool (IAA/PLANALSUCAR) um quadro de pessoal composto de pesquisadores e técnicos especialistas na cultura de cana-de-açúcar, além de todo o acervo imobiliário no valor de 120 mil ufir's, o que possibilitou a criação do Núcleo de Estudos Agrário (NEA), lotado no Departamento de Biologia (DBI) do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o que proporcionou as condições necessárias para a implantação do Curso de Engenharia Agrônômica no Estado de Sergipe.

Esse curso resultou de uma ampla discussão com a sociedade sergipana, ao longo de pelo menos uma década. Para sua implantação recebeu recursos institucionais de vários órgãos estaduais e federais.

Conforme o Relatório para o Reconhecimento do Curso de Engenharia Agrônômica em Sergipe, o curso foi criado em setembro de 1991, de acordo com a resolução 04/91 do Conselho Superior Universitário (CONSU) e não havendo um Departamento específico, o curso ficou vinculado ao CCBS e os docentes lotados no DBI, com o apoio administrativo do NEA.

¹⁷ Cópia do Jornal no ANEXO 2

Segundo Projeto para o curso de graduação em Engenharia Agrônômica para Reforma Agrária (2003,p.5), o MST vem incorporando com dificuldade a problemática da produção, em virtude da formação, em especial ao nível superior, não ser direcionada para responder a difíceis condições as quais estão submetidas às comunidades de pequenos agricultores. Isto indica que os engenheiros formados quando conseguem prestar assistência técnica nas áreas de reforma agrária, não conseguem atender as necessidades dos mesmos.

Para a criação de um curso especial de Engenharia Agrônômica foi necessário elaborar proposta de acordo com as normas gerais do PRONERA e firmar um convênio entre as instituições Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA-SE), Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe (FAPESE) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). O INCRA-SE possui na sua estrutura o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), que viabiliza financiamento de cursos de ensino através de parcerias com as Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais.

O curso de Engenharia Agrônômica no Estado de Sergipe foi criado em 2004 Aprovado pela Resolução N.º15/2004/CONSU oferecendo 60(vagas) vagas anuais, o turno de funcionamento é no período matutino e vespertino é ministrado com duração de 4,5 (quatro e meio) anos, com uma carga horária de 3.810 (três mil e oitocentos e dez) horas, correspondendo a 254 (duzentos e cinqüenta e quatro) créditos, sendo 234 (duzentos e trinta e quatro) créditos obrigatórios e 20 (vinte) optativos.

As resoluções que aprovam e regulamentam o curso são:

a) RESOLUÇÃO N° 15/2004/CONSU que aprova substituição da Resolução nº09/2003/CONSU que em seu Art. 1º Aprova a implementação do Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos não graduados em nível superior vinculados a Assentamentos de Reforma Agrária do Nordeste – PROQUERA.

b) RESOLUÇÃO N° 06/05/CONEP Substitui a Resolução 07/96/CONEP que trata do Projeto Pedagógico do Curso 260 - Engenharia Agrônômica e os anexos V e VI

da Resolução 12/00/CONEP que trata do Projeto Pedagógico do Curso 261 – Engenharia Florestal e dá outras providências;

c) RESOLUÇÃO Nº07/05/CONEP Substitui a Resolução nº 16/03/CONEP que aprova o Projeto do Curso de Engenharia Agrônômica - 610 - vinculado ao PROQUERA. Que trata do Projeto Pedagógico do Curso 610 - Engenharia Agrônômica, vinculado ao PROQUERA.

O Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos vinculados a Assentamento de Reforma Agrária no Nordeste – PROQUERA – foi construído através de várias reuniões e muita luta.

A proposta de um curso superior de Engenharia Agrônômica para os beneficiários da Reforma Agrária nos Estados do Norte e Nordeste, foi marcada por uma trajetória conturbada. Tendo em vista que havia um conflito de interesses entre os engenheiros formados organizados por meio da Associação dos Engenheiros Agrônomos do Estado de Sergipe (AEASE) e os trabalhadores organizados por meios dos movimentos sociais e, a universidade.

Nota-se que a Universidade Federal de Sergipe, há mais de 8 anos realizava cursos de Alfabetização para Jovens e Adultos beneficiários da Reforma Agrária e a formação de professores por meio de cursos de magistério sem nenhuma manifestação ou questionamento sobre o papel da universidade. No entanto, quando se cria um curso superior para filhos de trabalhadores, surgem os primeiros questionamentos a respeito do conteúdo e carga horária do curso.

Segundo o Projeto (2003, p.3), as responsabilidades foram descritas da seguinte forma: UFS (Disponibilizar Professores, Técnicos e Estagiários, Certificação e registro acadêmico, Deslocamento, Processo seletivo, Cadastramento e Matrícula, Coordenação do Projeto, execução e relatórios, prestação de contas, Avaliação, Disponibilizar Laboratórios e Fazenda Experimental e coordenação dos estagiários), INCRA/SE (Relatórios e Prestação de Contas, Acompanhamento de alojamento, alimentação e deslocamento, Acompanhamento da execução do projeto, Acompanhar o processo seletivo de avaliação e Transferência dos recursos financeiros para FAPese), FAPese (Compra de material, Pagamento dos recursos humanos, Apresentar Prestação de

Contas e Relatórios de cumprimento do Objeto), CECAC (Apoio às atividades didáticas).

A escolha da UFS para implantação do curso especial se deu, conforme o projeto (2003, p.4) porque reúne potencialidade tanto estruturais como operacionais. Segue as vantagens da UFS/DEA em oferecer o curso:

- Estar localizada em um Estado pequeno, o menor da federação, com a malha rodoviária, que os alunos visitem praticamente todos os assentamentos de reforma agrária de Sergipe;
- Tanto a Universidade quanto a Fazenda Experimental (Campus Rural da UFS), ficam a uma distância aproximada de 12 Km do Assentamento Moacir Wanderley, local para serem desenvolvidas as atividades teóricas;
- Dispõe de laboratórios de: bioquímica, química analítica, química geral, informática, mecânica do solo materiais de construção, hidráulica, cultura de tecidos vegetais e melhoramentos vegetal, Entomologia, pragas agrícolas e florestais, solo e água, zoologia, fitotecnia, estação agrometeorológica, irrigação e drenagem biologia celular, sistemática vegetal, herbário, fitossanidade, erosão e sedimentação;
- Núcleo específico para estudo do semi-árido- NESSA;
- Núcleo específico para estudo de Recursos Naturais- NEREN;
- Programa de Qualificação Especial dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, na articulação da educação do campo, magistério e alfabetização de jovens e adultos em convênio com o PRONERA;
- Possui pós-graduação em nível de Mestrado na área de meio-ambiente com enfoque para o semi-árido e Mestrado em Agroecossistema em parceria com a EMBRAPA;
- È considerado um centro de referência em pesquisa de plantas medicinais aromáticas e condimentares;
- Possui um sistema de cotas para o público excluído socialmente;
- Possui curso de Engenharia Florestal. (PROQUERA, 2003, p. 4-5)

O objetivo Geral do Curso é habilitar, em nível superior de Engenharia Agrônômica, jovens e adultos ligados à reforma agrária da região nordeste, com enfoque direcionado para os problemas agrários do país.

Como objetivos específicos constam a promoção de conteúdos científicos na área de produção agrícola, associados a processo políticos, culturais e sociais; busca de alternativas de produção que contribuam para a melhoria de vida nas comunidades rurais, em especial nos assentamentos e incentivo de pesquisas compatíveis com a realidade da pequena agricultura e meio ambiente.

Segundo o Processo n.º 54370.000425/2003-91 (2003, p.02) que aborda a questão do convênio para o estabelecimento do curso de agronomia, a firmação deste se estabelece com o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, através da Superintendência, a FAPESSE – Fundação de Apoio a Pesquisa e Extensão de Sergipe - que recebe e aplica os recursos, e a UFS – Universidade Federal de Sergipe. Cabe a esta última a execução do projeto e, ao PRONERA a viabilização dos recursos. Segundo Dantas e Blanck:

A demanda contempla jovens e adultos oriundos dos assentamentos de reforma agrária, abrangendo os Estados de Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. Nesse sentido, foi firmado convênio entre as instituições Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA-SE), Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe (FAPESSE) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). O INCRA-SE possui na sua estrutura o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), que viabiliza financiamento de cursos de ensino através de parcerias com as Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais. O Projeto tem como meta formação de turma única com 60 (sessenta) Engenheiros Agrônomos e as 60 vagas foram preenchidas através de Concurso Vestibular Especial e Classificatório realizado em janeiro de 2004. (DANTAS e BLANCK, 2005, p. 74)

Depois do estabelecimento das parcerias, da delimitação do projeto, de seu objetivo principal e, a matriz curricular, ocorreu o estabelecimento do processo seletivo especial que contou com a inscrição de 89 beneficiários da Reforma Agrária e foram selecionados 60 assentados para cursar o Ensino Superior.

O projeto do curso possui um currículo estruturado a partir dos objetivos:

- Promover conteúdos científicos na área de produção agrícola, associados a processos políticos, culturais e sociais.
- Buscar alternativas de produção que contribuam para a melhoria de vida nas comunidades rurais, em especial nos assentamentos;
- Incentivar pesquisas compatíveis com a realidade da pequena agricultura e meio ambiente. (PROQUERA , 2003, pág 6-7)

Essas considerações embasaram a construção do projeto, no intento de formar um profissional adequado para atender as demandas dos assentamentos. Na justificativa do projeto é possível identificar as preocupações em atender um compromisso de produzir práticas e a aprendizagem de conhecimentos científicos que possam conduzir ao desenvolvimento dos assentamentos.

Para a construção do currículo do curso, como também do projeto, foi necessário o contato com outros estados que já estavam trabalhando com propostas semelhantes em outros cursos superiores para ter uma noção do convênio a ser firmado. Assim Estado como Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, porém faz-se necessário destacar que o Curso Superior em Agronomia, com esse caráter especial, neste ano somente existia no Estado de Sergipe.

1.4 Obstáculos e Desafios

Adentrar em solo tomado pelas forças hegemônicas, enfrentar a classe social que historicamente detém o poder e se posicionar como cidadãos também detentores de saberes e capazes de produção acabou por despertar a ira e os mecanismos de defesa dos opositores à materialização do curso.

A implantação do curso superior especial de engenharia agrônômica no estado de Sergipe passou por batalhas acirradas para se consolidar, pois tanto a CONFAEAB - Confederação Nacional de Engenheiros Agrônomos do Brasil – e a AEASE – Associação de Engenheiros Agrônomos em Sergipe – logo se manifestaram veementemente contra o curso para os movimentos rurais, alegando uma série de questões que acarretaram processos jurídicos e audiências. Assim a CONFAEAB em ofício encaminhado ao presidente da ABEAS¹⁸, afirma no seguinte trecho que:

¹⁸ A Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior - ABEAS foi criada em 13 de julho de 1960 com o nome de Associação das Escolas de Agronomia e Veterinária do Brasil – AEAVB, recebeu sua denominação atual durante a 18ª Reunião Anual, realizada em Goiânia, em 1968. Ela congrega cursos superiores da área das Ciências Agrárias no Brasil, reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. A ABEAS é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Brasília-DF, com 46 anos de existência. Tem como finalidades principais atuar na promoção, coordenação e pesquisa de extensão no campo das ciências agrárias; subsidiar a formulação de políticas; estimular o

O referido curso será ministrado em 4,5 anos, contendo um total de 283 créditos (carga horária de 4.245 horas), distribuído em 248 créditos obrigatórios (87,6%) e 35 optativos (12,4%), estando previstas despesas orçamentos em R\$ 1,507 milhões para a formação da 1.^a turma no período de 05 anos.

A CONFAEAB entende que a referida proposta está totalmente equivocada com a realidade brasileira, uma vez que seria mais conveniente, prudente e prático a oferta de um “Curso de pós-graduação a nível de especialização em Reforma Agrária”, com carga horária mínima de 360 horas, dirigida preferencialmente aos Engenheiros Agrônomos recém-formados, para ser ministrado em (02) dois meses, a um custo bastante inferior ao proposto e com maior agilidade em atender demandas do Programa de Reforma Agrária do Governo Federal, e sem desvirtuar os cursos de Engenharia Agrônômica já existentes.¹⁹

Esse ofício com a justificativa de preocupação com o investimento e tempo para atender as demandas dos programas de Reforma Agrária, foi somente uma das restrições ao curso, manifestadas pela classe dos Engenheiros Agrônomos em Sergipe, pois ainda em uma carta para AESE é expressa a resistência através de frases irônicas, demonstrando um total repúdio a questão da implantação do curso para os movimentos sociais. Eis um trecho da carta:

Isto é uma vergonha, é a negação da pedagogia, é a negação do ensino público e a negação da agronomia, porque não entendemos a criação de um curso paralelo, pois já existe na Universidade o Curso de Agronomia onde são oferecidas anualmente 40 vagas; não entendemos a criação de outro curso específico para clientela privilegiada quando na prática democrática o vestibular unificado é a porta de entrada de todos, o que visualiza uma medida discriminatória fazendo retornar ao passado distante a “Lei do Boi” em que era reservada no vestibular de agronomia, certa quantidade de vagas para filhos de fazendeiros dentre as vagas existentes no referido curso, sendo essa mais vergonhosa e antidemocrática, pois não oferece como exemplo, cinco vagas das quarentas existentes no curso normal de agronomia da Universidade, e sim, através de um simples convênio, instrumento este inconsistente do ponto de vista executivo, pois os recursos financeiros

desenvolvimento da educação agrícola superior; educação ambiental e apoiar ações voltadas para a produção do país dentro dos princípios de sustentabilidade. (ABEAS- Histórico e situação atual. Disponível em < <http://www.abeas.com.br/wt/historico.php> > Acesso 13/09/2009

¹⁹ Trecho do Ofício CONFAEAB 03/06 n.º 67/NS, encaminhado ao Eng. Flor. Fernando Antônio Souza Bermerguy MD. Presidente da ABEAS, pelo Eng. Agr. Antônio de Pádua Angelin Presidente da CONFAEAB. Ver Anexo 3

nunca são repassados em tempo hábil, conforme o cronograma de reembolso, conseqüentemente havendo solução de continuidade na implementação do curso, cria-se outro curso paralelo e específico com 60 vagas engessado em um vestibular específico e fora de época. (CARTA DE MANIFESTAÇÃO DA AESE, 2003)²⁰

Os engenheiros agrônomos também citaram uma provável irregularidade quanto a atuação do PRONERA:

[...] o PRONERA é um Programa de educação de trabalhadores rurais em Projetos de Assentamento de Reforma Agrária e que, de conformidade com os seus objetivos apóia os projetos de: 1) Alfabetização e escolarização de jovens e adultos, e capacitação e escolarização de monitores para o ensino fundamental em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária; 2) formação continuada e escolarização de professores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, e 3) formação técnico-profissional e escolarização – nível fundamental ou médio – de jovens e adultos de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, sendo assim não é um programa de Educação voltado para o ensino superior e de apoio a cursos de Graduação ou Pós-graduação, perdendo-se de vista os objetivos para o qual foi criado, portanto é ilegal, reflete em desvio de finalidade os recursos do PRONERA, aplicados em convênios que apóiam a formação de profissionais graduados; por outro lado o INCRA não tem capacidade e conhecimento pedagógico de selecionar alunos para submeter a vestibular nenhum; o MEC por sua vez não permite a realização de vestibular especial ou fora de época, pois o acesso a Universidade é unificado nacionalmente acontecendo somente uma vez em cada curso de graduação. (CARTA DE MANIFESTAÇÃO DA AESE, 2003)

Mesmo diante das acusações, o projeto foi se concretizando. Houve a celebração do convênio entre as entidades supracitadas e deu-se início a seleção para os candidatos às vagas²¹. Essa batalha foi travada judicialmente, sendo levada a instância Superior em Recife. Porém refutando cada acusação, o curso pode ser iniciado.

[...] diante das ações afirmativas da UFS foram adotadas algumas medidas diferenciadas em relação ao curso regular de engenharia agrônômica, quais sejam: o público alvo é o beneficiário de reforma

²⁰ Ver carta na íntegra no ANEXO 4

²¹ Depois da inscrição de 89 candidatos no vestibular especial ocorrido em 25 de janeiro de 2003, onde foram selecionados 60 beneficiários da Reforma Agrária, sendo que 35 são assentados sergipanos. Ver em anexo 05 Relação de Inscritos e Aprovado no PROQUERA

agrária em assentamentos do Nordeste, desde que tenha declaração do INCRA em Sergipe informando tal condição, conforme o convênio celebrado entre o INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária, a FAPESSE - Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe e a UFS; a realização de um concurso vestibular especial composto de uma prova subjetiva correspondente à uma redação sobre tema relacionado com a agricultura e meio ambiente com peso 3(três) e uma prova objetiva de conhecimento gerais com peso 7 (sete); e ainda, que os períodos letivos serão ministrados de forma intensiva. [...] ressaltando que as universidades, nos termos do art. 207 da Carta Constitucional, gozam de autonomia administrativa, podem instituir vestibular especial e, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não exige a inclusão da prova de português no processo seletivo, até porque a prova de redação supriria a necessidade daquele exame.

O INCRA alegou, em síntese, que o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado pela Portaria/MEPF/N.º10, de 16.04.1998, publicada no DOU de 24.04.1998, tem entre seus objetivos gerais e específicos, a fomentação e o financiamento de cursos de graduação, através, ou em conjunto, com as universidades públicas, o que, segundo entenda, encontra amparo da Lei n.º 9.394/96; que o vestibular especial da UFS tem respaldo legal e nas Portarias do MEC n.º 98/99 e 391/2002; e, ainda, que a carga horária destinada ao curso especial de engenharia agrônoma da UFS cumpre as determinações legais. (AGTR n.º 54359-SE, p. 2-3)²²

A batalha judicial travada com AESE tinha como alegação que o curso afrontava o princípio da isonomia; a carga horária que se constava inferior à estabelecida na LDB e ausência de prova de Português, foram refutadas, como nota-se através dos trechos do documento citado. Contudo apesar dos entraves o curso de Engenharia Agrônoma teve sua aula de inauguração.

A aula inaugural do Curso de Engenharia Agrônoma para jovens e Adultos dos Assentamentos da Reforma Agrária do Nordeste aconteceu no dia 02 de Fevereiro de 2004 no Auditório da Reitoria da UFS com a presença de autoridades políticas e da educação, juntamente com o Movimento prestigiaram mais uma conquista da democracia. Contudo, os contrários a essa abertura para implementação das políticas afirmativas, já estavam preparando outra batalha a ser travada, ou melhor, não havia terminado.²³

²² Agravo de Instrumento (turma) (AGTR) n.º 54359/SE. Decisão relatada pelo desembargador Federal Marcelo Navarro. Recife, 28 de abril de 2004.

²³ Ver anexo 6 convite e anexo 7 memória INCRA Aula inaugural

Com uma liminar na justiça concedida a pedido da Associação dos Engenheiros de Sergipe, que defende a suspensão da instalação do curso de engenharia agrônoma para os movimentos sociais, as aulas do curso tiveram que ser interrompidas.

[...] o Projeto teve que paralisar suas atividades no período de 13/02 a 28/04/2004. E, só retornou, inicialmente por conta da suspensão da liminar e, posterior julgamento do mérito pelo Tribunal Regional Federal da 5ª Região, sediado em Recife-PE, em 29/06/2004 que decide por unanimidade favorável ao pleito da UFS e demais entidades representativas. (DANTAS e BLANCK, 2005, p. 76)

Observa-se, que pelos documentos oficiais (resoluções) que o curso está estruturado dentro das normas e especificidades exigidas pelos órgãos competentes. O que caracteriza como especial, somente a questão de ser destinado para os movimentos sociais, não desmerecendo a qualidade do curso.

Apesar dos entraves e embates judiciais, finalmente o curso superior de Engenharia Agrônoma para os movimentos sociais foi retomado, a partir do que observa as normas gerais aprovadas pelo CONEP e CONSU. Segundo nota publicada no informativo on-line pela direção estadual do MST/SE “o curso de Agronomia para sem terra é uma vitória da classe trabalhadora. E uma derrota do atraso do latifúndio e dos interesses das empresas privadas. Essa é uma luta de todos que participam do MST.”

Uma das questões levantadas pela AESE foi que os novos Engenheiros Agrônomos beneficiários da reforma Agrária, poderiam se enveredar pelos caminhos das empresas privadas ou concursos públicos, deixando o assentamento assim que se formassem. Porém, além do compromisso firmado com a comunidade, os assentados possuem em lei segundo o convênio firmado entre a FAPES/UFSE e o INCRA que “o estudante do Curso Especial de Engenharia Agrônoma deverá permanecer vinculado ao assentamento rural por um período mínimo de 4,5 (quatro e meio) anos após a conclusão do curso” (AGTR n.º 54359-SE, p. 3). Contudo, muitas lutas continuaram sendo travadas até a conclusão do curso. Detalhes sobre as dificuldades e facilidades do

curso, processo de construção, a reflexão sobre os objetivos, avaliação, metodologia e currículo do curso, serão abordados no capítulo seguinte.

O que se pode inferir desta trajetória é que a luta pela continuidade da colonização do conhecimento está de passos largos com a reforma agrária de mercado. As argumentações dos engenheiros agrônomos contrárias ao desenvolvimento de um curso com os beneficiários da reforma agrária, é por si só, reveladora do que pensam sobre quem tem o direito ao conhecimento e quem não tem.

Compreendemos que o ensino superior, mas precisamente a universidade pública, possui grande papel a cumprir, no estímulo à reflexão e produção de conhecimentos conforme anuncia o Projeto do Observatório de Educação, coordenado pela UFS, UnB e UFRN.

a reflexão teórico-metodológica sobre a questão agrária brasileira, promovendo o debate crítico e proposições a respeito dos fundamentos pedagógicos e sócio-econômicos para um modelo de desenvolvimento sustentável que reconheça e incorpore a importância dos grupos sociais vinculados à produção familiar do campo para a soberania, segurança alimentar e qualidade de vida do povo brasileiro. (PROJETO INEP/CAPES UNB/UFRN/UFS 2006, p. 7)

Esse é um desafio de propor transformar a realidade das famílias, valorizando seus saberes, visando oferecer a população do campo, melhores condições de vida, por meio de uma aprimorada produção, da capacitação de seus membros, da possibilidade de produzir com a diversidade de sementes e de tecnologias.

Segundo projeto UNB/UFRN/UFS, quando se propõe a analisar os cursos superiores voltados para o campo, explicita que uma das principais características que diferenciam os cursos superiores especiais para os movimentos rurais, refere-se à entrada na universidade a partir de coletivos sociais. Isto impulsiona uma nova relação nos processos de aprendizagem que vai de encontro a uma pedagogia do indivíduo competitivo.

Dentro de uma lógica capitalista são formados muitos profissionais na área de Ciências Agrárias, motivados e direcionados às demandas do agronegócio. Esses futuros profissionais não vêem interesse na agricultura familiar.

Faz-se necessária uma mudança de paradigma de desenvolvimento rural e para que essa alteração aconteça é imperativo (SÁ, 2009, pág. 374) “a formação de sujeitos capazes de visão crítica a respeito do padrão subjacente que se quer formar”.

Tal visão crítica só pode emergir da confluência entre as contradições da luta social e o desafio de projetar uma visão de transformação social. A função do pensamento crítico é precisamente identificar o modo oculto com que as regras do paradigma dominante organizam nosso pensamento, nossa visão de mundo e atuam em nossas intenções, reduzindo as novas possibilidades ao já conhecido, mudando os rótulos sem substituir os conteúdos internos das idéias e motivações. (SÁ, 2009, p. 374)

A democratização da educação, com vistas á uma verdadeira construção do conhecimento, se assim pode-se ousar nomear, é preciso ouvir, entender e atender ás demandas sociais. Para Mészáros, é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (2005, pág. 27)

Segundo Mészáros (2005), o capitalismo visa uma educação que qualifica para o mercado e não para vida, e ainda ele afirma que “[...] pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos”. A formação de profissionais, na área de Ciências Agrárias, que detenham uma visão crítica do modelo dominante de mercado, só pode ser conquistada por meio de uma educação que possibilita se pensar para além da lógica capitalista

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2005.p. 25)

Grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais fracassaram porque consistiram (MÉSZÁROS, 2005, p. 27) no sistema do capital, que é “irreformável”. “O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”. Assim na intencionalidade

de criar uma alternativa educacional significativamente diferente é necessário romper com a lógica do capital

A educação *para além do capital* visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito. (MÉSZÁROS, 2005. p. 71-72)

Buscando romper barreiras educacionais, mesmo que estejam vivendo sob a lógica do sistema capitalista, as famílias de vários movimentos sociais, vão construindo projetos e estabelecendo parcerias, lutam pela instituição do Ensino Superior para o campo. A mudança de paradigma está em não levar ao campo somente um pacote técnico sem proporcionar a construção de um novo conhecimento junto à comunidade.

CAPÍTULO II

O CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA NA UFS E OS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES/AS.

*“As tantas rosas que os poderosos matem nunca
conseguirão deter a primavera.”
Che Guevara*

Historicamente no Brasil, os cursos de Engenharia Agrônômica, se estruturaram a partir de uma base curricular de orientação tecnicista. Nas instituições de Ensino Superior tem-se verificado uma formação voltada (CAUME, MARIN e, MOZENA 2009, p. 105) para atender aos agricultores de grande escala. Neste modelo, identifica-se a predominância, em suas matrizes curriculares, de uma compreensão de desenvolvimento marcadamente produtivista, incapaz de conciliar objetivos sociais e ambientais.

É um desafio propor novas concepções de educação e formação, embasadas em um conceito voltado às demandas sociais da agricultura camponesa. Entende-se a agricultura camponesa, neste trabalho, como a agricultura voltada ao desenvolvimento sustentável do campo, contrapondo a lógica do agronegócio. A agricultura camponesa tem uma base de conhecimento e prática tradicional, a qual, os personagens são agricultores familiares que utilizam a terra, como terra de trabalho e não de exploração do trabalho alheio e exploração dos recursos naturais. Na agricultura camponesa segundo Guzmán e Molina (2007, p. 74) “Em contraste com os mais modernos sistemas de produção rural, as culturas tradicionais tendem a implementar e desenvolver sistemas ecologicamente corretos para apropriação de recursos naturais”.

Para Casimiro (2009), uma das formas de valorizar a cultura camponesa está em ampliar as suas condições de participação social, inclusive na economia.

Visualizar a possibilidade de um mercado nacional familiar e camponês, de regras diferenciadas é um passo ousado. A academia necessita aprofundar os conhecimentos da lógica cooperativa da Agricultura Familiar e Camponesa que permita a esses agricultores permanecer na terra a partir destas práticas, somada ao conhecimento científico acumulado, elaborar propostas de viabilidade econômico-financeira, de melhoria de vida, de vitalização de uma sócioeconomia solidária que movimente mercados excluídos e explorados: mercado camponês, extrativista, de pesca artesanal, e outros. (CASIMIRO, 2009, pág. 37)

A análise de Casimiro é igualmente importante na discussão sobre um modelo de educação e formação profissional comumente desenvolvidos nas instituições de ensino, incompatível com as demandas do campo no âmbito da agricultura camponesa. Por essa razão, a proposta de consolidação de uma Educação do Campo crítica e propositiva assume uma fundamental relevância (SÁ, 2009) entendendo-se a educação não apenas como acesso à escolarização formal, mas num sentido mais radical, enquanto processo de formação de sujeitos com autonomia intelectual e visão crítica do social, enquanto possibilidade de construção de um pensamento teórico-prático alimentado pelas necessidades inerentes ao modo de vida e às lutas dos povos do campo.

Os cursos superiores podem problematizar a relação que os próprios trabalhadores rurais estabelecem com o conhecimento no âmbito da produção

[...] nas Ciências Agrárias, são restritos o acesso ao conhecimento e sua produção de forma relacionada à economia moral da produção familiar e camponesa. Os próprios setores de produção dos movimentos sociais do campo ainda utilizam planilhas demonstrativas de viabilidade econômico-financeira, para o financiamento da produção, que não refletem a realidade da evolução dos sistemas produtivos familiares. (CASIMIRO, 2009, pág. 37)

O mundo contemporâneo está regido por um paradigma de desenvolvimento excludente. O modelo de desenvolvimento apenas econômico, evidenciando, assim, na formação acadêmica, a prevalência da concepção de um profissional direcionado a atender à lógica instituída pelo mercado.

Não existe uma universidade revolucionária, não se vive em uma sociedade socialista, e sim, uma universidade que possui sérias contradições entre o atendimento às demandas do mercado e à formação de profissionais, à produção de conhecimento. Embora os alunos defendam a técnica, mas não só o tecnicismo desvinculado da realidade.

A formação profissional da classe trabalhadora, na sociedade capitalista tem sido limitada a sua formação técnica para atender às exigências do mercado.

É sob este ideário que a sociedade capitalista estatui uma cidadania de direitos sociais, econômicos, culturais, lúdicos, educacionais para poucos, e uma cidadania de segunda categoria para as maiorias. Também, sem a necessidade de apelar pela vontade dos deuses, mas justificando pela má escolha individual, legítima de processos educativos e formativos dualistas onde à classe que vive de venda da força de trabalho se reserva o ensino técnico-profissional marcado pelo adestramento, treinamento, requalificação, formação de competências, no limite numa perspectiva da polivalência, regulada pelas necessidades da produção sob a égide do mercado capitalista. (FRIGOTO, 1996, p. 141-142)

A formação profissional sob o ideário capitalista não propõe formar criticamente o profissional para uma atuação contra hegemônica, mas forma um reproduzidor das tendências do mercado. A formação na área de ciências agrárias não foge a essa realidade. O agronegócio e grandes latifúndios, com suas monoculturas, estão presentes na sociedade do capital. Para Fabrini(2008) o agronegócio pode ser interpretado de vilão a herói da economia e sociedade

As transformações recentes no campo brasileiro indicam a emergência de uma nova agricultura de negócio, o agronegócio. O agronegócio, reconhecido pela sua eficiência econômica, seria o responsável pela elevação da produção agrícola, geração de emprego, superávits na balança comercial, dentre outros benefícios. No discurso de defesa do agronegócio ainda, os benefícios econômicos se traduziriam em benefícios sociais e de “vilões” que eram no passado, os grandes proprietários rurais tornaram-se “heróis” da nação. Mas, se por um lado, o agronegócio é entendido como grande propriedade rural produtiva, por outro, é responsável pela pobreza, miséria, degradação ambiental, violências, dentre outras mazelas e barbáries. Diferentemente do latifúndio do passado que “excluía” pela não-produção, agora o agronegócio “exclui” pela produção! A partir desta interpretação, os movimentos sociais, como o MST, por exemplo, elegeu o agronegócio como o principal “inimigo” da reforma agrária a ser combatido no campo.

O agronegócio pode ser entendido ainda como expressão de típicas relações capitalistas pautadas pela produção de mercadorias. O latifúndio atrasado e improdutivo, expressão de irracionalidade capitalista (não-capitalista) estaria sendo superado com expansão das relações regidas pela produção de mercadorias. Nesta interpretação, o latifúndio vai perdendo sua importância no processo de acumulação de capital, sendo substituído pelo agronegócio. (FABRINI, 2008, p.36)

Como uma nova face de produção e exploração do capital no campo, o agronegócio vem ditando regras e criando um modelo de produção rural, através de exigências ao Estado e apoio da sociedade que garantem a sua manutenção. Nesse

processo instituições educacionais já inserem como grandes parceiras, favorecendo o desenvolvimento tecnológico do agronegócio

[...] as garantias econômicas exigidas pelo agronegócio vão além de subsídios, financiamentos e renegociação/perdão de dívidas: reivindica também atenção do governo à pesquisa científica e tecnológica, por exemplo, com apoio a projetos desenvolvidos nas universidades brasileiras e institutos de pesquisa.

O agronegócio reclama também investimento na educação rural (diferente

de educação do campo defendida pelos movimentos sociais e entidades) para formar profissionais (operários, técnicos, etc.) que desempenhem com maior competência as tarefas, inclusive as atividades não-agrícolas que a agricultura “moderna e produtiva” do agronegócio exige. A capacitação de um corpo técnicocientífico capaz de elaborar balanços

energéticos dos ciclos de vida das cadeias produtivas, avaliação do potencial de diferentes produtos alternativos, zoneamento agrícola de espécies vegetais que possibilitem maiores rendas, desenvolvimento de tecnologias que permita aproveitar resíduos e subprodutos de cadeias agroindustriais, dentre outras atividades, são necessidades do agronegócio brasileiro. (FABRINI, 2008p. 40-42)

Como o agronegócio reclama por uma educação rural, os movimentos sociais também reclamam por uma educação do campo que atenda as necessidades reais das famílias camponesas, contrapondo a lógica do capital. O campo deve ser desenvolvido, levando em consideração as famílias, seu modo de viver e produzir, situação que gera conflito na visão de produção e competitividade do mercado capitalista.

O estímulo ao pequeno agronegócio e incorporação aos esquemas mercadológicos rebate nos sistemas agrícolas, conhecimentos, saberes, costumes e tradições dos camponeses, deslegitimados em nome de produção moderna, eficiente e competitiva. Esta deslegitimação conta,

muita vezes, com a contribuição das redes de ensino (fundamental, médio e superior) que deprecia tais conhecimentos camponeses identificando-os como primitivos, atrasados e irracionais, contrários ao progresso e modernidade. (FABRINI, 2008.p 56)

A degradação ambiental também é um dos fatores gerados pela produção em grande escala para atender as exigências do mercado

O agronegócio também tem sido apontado pelos movimentos sociais, entidades e pesquisadores como responsável pelo esgotamento da

fertilidade natural das terras, quando as “empresas” vão à busca de novas áreas de arrendamento, inclusive de pequenos proprietários, deixando para trás “terra arrasada”, semelhante ao que ocorreu com as lavouras de café no final do século XIX e início do XX. A contaminação e destruição de mananciais e cursos d'água em vista da necessidade de grande volume para irrigação das lavouras também é outro indicativo de degradação ambiental. (FABRINI, 2008,p.51)

Contrapondo ao latifúndio e ao agronegócio, a agricultura camponesa emerge pelos movimentos, ou fora deles numa perspectiva de produção do campo pautada no desenvolvimento sustentável das famílias que ali vivem. O modelo de desenvolvimento da agricultura camponesa visa o ativo econômico e social como afirma Fabrini(2008)

A produção camponesa, embora incorporada à dinâmica capitalista de uma forma desigual e contraditória não está pautada no lucro médio como os “empresários” do agronegócio. Uma parte da produção camponesa é elaborada e destinada ao consumo direto da família e a outra parte é transformada em mercadoria no comércio dessa produção indicando essencial diferença entre a agricultura camponesa e agricultura capitalista do agronegócio.

Os movimentos sociais do campo rejeitam o modelo de “desenvolvimento” do agronegócio resistindo de diferentes formas, das quais se destacam as ocupações de terra e acampamentos, lutas que resultam na realização dos assentamentos de reforma agrária. A reforma agrária é exemplo forte de expansão da agricultura camponesa e recuo da agricultura de negócio, o que permite comparar/confrontar, do ponto de vista da produção, estes dois modelos. Na agricultura camponesa desenvolvida nos assentamentos de reforma agrária é possível referir-se ao cumprimento de uma função social da propriedade a partir de duas óticas: enquanto “ativo econômico” e “ativo social”. O ativo econômico significa distribuição de renda, pois permite que famílias antes condenadas à “exclusão” sejam integradas à produção. Como ativo social significa a re-socialização das famílias e acesso à educação, saúde, lazer, trabalho.(FABRINI, 2008.p 59)

Para Celso Furtado a importância da atividade agrícola, no Brasil é inegável:

[...] as atividades agropecuárias ainda ocupam grande parte da população trabalhadora e que, em razão do rápido crescimento demográfico e de outras características econômicas nacionais, decorrerão ainda muitos anos antes que agricultura se transforme numa fonte secundária de emprego. No passado recente, ela ainda absorvia cerca de metade do incremento da população rural. Pode-se afirmar, de forma aproximativa, que um quarto do incremento da mão-

de-obra encontra emprego nas atividades agrícolas (FURTADO, 2003 p. 155)

Segundo Furtado, para o desenvolvimento global da economia brasileira, o desenvolvimento do setor agrícola é necessário. O investimento no pequeno produtor pode traduzir em produção de mais alimentos que irá suprir a demanda da zona urbana. Uma vez que segundo Furtado (2003) “a população urbana cresce quase quatro vezes mais depressa que a população empregada na agricultura” (idem p.155).

A proposição de capacitar sujeitos oriundos de um histórico de luta no campo e qualificá-los profissionalmente, também, vem no intento de amenizar a situação exposta quando ao desenvolvimento econômico do campo, para o pequeno produtor rural e a agricultura camponesa.

Esse desenvolvimento econômico vem gerando novas modalidades de agricultores que sugerem uma diferenciação entre agricultura familiar e agricultura camponesa. Segundo Wanderley o conceito de agricultura familiar

[...] se confunde com a definição operacional adotada pelo PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) que compõe um tipologia de beneficiários em função de sua capacidade de atendimento.

Para outros, a agricultura familiar corresponde a uma certa camada de agricultores, capazes de se adaptar às modernas exigências do mercado e oposição aos demais “pequenos produtores” incapazes de assimilar tais modificações. São chamados agricultores “consolidados” ou os que tem condições, em curto prazo, de se consolidar. Supõem-se que as políticas públicas devem construir as bases para formação desse segmento

A idéia central é a de que o agricultor familiar é um ator social da agricultura moderna e, de uma certa forma, ele resulta da própria atuação do Estado.(WANDERLEY, 2003 p.43)

Diferentemente, o campesinato e agricultura camponesa vão de encontro às exigências do mercado capitalista competitivo. Contudo não vive alheio à necessidade de produção para continuar a existir, mas procura viver dentro de outra lógica social, buscando o trabalho coletivo, envolvendo a família como observa Wanderley (2003)

O campesinato pode ser entendido em duas dimensões. Primeiro se constitui historicamente como uma civilização ou cultura. O campesinato não constitui um mundo à parte, isolado do conjunto da

sociedade. Pelo contrário, as sociedades camponesas se definem, precisamente, pelo fato de manterem, com a chamada “sociedade englobante”, laços de integração, dentre os quais são fundamentais os vínculos mercantis. Dessa forma, o processo de transformação do campesinato não pode ser entendido com a passagem de uma situação de isolamento social e exclusão de mercado, para outra de integração econômica social no conjunto da sociedade.

Em segundo lugar, o campesinato pode ser visto de uma maneira mais restrita, como uma forma social particular de organização da produção. Fala-se, neste caso, de uma agricultura camponesa, cuja base é dada pela unidade de produção gerida pela família. Esse caráter familiar se expressa nas práticas sociais que implicam uma associação entre patrinômio, trabalho e consumo, no interior da família, e que orientam uma lógica de funcionamento específica. Não se trata apenas de identificar as formas de obtenção do consumo, por meio do próprio trabalho, mas do reconhecimento da centralidade da unidade de produção para reprodução da família, através das formas de colaboração de seus membros no trabalho coletivo- dentro e fora do estabelecimento familiar. (WANDERLEY, 2003, p 44-45)

A transformação das relações de trabalho implicam na ressignificação do sentido do camponês, contudo a terra é o meio de vida – único ou principal – do homem do campo e portanto, enquanto continuar sendo camponês, sempre dependerá direta e intimamente dela. Porém, a exigência de inserção no mercado resulta na divisão social do trabalho agrícola. Muitas dessas atividades levam à fragmentação do trabalho familiar, sua separação da própria terra, o que altera as características das atividades anteriormente desenvolvidas, destinadas apenas à reprodução da família camponesa.

O sentido de campesinato não se esgota na produção do trabalho é muito mais abrangente, pois também, o camponês busca o contato direto com a terra e sua permanência, sustentável no campo. Assim Guzmán e Molina (2005) consideram e definem campesinato dentro de uma visão agroecológica:

[...] o campesinato é, mais que uma categoria histórica ou sujeito social, uma forma de manejar os recursos naturais vinculada aos agroecossistemas locais e específicos de cada zona, utilizando um conhecimento sobre tal encontro condicionado pelo nível tecnológico de cada momento histórico e o grau de apropriação de tal tecnologia, gerando-se assim distintos graus de “camponesidade” (GUZMÁN e MOLINA, 2005, p. 78)

Para Rosa(2009, p.01) Guzmán e Molina mostram a necessidade de se valorizar as culturas tradicionais que resgatam ao passado de suas famílias devido ao amplo questionamento que se está dando sobre as técnicas modernas de produção, ao mesmo tempo em que aumentam o número de comunidades tradicionais que afirmam suas identidades em seus territórios. Pois, mesmo integradas às sociedades urbanas mais próximas, as comunidades tradicionais (dentre elas podem estar as sociedades camponesas) mantêm sua base identitária e sua cultura local, de forma que, em sua maioria, mantêm uma relação de sustentabilidade no manejo dos recursos naturais, aproximando o campesinato da proposta da Agroecologia.

A Agroecologia mantém o foco no produtor, não na produção, devido ao fato de ser o produtor o dono de uma matriz sociocultural que produz o espaço a partir de formas endógenas, advindas do conhecimento tradicional transferido por gerações, que exalta a práxis do saber cotidiano e visa uma satisfação social antes da econômica. (ROSA, 2009 p.01).

Neste sentido, cursos voltados para atender aos beneficiários da reforma agrária, criados em uma base paradigmática do conhecimento estruturado a partir da cultura camponesa e não, a partir das demandas do mercado, passa por conflitos e se coloca com muitas dificuldades, tendo em vista que não basta organizar uma proposta, mas agir em função de novos valores e práticas sociais. A proposta de formar jovens e adultos oriundos da reforma agrária, buscando oferecer às famílias assentadas assistência técnica, a construção do conhecimento científico por meio da troca de saberes, que possa interferir no desenvolvimento do campo, principalmente, porque estes estudantes tem uma origem e já desenvolvem algum tipo de trabalho no campo, é uma tarefa difícil mediante a própria ideologia presente nos cursos regulares e ao processo de fragmentação do conhecimento alcançado nas universidades. No entanto, reconhecemos que antes mesmo de discutir os elementos desse processo de formação, é necessário saber quem são esses sujeitos e o que eles pretendem com esta formação.

2.1 Uma análise das condições socioeconômicas dos estudantes e as condições de desenvolvimento do curso do PROQUERA.

Com a inscrição de 87 (oitenta e sete) alunos para o processo seletivo especial, em que cada aluno deveria no, ato da inscrição comprovar sua vinculação com áreas de Reforma Agrária, apresentando uma declaração fornecida pelo INCRA²⁴. Após a seleção foi aprovado 60(sessenta) alunos, de diferentes estados tal com apresentado a seguir:

TABELA 01 – ALUNOS SEGUNDO UNIDADE DA FEDERAÇÃO.

ESTADO	SE	CE	PB	RN	AL	PE	TOTAL
QUANTIDADE DE ALUNOS	38	02	03	04	03	10	60

Fonte: Primeiro Relatório MDA/INCRA/SR-23 SE, 2004

Quanto ao gênero, o curso é composto da maioria masculina, embora tenha uma representação feminina significativa, em relação as dificuldades que muitas mulheres que vivem no meio rural, apresentam para estudar.

TABELA 02 – IDADE.

MASCULINO	FEMININO	TOTAL
49	11	60

Fonte: Primeiro Relatório MDA/INCRA/SR-23 SE, 2004

Quanto à idade os alunos são relativamente jovens, como pode ser verificado na tabela a seguir

TABELA 03 – FAIXA ETÁRIA.

FAIXA ETÁRIA	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
17-20 ANOS	04	03	07
21-25 ANOS	15	04	19
26-30 ANOS	12	01	13

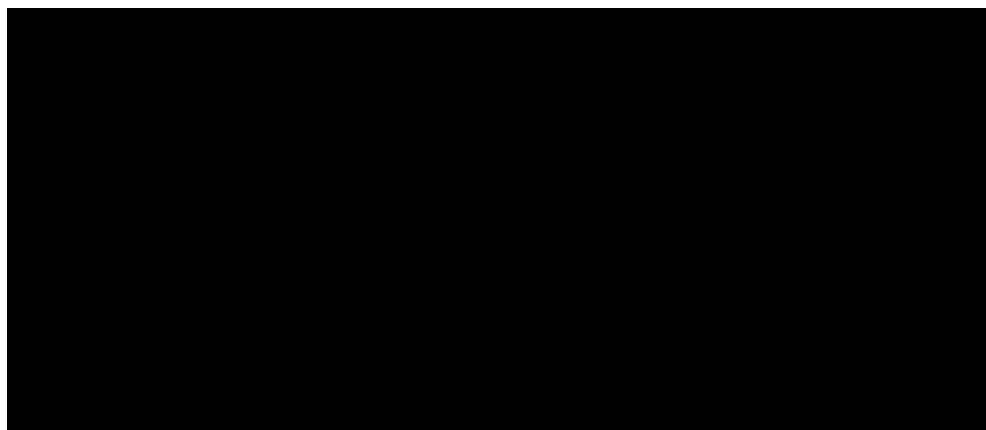
²⁴ Ver Algumas exemplos de declaração em Anexo 08

31-40 ANOS	10	01	11
41-50 ANOS	04	00	04
			54

Fonte: Primeiro Relatório MDA/INCRA/SR-23 SE, 2004

Todos os alunos possuem somente Ensino Médio Completo, sendo que alguns são formados em nível médio profissional como os oriundos das áreas de Técnico Agrícola. Quanto à profissão que já exercem se autodefinem como estudante, agricultor, entre outros como se pode observar no gráfico 01.

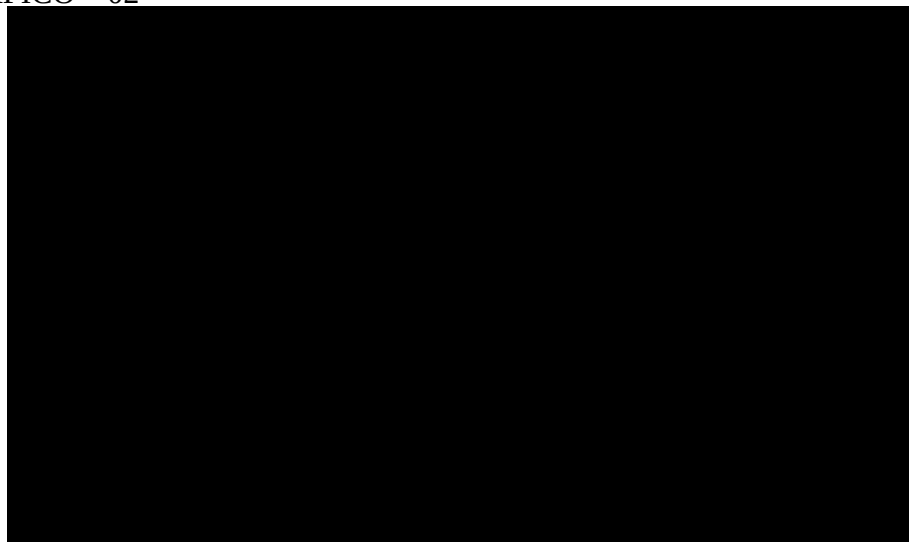
GRÁFICO – 01



Os alunos e alunas entrevistados, na sua maioria, se identificam como estudantes, uma vez que o curso impossibilita que alguns tenham emprego no mercado de trabalho, por motivo do tempo escola. O interessante analisar esse dado e confrontá-lo com as dificuldades indicadas pelos alunos, como sendo a principal dificuldade para estudar ter origem nas condições econômicas.

Quanto às atividades desenvolvidas, observa-se que está mais vinculada à militância com o movimento e com o trabalho da reforma agrária.

GRÁFICO – 02

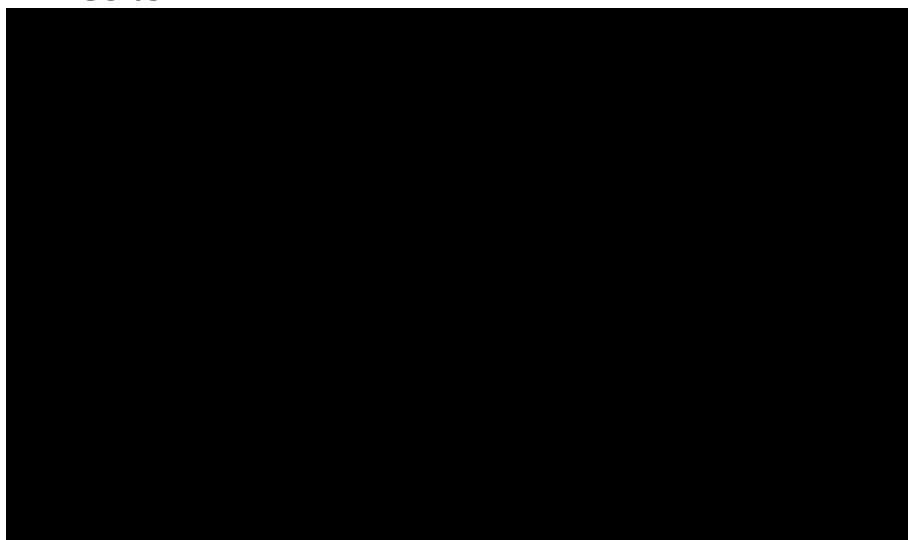


(...) eu faço parte...eu sou técnico agrícola e trabalhei no movimento por 4 anos , eu to afastado porque to aqui. Sou militante também. (P.P.S. 37 anos)

Estava na direção estadual, a gente se afastou por não ter como acompanhar as atividades mais. Por causa do curso, que o curso é integral. Eu tenho que deslocar 200km daqui do CECAC. Não teria como estar em atividade com o MST periodicamente no assentamento. Então tive que dar prioridade, se afastar da direção do MST para tocar o curso né?(N.S. 33 anos)

Ao se referir sobre vinculação com movimento, questiona-se sobre a atuação política, ideológica e produtiva do aluno dentro da comunidade. Notando-se por meio das falas que existe e /ou existiu de forma direta ou indireta. Devido ao tempo dedicado ao curso, 25% dos alunos se desligaram das atividades de militância do movimento

GRÁFICO 03



O fato de não ser militante não exclui o aluno das responsabilidades para com a comunidade e seu lote. A não militância refere-se ao distanciamento de funções políticas na organização dos assentados e acampados no movimento. Mas é importante destacar que, com o curso, eles passaram aos poucos a assumir outras funções, tão necessárias e mais especificada com a formação que estão realizando.

Mesmo com todo o enfrentamento que o Departamento de Agronomia sabia que iria se deparar, resolveram propor um Projeto do Curso de Engenharia Agrônômica desenvolvido pela UFS, mantendo como objetivo geral do mesmo, o seu compromisso com outro modelo de formação, conforme descrito:

Habilitar, em nível superior de Engenharia Agrônômica, jovens e adultos ligados à Reforma Agrária da região nordeste, com enfoque direcionado para os problemas agrários do país. (PROQUERA, pág. 06)

Os objetivos específicos explicitam a preocupação com uma formação que possa contribuir para melhor intervir na vida dos assentados.

Promover conteúdos científicos na área de produção agrícola, associados a processos políticos, culturais e sociais; buscar alternativas de produção que contribuam para a melhoria de vida nas comunidades rurais, em especial nos assentamentos e incentivar pesquisas compatíveis com a realidade da pequena agricultura e meio ambiente. (PROQUERA, pág. 06)

Para a concretização dos objetivos propostos, o Projeto prevê um sistema de avaliação orientado pela:

[...] participação, por meio de instrumentos coletivos e individuais, perpassando:

Os alunos – a vivência dos alunos num determinado componente curricular; o desempenho do aluno considerando os objetivos do projeto; o desenvolvimento do aluno considerado globalmente.

Os professores – A atuação dos professores a partir dos pressupostos político-pedagógico do Curso.

O curso – A análise da proposta do curso envolvendo alunos, professores e responsáveis do INCRA/SE e Movimentos Sociais do Campo envolvidos.

Criação de uma comissão Gestora do Projeto composto por três professores do curso, a coordenação do projeto, quatro estudantes e um representante do INCRA/SE para discutir os problemas e possíveis

soluções de ordem pedagógica e administrativa. (PROQUERA, pág. 06)

Por meio dos relatórios de atividades²⁵ verificou-se que o processo de avaliação foi o seguinte:

- Curso: Construção de conhecimentos a partir da problematização vivenciada pelos educandos, em contraposição ao repasse de informações.
- Professores: Partindo do processo implementado pela Universidade / Curso / Educando e a síntese pessoal dos estudantes como componentes fundamentais do processo avaliativo, realizou-se: questionário preenchido pelos educandos sem identificação
- Alunos: segundo as normas do PROQUERA. Para aprovação, obrigatoriedade de frequência mínima de 75% das atividades didático-pedagógicas e o desempenho mínimo de 5,00 (nota cinco), em cada disciplina. Os professores realizaram de 03 (três) a 05 (cinco) avaliações em cada disciplina durante os períodos letivos em função da carga horária ministrada e a opção de cada professor. (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES PROQUERA, 2004/2 e 2005/1, pág. 12)

Uma análise que merece ser feita a partir das entrevistas realizadas e da análise do projeto é que, o Departamento de Engenharia Agrônômica, por mais que tenha tentado trabalhar com a metodologia da alternância, não conseguiu fugir à uma orientação curricular que possibilitasse um avanço na perspectiva da não fragmentação, de uma outra concepção de aprendizagem. Entendemos que foi a primeira experiência da UFS e isto não se constrói tão rapidamente.

Nesta linha de raciocínio, é possível observar que, apesar das dificuldades a avaliação, foi um processo que parece avançar na proposta em relação ao curso regular. A participação direta de todos os envolvidos, como modo de avaliação contínua e diferentemente do que é proposto no currículo do curso regular da mesma universidade.

Em princípio identificamos pelo projeto que há um compromisso de avaliação que se aproxima da avaliação emancipatória. Lock (1996) define como avaliação emancipatória.

²⁵ Os relatórios das atividades são referentes aos seguintes períodos: 2.º período de 2004 (outubro, novembro e dezembro) e 1.º período de 2005 (fevereiro, março, maio e junho); 2.º período de 2005 (setembro, outubro, novembro e dezembro) e 1.º período de 2008 (Janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho e agosto de 2008). Ver Quadro Comparativo de Relatórios em anexo 09.

[...] o entendimento de avaliação emancipatória enquanto a possibilidade de vir a ser ou de fazer um outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres cidadãos. É a prática de nossa existência se construindo a partir da avaliação que fazemos de nós mesmos e das incorporações que fazemos a partir da percepção – atuação do outro, também interferindo na realidade do outro. Realidade esta entendida como construção social e não como algo meramente objetivo e natural. Como, compreensão e apreensão do mundo tem sentido naquele momento, para aquele sujeito, naquele grupo, e é na investigação desta tentativa de desvelamento que precisamos intervir. Nenhuma nota, conceito ou “certo ou errado” poderá expressar e trabalhar esse momento.

O caráter da avaliação emancipatória tem, portanto, outra lógica, diferente, é o ato político. Propicia e vivencia mudança, avanço, transformação, enfim, a aprendizagem e não mais a simples atribuição de notas/conceitos para aprovação. (LOCK, 1996, p.274)

Para Lock (1996, p. 276) “A escola não existe para avaliar pessoas e aprovar ou reprovar, mas para fazê-las adquirir conhecimento e crescer plenamente.” Como a proposta do curso do PROQUERA se propõe ser diferente, pensar sobre uma avaliação diferenciada também pode ser um caminho.

Na compreensão da avaliação emancipatória, a construção do conhecimento é incentivada, por meio do processo mútuo de crescimento intelectual, social, de vivência. Nesse sentido vale confrontar as realidades dos êxitos ou fracassos do curso do PROQUERA, pois é um processo de construção em busca de uma melhor educação.

Ao comparar os relatórios (2004/2 e 2005/1) das atividades do curso, identifica-se que os objetivos mantêm-se, acrescentando detalhes sobre o perfil de aluno que se propõe formar.

Formar profissionais como interlocutores qualificados e com competência técnica para assessoramento das atividades agropecuárias nos assentamentos da Reforma Agrária do Nordeste com um processo de formação tendo por base os seguintes aspectos:

- Capacidade de dominar tecnologias agropecuárias compatíveis como processo social, econômico, político, cultura e ambiental da pequena agricultura;
- Capacidade de identificar problemas que afetam o desenvolvimento da comunidade e de forma coletiva propor sugestões para solucioná-las;
- Compromisso com a ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;

- Compromisso com a cooperação e ter clareza que a produção é apenas um aspecto dentro do contexto de desenvolvimento rural;
- Capacidade para articular a produção agrícola com outras áreas importantes para o desenvolvimento pleno dos assentamentos;
- Capacidade de educar a comunidade visando o desenvolvimento com sustentabilidade. (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES PROQUERA, 2004/2 e 2005/1, pág. 06-07)

Observa-se pela leitura do projeto do curso e dos relatórios, a ênfase no compromisso com a Reforma Agrária de oferecer um diálogo, interlocução entre profissional e assentado. Contudo, não se tornam explícitos, nos dados fornecidos pelos relatórios de atividades, detalhes do processo para o alcance desse objetivo.

Um ponto que merece destaque para compreender as dificuldades metodológicas da pesquisa, está no fato dos relatórios da universidade, terem explicitados poucos elementos do processo desenvolvido. É possível identificar a riqueza do curso, as suas contradições pelas falas dos estudantes. Por isso, a pesquisa de campo requer um esforço maior para ouvir as pessoas e não se limitar à leitura dos relatórios.

Um dos elementos onde nos apoiamos para analisar o curso de agronomia foram as dificuldades enfrentadas para a realização do curso. Observou-se que nessa empreitada os obstáculos foram grandes, principalmente quando se propõe inovar e ir de encontro a tradicionalismo e mesmo ideologias pré-concebidas de classe, de cultura, de concepção sobre as ciências agrárias.

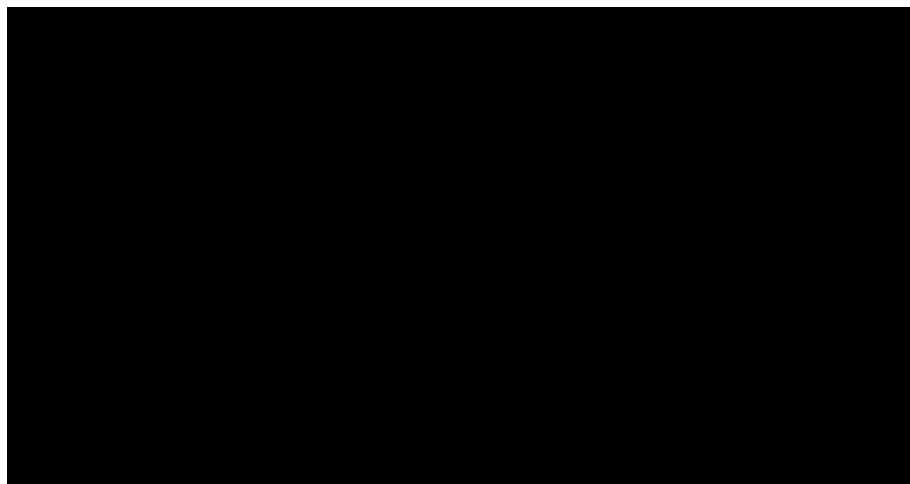
Foi num cenário de disputa e construção, que o PROQUERA caminhou e se consolidou como curso. Segundo o Relatório final de (2008), a principal dificuldade enfrentada pelo curso foi a luta judicial. Contudo outras questões sobrevieram no decorrer da caminhada como:

- no ponto de vista estrutural foi a necessidade de calculadoras eletrônicas, outros instrumentos e materiais didáticos necessários a ampliação da sua aprendizagem em quantidade suficiente para todos educandos e a carência de livros no acervo bibliográfico da UFS;
- do ponto de vista da formação no ensino médio, outro enfrentamento foi a existência de uma parcela dos educandos passarem por dificuldades relacionadas com o embasamento de português e matemática que foi sendo superado com estudos complementares.

- Quanto ao financiamento do curso, o atraso no repasse do recurso do PRONERA, por algumas vezes, foi também motivo de dificuldade passados pelos alunos;

Em entrevista concedida as dificuldades ressaltadas foram, principalmente financeiras, entre outras que foram sendo superadas ao longo do caminho.

GRÁFICO 04



45% dos alunos afirmam que a maior dificuldade enfrentada é a financeira e a distância da família. Alguns deixaram esposo (a) e filhos. Depois vem a convivência em alojamento, pois precisam se adaptar uns aos outros.

Considero todos os companheiros heróis, a grande maioria não tem algum tipo de ajuda de custo...um é família que matem, outro é o MST que ajuda. Mas em grande parte é família...

Tem muitas dificuldades... e o movimento tem feito um esforço muito grande, por exemplo, no que se refere a alimentação aqui durante o curso... porque o curso não cobre as despesa de alimentação e hospedagem aqui, todos gastos da manutenção da higiene, luz, todos os gastos que tem aqui o curso não cobre. Cobre em parte, eu diria uns 10 % se chegar. (G.D.S. 36 anos M)

...assim, as dificuldades vem mais assim , financeira né? Esta é questão. Como eu era militante no movimento, aí você afasta, a questão financeira pega muito. (A.G.S. 38anos M)

...é complicado falar sobre a questão de dificuldade, é mesmo financeiro não tem outro. (A.S.B 30 anos M)

Segundo relatório final 2008, todos os estudantes foram inseridos no contexto da UFS com acesso a Biblioteca Central, ao Restaurante Universitário e ao Serviço

Médico/ Odontológico prestado no hospital Universitário.

O Curso contou com coordenador Geral do Projeto e um Supervisor Pedagógico da UFS com a função de:

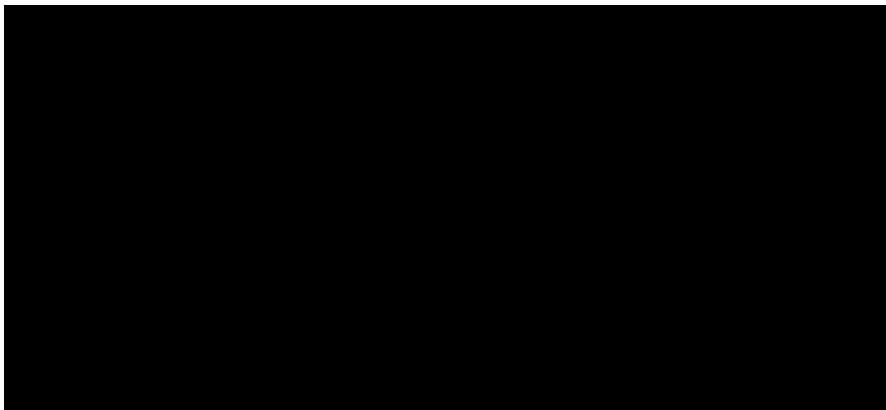
- acompanhamento administrativo e didático-pedagógico do Curso;
- tomar decisões e realizar consultas setoriais, baseadas nas Normas do sistema Acadêmico da UFS;
- acompanhamento, orientação e execução das atividades administrativas através da FAPES; responsabilidade pela oferta de disciplinas nos períodos letivos ministrados o que requereu a negociação com os departamentos ofertantes das disciplinas do ciclo básico e as profissionalizantes;
- alocação de transporte coletivo para deslocamentos dos estudantes do Assentamento Moacir Wanderley para o Campus da UFS e Viagens técnicas para o interior do Estado e do veículo para transportar os professores e monitores do Campus para o Quissamã;
- contratação de professores, monitores e técnicos;
- aquisição de todo material didático e laboratorial através da FAPES.

Os alunos contaram também com os seguintes recursos humanos: Professores, estudantes, monitores/estagiários, técnicos de laboratório, coordenação do Projeto, secretária de apoio e motorista.

Para a realização das aulas teóricas foi utilizado o CECAC- Centro de Capacitação Canudos no assentamento Moacir Wanderley e algumas no Campus da UFS. As aulas práticas ocorreram nos laboratórios do Departamento de Engenharia Agrônômica, no Horto Florestal, na Fazenda Experimental “Campus Rural da UFS”, no município de São Cristóvão/SE.

Diante do exposto a avaliação dos alunos quanto a infraestrutura se nivelou entre bom e ótimo, contudo nas falas, identifica-se algumas dificuldades enfrentadas.

GRÁFICO 05



O que peca um pouco aqui é questão do refeitório. Nós geralmente não ficamos aqui sozinhos. Quando tem mais de 50 pessoas abala. Nós já tivemos curso com 200 pessoas, abala. Também falta uma sala melhor, um ventilador. Quando bate o verão aqui é pesado.(A.C.S. 29 anos)

O movimento disponibilizou aqui a estrutura física, mas não é só isso que precisa, tem que repensar na estrutura se for fazer outros cursos. Por exemplo, a cadeira, que graças ao movimento disponibilizou, mas não tem nenhuma estrutura para vocês estar utilizando uma calculadora, para você estar utilizando livro, É aquela coisinha ali de ensino fundamental. Quanto ao alojamento é bom. Mas por parte da universidade, esse apoio... por exemplo, paro o laboratório, a gente ficava em terceiro plano, a gente ficava esperando os ditos alunos normais usarem para a gente usar. Por isso todas as aulas nossas foram alocadas para o final de semana, por conta dos laboratórios estarem vazios. Os períodos foram levados em consideração as férias, porque teve um período que utilizamos mais o laboratório, ficamos mais dentro da universidade, no dia-a-dia. Por isso os períodos foram pensados para não coincidir com... Acho que concordo, mais, quer dizer, se nós somos, apesar de ter sido aí tratado como especiais, porque entra de forma direta, não participa de um vestibular com os outros, mas nós somos, quer dizer, ao incluir-no, temos os mesmo direitos que os outros tem. E então a gente não foi tratado de forma... Eu acho que houve por parte da universidade sem culpar, sem querer colocar ninguém, mas houve um certo, num sei, se bem a palavra seria preconceitos, mas houve um descuido de olhar e dizer. Não!Eles são alunos normais da faculdade e se querem discutir essa questão de período tem que se discutir.(J.M.A.43 anos)

E a infraestrutura tem a questão mais...de...porque o programa ele deu o suporte para questão de alimentação para essa questão de convivência aqui, de estadia, na verdade. Mas muito negativo, teve período aqui, teve mês de a gente ficar mais de 60 dias sem receber e quando recebe já é no final do período. E quando chegava era muito pouco, quando chegada era menos de R\$1, 00 por refeição, por aluno e passava praticamente todo período sem ser liberado.(M.A.S. 28 anos)

A situação enfrentada pelos alunos quanto ao alojamento, alimentação e entre outras carências, pode ter sido um fator de influência na aprendizagem, contudo a forma organizativa do grupo fez que superassem essas dificuldades.

A troca de experiências e saberes pode ter contribuído para esse processo de superação das pendências da infra-estrutura. A vivência de cada um na reforma Agrária, o pensamento de coletividade e cooperação infere-se ser um fator positivo. Como Freire (1981) bem enfatiza que ocorre uma mudança no processo educativo do sujeito ao se tornar assentado. Para ele, ao lado destas transformações se desenvolve uma educação capaz de ajudar a compreensão crítica da mudança operada – que atingiu igualmente a maneira de trabalhar –, esta educação ajudará também a instauração de um novo pensamento-linguagem.

As falas dos estudantes constataam que os recursos repassados são poucos para que possam manter a presença dos estudantes e as necessidades que um curso deste requer. Esses dados evidenciam que deve-se discutir sobre a atuação dos parceiros, as formas de aquisição do recurso pelo Programa, para futuros projetos que possam surgir.

É importante analisar o curso a partir das condições materiais concretas de sua realização sem desvincular das condições de estudo e de trabalho oferecidas pelas universidades públicas. A falta de estrutura, de laboratórios, de assistência estudantil ocorre em todos os cursos e não é só “privilégio” do curso do PROQUERA. No entanto, o atraso dos recursos por parte do INCRA, interferiu direto na assistência estudantil e nas condições de deslocamento, alojamento e alimentação, no próprio processo do tempo acadêmico e tempo comunidade. Nos parece que esta questão remete a uma compreensão maior sobre a oferta e permanência nos cursos superiores para a classe trabalhadora.

Passadas as dificuldades relatadas pelos alunos, houve uma grande vitória, na concepção dos estudantes, uma vez que o curso se tornou realidade. Os alunos comentam que depois de formados iriam atuar em seus assentamentos e muitos ansiavam continuar a estudar, fazer especialização.

Quanto às parcerias estabelecidas para realização do curso os alunos avaliam da seguinte forma

GRÁFICO – 06

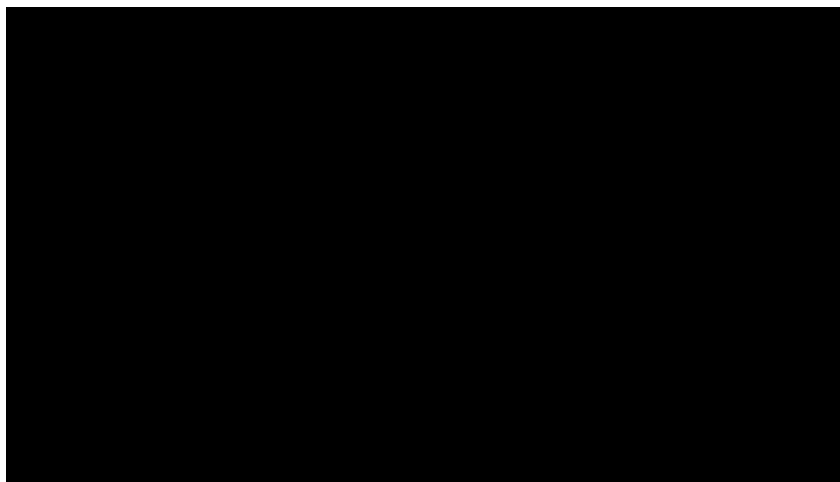


GRÁFICO – 07

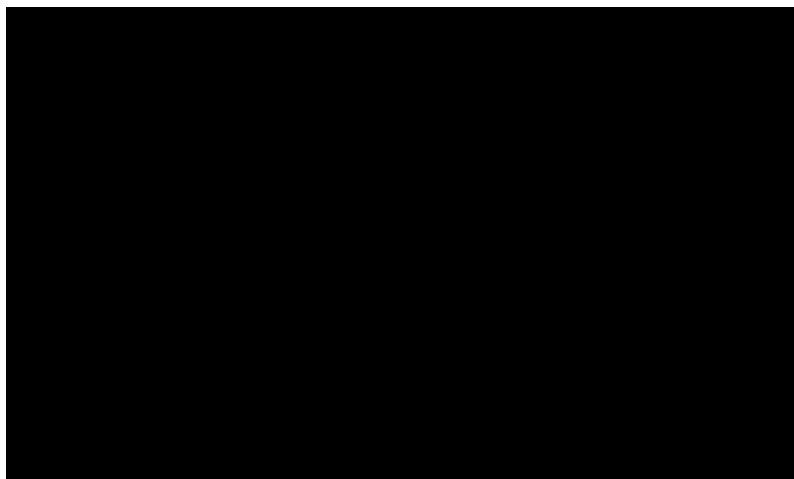
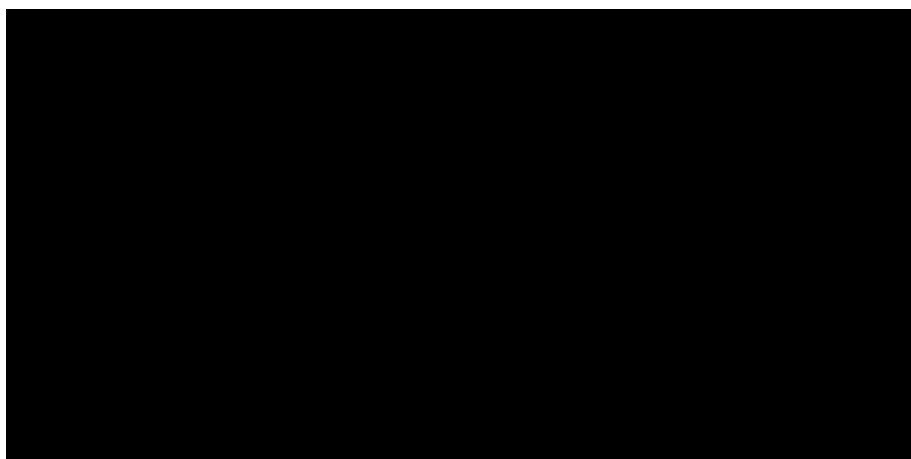


GRÁFICO – 08



Foi quem segurou as broncas aqui da gente por muito tempo. Deixa a desejar algumas coisas que algumas pessoas podem até confundir que é o movimento, mas às vezes é a falta de interação entre a Universidade e o INCRA. Aí as vezes te

algumas que não estão certo, que às vezes atrapalha , não tem verba e a gente vem passando dificuldade nessa parte da alimentação e o movimento vem segurando essas broncas.(G.D.S 36 anos)

Conforme os estudantes, todas as parcerias tiveram sua contribuição, mas o destaque para a atuação do movimento é citado, como grande interlocutor e provedor, quando os alunos necessitavam. O curso não ficou desguarnecido de financiamento, mas ocorriam os atrasos e isso foi um fator de avaliação negativa sobre INCRA e FAPESSE. Pois foram os órgãos responsáveis por esse processo.

São dados que podem servir de parâmetro para reflexões futuras sobre outros cursos e sem a parceria com os movimentos sociais, a universidade não teria condições de sozinha assumir a materialização do curso. Este é um elemento importante no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e pode ser considerado como um processo educativo na aprendizagem do fazer pedagógico e na política pública desde quando, entendido como não transferência de responsabilidades e minimização do papel do estado, mas o movimento como sujeito importante no processo de formação profissional que não cabe apenas à universidade. Esta é uma outra concepção de formação que dialoga com os sujeitos do campo. Isto é Educação do Campo.

CAPÍTULO III

O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA NA UFS

*"Um dos grandes deveres da Universidade é
implantar suas práticas profissionais ao
seio do povo."
Che Guevara*

Nesse capítulo, a proposta é analisar o processo de construção de conhecimento propiciado pela formação profissional no curso de Agronomia, e a relação entre o currículo e conhecimento, frente aos ideais da reforma agrária defendida pelos movimentos sociais com possibilidade de construção de um novo projeto de desenvolvimento social e agroecológico.

A luta por uma educação diferenciada pautada nas ações sociais que incluirá o camponês, ao invés de excluí-los, como bem acontece no agronegócio, é a proposta dos cursos de Ensino Superior para os beneficiários da Reforma Agrária. Na garantia de uma formação profissional que ofereça o conhecimento além da proposta do capital, vislumbrando a possibilidade de universalizar esse saber em prol das famílias camponesas.

Cortela (2006, p. 15), ao explicar sobre o conhecimento, ele afirma que é necessário que este possa comportar a garantia de que as pessoas tenham acesso ao conhecimento universal acumulado e possam tornarem-se proprietários desse conhecimento, sem que esse acesso seja impositivo nem restrito a uma formação sem relação com sua existência social e individual.

Cortela defende que uma instituição educacional deve procurar selecionar e apresentar conteúdos que possibilitem aos alunos uma compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadãos, de modo a serem capazes de “*transformá-la na direção dos interesses da maioria social*” (2006,p.16)

Neste sentido é necessário repensar o papel que a universidade pode assumir na luta contra o conhecimento hegemônico e colonizado, em favor de um conhecimento que seja importante para a emancipação da classe trabalhadora. O trabalho com a formação por meio do PRONERA, chama a universidade para sua responsabilidade social, que deve ser referenciada pela própria universidade, ao contrário, ela se transformará cada vez mais em uma organização social sendo orientada pelas empresas. Nas engenharias isso já é um fato.

Uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social, não deve ser funcionalizada nesse sentido. A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor. A autonomia universitária e a liberdade acadêmica – que, no passado, foram esgrimidas para desresponsabilizar socialmente a universidade – assumem agora uma nova premência, uma vez que só elas podem garantir uma resposta empenhada e criativa aos desafios da responsabilidade social. Porque a sociedade não é uma abstração, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas. (SANTOS, 2005 p.91)

Longe da proposta de pensar o desenvolvimento da agricultura voltado para a criação de um modelo “novo” de agricultura e desenvolvimento, o conhecimento se põe como uma possibilidade de entender a agronomia do ponto de vista científico. Pelo direito de inclusão dos camponeses à esse conhecimento próprio às camadas média e alta da população, inclusive urbana.

Quando Santos (2005) convida a refletir sobre uma universidade que se responsabilize socialmente, também propõe um questionamento quanto ao tipo de universidade que existe, sua produção realizada e, principalmente, sobre o impacto de suas ações na sociedade.

No contexto do capitalismo avançado contemporâneo, a instituição universitária vem perdendo legitimidade como *lócus* de produção do conhecimento científico. Refletindo sobre os efeitos destas transformações, Boaventura de Souza Santos faz análises sobre as pressões que obrigam a instituição universitária a deixar em segundo plano a sua tarefa de reflexão crítica sobre um projeto de sociedade de longo prazo, ao mesmo tempo em que se

vê confrontada internamente pela presença de novos sujeitos sociais que demandam a construção de um projeto de sociedade contra-hegemônico, onde haja predomínio da igualdade e da justiça social. Para isso, será necessário transformar a própria sociedade capitalista em uma sociedade socialista, pois qualquer tentativa de justiça social nas condições atuais, será sempre regulada e nunca universalizada.

Segundo Jesus (2006, p. 70), o trabalho docente precisa estar implicado com um compromisso de produzir conhecimentos que possibilitem a construção de outro imaginário social do campo brasileiro. Ao abordar a questão de um conhecimento emancipatório, a autora afirma que a diversidade de experiências tem mostrado que não há um único caminho, tal como pensa os que acreditam no caminho do desenvolvimento econômico de um progresso sem fim, mas vários caminhos e incursões teóricas que contribuem na construção de um conhecimento emancipatório que prioriza o ser humano e a sua liberdade.

Desta maneira, a transformação da universidade, implica em retomar a sua participação na construção de um projeto de sociedade, qualificando essa construção na dimensão em que está posta a disputa por uma nova ordem social. Entende-se que a formação profissional proposta em análise, tem por objetivo formar um profissional que faça a interlocução entre a assistência técnica e o agricultor, de forma a construir um novo conhecimento e desenvolvimento do campo. Neste caso, não basta conhecer os conhecimentos acumulados historicamente, mas recriá-los, reinventá-los em favor de uma concepção de campo e desenvolvimento social diferenciado de uma concepção meramente econômica.

3.1 O Currículo do curso de Engenharia Agrônoma

Analisar o currículo de um curso é procurar desvendar sua essência, pois o currículo pode informar muito mais que uma grade de matérias, pois envolve um caráter sociológico, político, cultural e epistemológico. Como afirma Brandalise (2007,p.14) no contexto educacional, o currículo desempenha a função explicitar os aspectos de desenvolvimento e socialização dos educandos. Ao levar em consideração tais aspectos, ele estabelece intenções educativas quanto ao planejamento e desenvolvimento do processo de ensino-

aprendizagem. Logo, as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais são determinantes nas decisões curriculares. Ainda para Brandalise:

A concepção de currículo evidencia sempre um posicionamento filosófico, ou seja, as formas como os educadores vêem e pensam o mundo, o homem, a sociedade, a educação e a escola. [...] É pelo desenvolvimento do currículo que se revela o valor social e cultural da escola. As realidades do desenvolvimento curricular do ensino e aprendizagem, da vida dos professores e alunos tem que acontecer de forma articulada para que as escolas realmente funcionem. O currículo tem significações variadas para as pessoas e para as correntes de pensamentos diferentes; não se pode, pois considerá-lo, um elemento inocente e neutro de transmissão do conhecimento social. Atualmente questões sociológicas, políticas e epistemológicas direcionam as discussões sobre currículo de modo mais crítico e abrangente, entendendo-se que o campo específico do currículo é influenciado pelos valores sociais, políticos e históricos. (BRANDALISE, 2007, p. 15)

Observando a proposta curricular do PROQUERA diante das considerações citadas por Brandalise (2007) infere-se que pela questão judicial travada e, para que o curso pudesse ser aprovado, a grade curricular manteve-se a mesma do curso regular de Engenharia Agrônômica da UFS, diferenciado, contudo, na proposta metodológica.

A proposta metodológica do PRONERA para os cursos, por ele financiados, é a estipulação de dois períodos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Sendo assim, a metodologia do curso do PROQUERA foi estipulada a fim de atender essa normativa, na intenção de oferecer um diálogo, em busca do conhecimento, dentro da realidade do aluno.

O currículo e os conteúdos propostos foram os mesmos do curso regular, o que difere é a metodologia aplicada uma vez que se insere no PROQUERA, a Pedagogia da alternância que propõe o cumprimento das atividades propostas no currículo, por meio de dois períodos diferenciados; tempo escola e tempo comunidade.

No manual do PRONERA está explícito que os cursos devem se estruturar a partir de uma metodologia que considere os diferentes espaços de aprendizagem. Desta forma o Tempo Acadêmico e o Tempo Comunidade, são vistos como um contínuo em que no primeiro se realiza o encontro intensivo entre os estudantes e professores da universidade,

realizam pesquisas, estudos analíticos, resolvem problemas e demandam novas aprendizagens. No Tempo Comunidade, tudo isso acontece, mas no próprio local onde vivem os sujeitos, com uma maior dispersão dos estudantes e professores, mas com uma maior concentração entre os que vivem ou trabalham no meio rural, com suas interferências, re-elaborando e problematizando a realidade vivida.

No curso do PROQUERA o tempo escola, segundo os relatórios do curso, foi desenvolvido de segunda à sábado no horário das 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 18:00 horas destinou-se às aulas. O turno da noite das 19:30 às 21:00 horas, destinou-se para o cumprimento das atividades extra-classe pelos estudantes com a participação dos estagiários/monitores.

O tempo comunidade foi desenvolvido nos assentamentos de origem dos alunos.²⁶

A metodologia utilizada ao observar os relatórios de atividades do PROQUERA demonstra que:

Os professores procuraram estabelecer uma relação de interdisciplinaridade e problematização em cima de questões concretas.

²⁶ **Em Alagoas:** PA Milton Santos município de Atalaia; PA Dom Helder Câmara município de Giral do Ponciano; PA Nova Paz município de Giral do Ponciano.

No Ceará: PA Zé Lourenço município de Chorozinho; PA Nova Canaã município de Quexeramobim.

Em Pernambuco: PA Mussumbú município de Goiana; PA Várzea Grande município de Gravatá; PA Serra dos Quilombos município de Bonito; PA Florestan Fernandes município de Goiana; PA Serra dos Quilombos município de Palmares; PA Normandia município de Caruau; PA Perseverança município de Gravatá; PA Ouro Verde município de Lagoa Grande.

Na Paraíba: PA São Francisco município Pilões; PA 1.º de Março município de Pitimbu; PA Antônio Conselheiro município de São Miguel de Traipú;

No Rio Grande do Norte: PA Terra, Trabalho e Luta município de Bento Fernandes; PA Maria da Paz município João Câmara; PA José Coelho da Silva município de Macaúbas.

Em Sergipe: PA Cheguevara município de Lagarto; PA Antônio Conselheiro município de Lagarto; PA Dandara município de Malhador; PA 08 de Outubro município de Simão Dias; PA Colônia Agrícola Gov. Valadares município de Simão Dias; PA 13 de Maio município de Japaratuba; PA Cachoeirinha município de Gararu; PA Nova Esperança município de Gararu; PA Flor do Mururi município Divina Pastora; PA Cajueiro município Poço Redondo; PA Jacaré-Curituba município Poço Redondo; PA Queimada Grande município Poço Redondo; PA Barra da Onça município Poço Redondo; PA Maria Bonita município Poço Redondo; PA Bela Vista município Indiaroba; PA São Francisco de Assis município de Cristinápolis; PA 08 de Março município de Itaporanga; PA Ladeirinhas B município de Japoatã; PA Moacir Wanderley município N. Sra. do Socorro; PA Cuiabá município de Canindé do S. Francisco. (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES PROQUERA, 2004/2 e 2005/1)

Tendo em vista os objetivos propostos, as áreas afins e as especificidades das disciplinas.

Procurou-se ultrapassar os posicionamentos fundados na dimensão “meritocrática” e na competição presentes na questão educativa das sociedades atuais. (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES PROQUERA, 2004/2 e 2005/1, pág 09)

O Tempo Comunidade segundo os relatórios do PROQUERA define-se como:

- Tempo destinado para vivência e ampliação dos conhecimentos no campo, onde os educandos realizam um conjunto de atividades nos assentamentos de reforma agrária ou em comunidades de pequenos produtores familiares.
- Tempo reservado para os educandos aprofundar seus conhecimentos sobre a realidade por meio de relações estabelecidas com pequenos produtores e assentados, observando as relações sociais e de trabalho, os problemas enfrentados, as potencialidades e limitações para viver e sobreviver no campo.
- Momento para coleta de dados sob as mais variadas formas, com referência a métodos participativos, reunindo elementos que permitam interpretar a realidade em seus variados aspectos e, daí, reflexionar sobre os resultados teóricos ministrados no Curso.

O enfoque é direcionado para os problemas agrários da região, visando buscar alternativas de produção e de outra natureza que contribuam para melhoria de vida nas comunidades rurais, em especial nos assentamentos, além de despertar para realização de pesquisas compatíveis com a realidade da pequena agricultura e do meio ambiente. (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES PROQUERA, 2004/2 e 2005/1, pág 17)

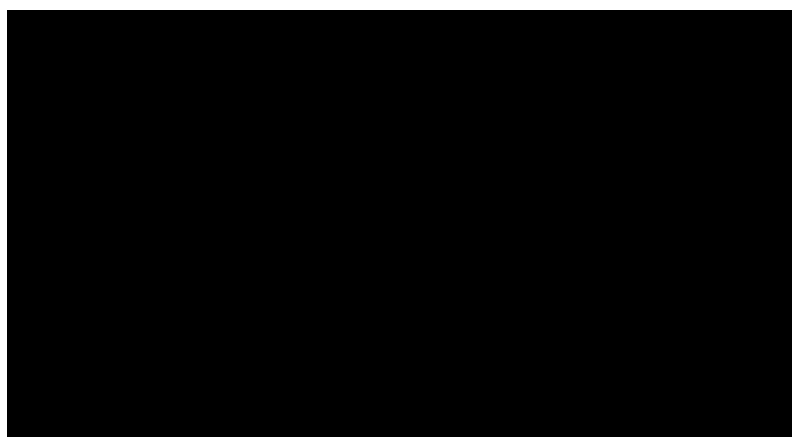
Diante dessa metodologia o curso foi seguindo administrando as disciplinas obrigatórias e optativas. A metodologia da Alternância que estabelece a realização do tempo-escola e tempo comunidade tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo, por meio da educação integral da pessoa humana, dentro do espírito de solidariedade.

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem; em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atorem e refletem-se sobre eles em bases científicas; e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis seja na comunidade, na propriedade ou na inserção em determinados movimentos sociais. A Pedagogia da Alternância baseia-se

num método científico. Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar, procurar responder às questões e experimentar.

Em conformidade com a pedagogia da Alternância a realização do tempo comunidade, no curso do PROQUERA, se deu nos períodos de recesso e foi avaliado como bom em sua maioria 33,3% (trinta e três virgula três por cento) e ótimo para 16,6% (dezesseis por cento), igual aos que consideraram excelente, porém 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos entrevistados, avaliaram como razoável e 8,5% (oito vírgula cinco por cento) como péssimo. As considerações estão em algumas falas a seguir.

GRÁFICO - 09



Como foi mal compreendido pela Universidade, pelo departamento de agronomia essa questão de tempo comunidade e como o movimento também teve dificuldade e tem tido muita dificuldade em trabalhar com isso, ficou muito do ponto de vista da relação, da inserção que cada estudante tem no movimento, essa relação não ficou bem trabalhado enquanto curso. Ela está trabalhada enquanto inserção de cada um. Então aí tem vários companheiros que tem uma inserção muito boa. É o que a gente houve dos companheiros dos assentamentos e acampamentos onde estão inseridos, vários elogios...mas tem outros que também que tem tido muitas críticas, muitas coisas...porque também os companheiros não acabam tendo...termina sendo um tanto natural, porque o curso não tem trabalhado isso de forma mais sistemática (G.D.S. 36 anos)

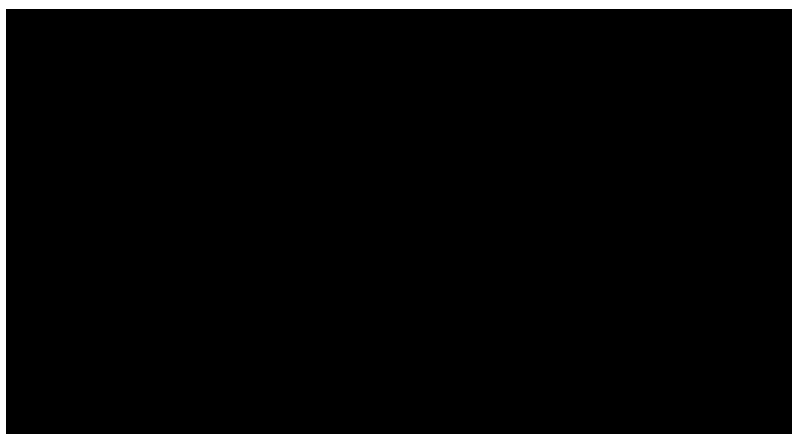
É no tempo comunidade, nesse recesso, é que nós vamos estar colocando em prática, aquilo que muitas vezes a gente tá vendo aqui. E quem lidá com assistência técnica já, não todos, mas eu tenho a felicidade de ser um deles, é um passo a mais para tá colocando na prática. (J.M.A 43 anos)

Péssimo porque eles precisariam de um melhor conteúdo, de uma melhor explicação como se aplicar o tempo comunidade. Porque mandavam só o material, o que gente tem que fazer sem algumas explicações melhor das coisas. Jogava o material em mãos, sem alguma maior explicação, não tinha acompanhamento nem daqui do curso como dos próprios professores e nem do movimento do estado, por aconselhavam estar mudando de comunidade e não tinha como se locomover. (E.P.T.L 22 anos)

Ao analisar as falas e, ao fazer o contraponto com a metodologia proposta pelo curso e realização desta, identifica-se uma contradição, uma vez que o Tempo Comunidade não foi bem compreendido, houve dissonância no resultado, o qual alguns alunos conseguiram colocar em prática algumas produções e outros tiveram mais dificuldades.

Na metodologia da alternância, onde existe o tempo/escola, que seria o período disponibilizado para as aulas teóricas, o espaço utilizado para esse fim foi o CECAC no povoado Quissamã e tempo/comunidade, foi desenvolvido nos assentamentos de origem de cada aluno. Nestes casos, se desenvolvem as atividades, aplicando os conceitos adquiridos nas aulas na própria comunidade, criando assim um vínculo diferenciado entre universidade e assentamento, pois existe uma aproximação da academia no campo através da prática.

GRÁFICO 10



Eu particularmente não tive oportunidade de trocar experiências e discussões com outros cursos de agronomia nosso, mas precisamos antes de tentar algum outro curso aqui no Estado, das ciências agrárias. Por que aqui o movimento tem mais experiências de curso

nas áreas das humanas né? Aí eu vô falar do ponto de vista do que eu enxergo... foi...o tempo escola terminou sendo muito pesado. Um período muito longo, praticamente 3 a 4 meses confinados aqui. E como a maioria tem família, tem lote, tem atividade no movimento, tem uma série de situações. Foi muito exigido, uma barra, um peso, não foi fácil. E durante todo o curso a gente mudou várias vezes a forma a dinâmica, mas não encontramos, mas num sei se também não o jeito né? Não sei se o curso tem que ser assim mesmo, na verdade a gente discutir, refletir as experiências. Foi muito difícil, tem que ser repensado. (G.D.S.36 anos)

Eu preferiria que a carga horária em si ela fosse mais reduzida até porque... você tem trabalho lá fora, a maioria tem na universidade, se você tivesse pelo menos um horário mais flexível, se tivesse aula pela manhã, ou só duas horas á tarde, talvez até pudesse concorrer com alguém de lá e conseguir uma bolsa de pesquisa para lá. Aí seria interessante ser mais reduzida. Não de início de curso, mas no terceiro período poderia ser mais reduzida. (F.B.S.N. 23 anos)

Ao comentar a situação operacional do curso na época (2004) Dantas e Blanck afirma que os períodos foram:

[...] realizados de forma intensiva com aulas de segunda a sexta, no horário das 08:00 às 12:00 e da 14:00 às 18:00 horas e no sábado das 08:00 às 12:00 horas. O turno de noite, das 20:00 às 22:00 horas é destinado para o estudo e cumprimento das atividades extra-classe pelos estudantes.

A convivência no alojamento dos estudantes no assentamento em Quissamã, permite o entrosamento, evita a dispersão, além de facilitar sobremaneira o processo de aprendizagem, uma vez que, os mesmos estão organizados em 06 (seis) núcleos de base (estudo), onde, em conjunto, vêm conseguindo superar limitações individuais e avançar significativamente na socialização dos conhecimentos e na formação profissional. (DANTAS e BLANCK, 2005, p. 77)

Conforme as falas dos alunos e a constatação da distribuição do horário do curso é possível inferir que o Tempo Escola foi intenso e prejudicou o acesso dos alunos do PROQUERA a realização de pesquisa, concorrência a bolsas de pesquisa e outros projetos que pudessem participar. Isto dá indicativos para se repensar os processos de participação na vida acadêmica, pois estes estudantes tiveram que assumir muitas horas de estudo e trabalho nas áreas de reforma agrária. Trata-se de estudantes trabalhadores, cujos currículos

não estão voltados para atender à vida das pessoas. As universidades constroem currículos como se fossem “neutros”.

A relação entre ensino, pesquisa e extensão – tripé da universidade não é uma realidade para os cursos regulares, pois os estudantes não desenvolvem seus aprendizados a partir dessa relação, e quando se trata dos estudantes do PROQUERA, também. No entanto, é importante ressaltar que estes estudantes, com todas as dificuldades pela falta de condições de estudo, tem oportunidades de desenvolver uma relação mais próxima com a realidade, do que os estudantes dos cursos regulares de engenharia agrônômica da UFS>

Os depoimentos mostram o esforço que fizeram, os interesses em compreender a complexidade do campo e da produção econômica e social, mesmo com carência apontada por eles, de que deveriam ter mais debate e conhecimento sobre o que seria a metodologia da alternância o que seria tempo escola e tempo comunidade.

Para Borges (1996, p.281), o processo educativo deverá priorizar relações conhecimento-realidade, levantando hipóteses, experimentando-as, para avaliá-las e/ou modificá-las, num processo onde o professor e o aluno são sujeitos desta interação, trabalhando (ambos) em um clima de pesquisa de busca, onde a idéia de “erro” fica substituída pela hipótese sendo testadas no processo de construção do conhecimento.

A metodologia pode ser criada de tal forma que sistematize o que o educando detém de modo fragmentado, sem, no entanto, perder de vista a qualidade do trabalho, e necessidade de avançar ao menor tempo possível. (BORGES, 1996 p. 285).

O caminho assumido pelo PROQUERA, foi de proporcionar um curso para um público específico da Reforma Agrária, por meio de uma metodologia diferenciada, dentro de um currículo do curso regular.

O currículo do curso regular em comparação ao currículo do PROQUERA não se diferencia. Infere-se que a proposta curricular para o público da Reforma Agrária deveria ser diferenciada, contendo questões sobre agroecologia, por exemplo. A questão agroecológica como modelo de manejo de produtividade e trabalho sustentável no campo seria uma proposta defendida para um currículo diferenciado.

Buscando uma nova qualidade social, segundo Cortela(2006, p. 16) há exigência de uma reorientação curricular que preveja o levar em conta a realidade do aluno. Levar em conta não significa aceitar essa realidade, mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.

Assim, a inserção dos sujeitos dos movimentos sociais do campo na universidade, é uma necessidade de qualificação, uma vez que, os trabalhadores ditam que conhecimentos e saberes devem ser articulados ao seu jeito de viver e de se organizar proporcionando um modelo de desenvolvimento ecologicamente e socialmente justo. Para tanto, as universidades precisam reavaliar suas práticas, e diante desse quadro, algumas universidades já estão desenvolvendo experiências e adotando diferentes práticas que incluem e atendem, parcialmente as demandas dos movimentos sociais do campo. Tendo em vista que segundo Jesus (2006, p.71-72) as universidades parceiras (40 instituições de ensino) necessitam estar atentas e reavaliar as suas práticas em função de que:

1. O aumento do número de vagas para populações excluídas é uma realidade que não pode ser negada;
2. Ao incluir essas populações, devem-se incorporar nos currículos, os problemas da questão agrária e a relação que existe entre os diferentes sujeitos na produção de um conhecimento contra hegemônico;
3. A constatação de que existem conhecimentos tradicionais, não reconhecidos na academia, que precisam ser resgatados e reorganizados como conhecimentos legítimos, possibilitam reorganizar a cultura local por meio da criação de um modelo de desenvolvimento ecologicamente justo e socialmente sustentável que respeita os diferentes espaços e temporalidades organizadas pelos sujeitos do campo;
4. O trabalho de reorganização do conhecimento disciplinar em conhecimento transdisciplinar a partir de temas específicos e contextualizados com os problemas e potencialidades locais, nacionais, é imprescindível;
5. A reorganização dos conhecimentos e das práticas deve levar em conta que existem diferentes tempos e espaços de aprendizagem (cursos em regime de alternância);
6. A relação entre ação-reflexão-ação deve perpassar todos os momentos de estudo, tanto na sala de aula, como nos momentos de vivência nas comunidades;
7. Uma relação direta entre o conhecimento científico crítico com as questões econômicas, culturais, políticas e sociais que afligem as comunidades (biopirataria dos conhecimentos; das sementes; a

violência urbana/rural; problemas de gênero, etc.), fazem aporte dos currículos em todos os níveis;

8. A relação complexa entre o mundo rural e o urbano, passa a ser marcada por uma exigência imperadora de criação de uma relação complementar e solidária entre esses dois espaços. Isso ocorre não somente em relação ao conhecimento produzido, criticado, reelaborado nos cursos, mas também na relação entre os estudantes originários de classes sociais diferentes que passam a ter a oportunidade de convívio com trabalhadores rurais do campo. Essa relação possibilita a exploração dos modelos opostos de produção econômica, como a agricultura familiar e a política do agronegócio, valores de preservação e exploração, produção econômica de base solidária e produção econômica em regime de exploração e semi-escravidão, entre outros);
9. A inserção dos símbolos, místicas, poesias, ritmos e narrativas que resgatam o passado e potencializa o presente, são partes dos currículos acadêmicos e contribuem para a criação de um outro imaginário social. São esses elementos que parecem ser também fundantes de outros paradigmas em curso que não se pautam somente pela razão que torna o nosso pensamento racionalizador, mas uma razão associada à emoção, às subjetividades. (JESUS, 2006, p. 70-72)

Propõe-se romper com a lógica da universidade voltada ao capital, pois esta se embasa numa perspectiva produtivista do modelo capitalista, onde “o papel dos processos educativos, [...] é de produzir cidadãos não mais para o conflito, para a luta por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos “participativos”, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo [...]. Dentro dessa perspectiva, os conceitos de formação, qualificação ou de competência vêm subordinados à lógica restrita da produção (FRIGOTO, 2007, p. 149)

O ideário para uma formação profissional de uma sociedade democrática e cidadã seria para Frigoto:

[...] uma formação que, ao mesmo tempo, desenvolva o mais elevado domínio do avanço tecnológico; forneça as bases unitárias das ciências da natureza e das ciências humano-sociais que permitam a cada aluno, não apenas dominar o avanço técnico existente como consumidores daquilo que os centros hegemônicos produzem, mas de criar conhecimento novo; e, por fim, o desenvolvimento da capacidade crítica para que cada aluno-cidadão possa discernir a serviço de que e de quem está a tecnologia, a ciência e influenciar para sua democratização. Uma consciência crítica capaz de definir que tipo de tecnologia é humanamente desejável e como compartilhar coletivamente em termos de satisfação do conjunto das necessidades do ser humano a extraordinária potencialidade do avanço tecnológico. (FRIGOTO, 1996, p. 154)

Para a formação de uma consciência crítica, a estruturação do currículo deve estar embasada nessa visão contra-hegemônica, possibilitando a reflexão dos fatos e despertar o interesse para a produção de alternativas.

3.2 O Desenvolvimento do Curso

Primeiramente observa-se que o conteúdo segundo o PROQUERA

[...] foi estruturado segundo a Legislação do Conselho Nacional de educação – CNE, às necessidade do público envolvido, às Normas do Sistema Acadêmico da UFS, e de acordo com a resolução 07/96 do Conselho de Ensino e Pesquisa – CONEP que determinam a duração e os conteúdos mínimos para o curso.

O curso será integralizado em 4,5 ano (54 meses) podendo o aluno cursar por semestre no máximo 34 créditos. Compõe-se de: carga horária 3960 horas; créditos obrigatórios de 244; créditos optativos de 20, totalizando 264 créditos. (PROQUERA pág 12)

A metodologia aplicada segundo o PROQUERA considera:

[...] o fato de os futuros alunos possuírem uma experiência acumulada ao longo de suas trajetórias de vida, representando um referencial para estabelecimento de uma linha de atuação, assim é necessário que cada um mapeie os avanços e entraves da realidade onde atuam, para juntos buscarmos alternativas que contribuam para o desenvolvimento coletivo.

Levando-se em conta a filosofia do projeto foram considerados, na elaboração do currículo, alguns princípios: sólidas formações teóricas sobre questão agrária brasileira e nas áreas específicas, concepção da gestão democrática do meio rural, trabalho coletivo e interdisciplinar, desenvolvimento do compromisso social.

Tendo em vista esses princípios, as áreas afins e a especificidade do curso proposto, os professores deverão planejar suas atividades coletivamente e dessa forma atuarem em sala de aula, favorecendo a relação da interdisciplinaridade e problematização de questões concretas. (PROQUERA, pág. 09-10)

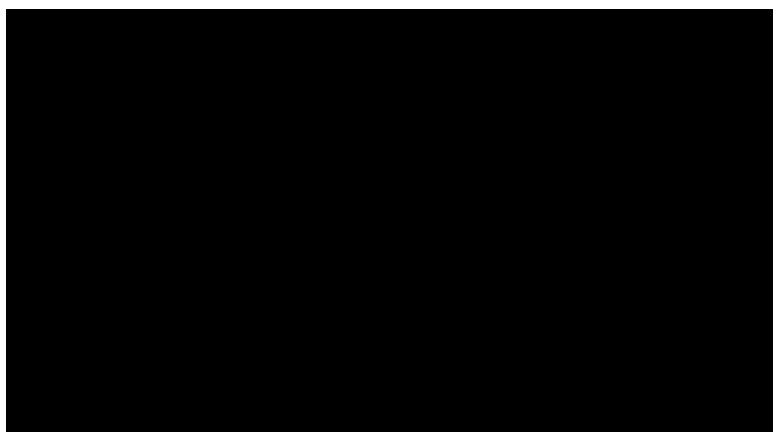
Ao verificar o currículo proposto em contraposição com a metodologia do projeto que enfatiza levar em consideração a experiência de vida dos alunos, os assuntos sobre o compromisso social entre outros, e atuação dos professores procurando a interdisciplinaridade, observa-se que a grade curricular é idêntica ao curso regular,

salientando até as linhas de pesquisa, e acrescentando uma disciplina, Movimentos Sociais no Campo, que até então não era oferecida para o curso regular da UFS.

De acordo com Relatório (2005, p.12) o embasamento teórico foi se pautando por meio de uma abordagem pedagógica adequada ao processo de formação profissional. O esforço foi no sentido de compreender a agricultura dentro de uma visão ampla da relação do homem com a natureza numa sociedade cada vez mais complexa e desigual, além de contemplar habilidades e atitudes capazes de implementar ações

De acordo com a visão dos alunos entrevistados, as disciplinas ofertadas foram em geral boas, mas a forma de composição da grade curricular chamou atenção na fala dos educandos.

GRÁFICO -11



Ao inquirir sobre as disciplinas a intenção era de observar a visão sobre a proposta do curso e a realização das aulas. Observa-se que surgem nas falas dos alunos questões que instigam a reflexão desse processo, no que diz respeito à própria organização do currículo.

Importantes mas acho que não estão organizadas, por exemplo, irrigação é antes ou depois de manejo de solo e são disciplinas que estão atreladas. A grade do curso tem que ser reorganizada, tem disciplina que precisa de mais tempo, outras não. Teve disciplina que você viu no início do curso que você tá vendo no final do curso.(F.A .S 23 anos)

Eu acho que eles deveriam trabalhar a questão orgânica também, eles eu sei que são muito técnicos, mas não analfabetos, eles deveriam ter mais assim, conhecimento político da coisa, não só tecnicista, mas político e orgânico, e passar para a gente um pouco daquilo que ele pensa do desenvolvimento...porque o meu sentido e o sentido dos movimentos sociais é buscar a qualidade de vida, do IDH né. E um Brasil soberano, e um Brasil desenvolvido. Então só a técnica está sendo imposta para a gente tal... e nós temos que desenvolver de nós mesmos, utilizar de habilidades para nós convertermos e nivelar para base, fazer um comparativo e estar levando para as comunidades que é o objetivo da gente. (F.A.S. 30 anos)

Observa-se uma contradição nas falas dos alunos, pois alguns destacam o tecnicismo por parte dos educadores, num curso que deveria ser voltado a fazer uma interlocução de saberes científicos e empíricos. O fato, dos alunos avaliarem as aulas das disciplinas em 50% como boa, não isenta de declarar algumas propostas que podem ser revistas no curso como a organização da grade curricular e a adequação dos propósitos e necessidades dos alunos vinculados à reforma agrária e os conhecimentos a serem adquiridos.

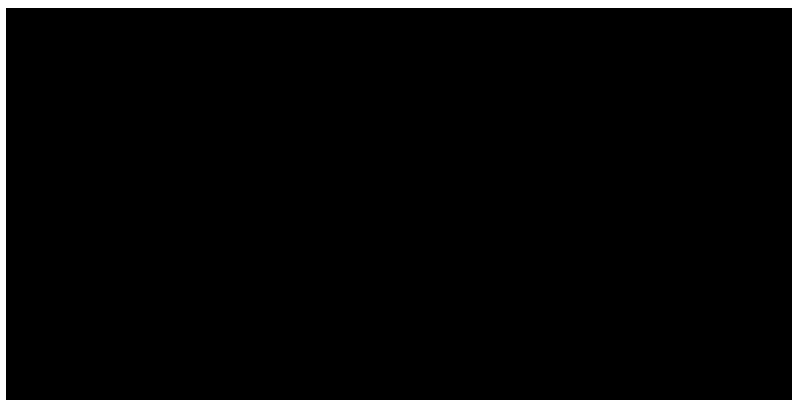
Essa experiência pode motivar os professores a rever a matriz curricular do curso de engenharia agrônoma regular da UFS, tendo em vista que as experiências dos estudantes do PROQUERA são significativas e pertinentes as suas críticas. O currículo deve ser motivador para alunos e alunas pois, avaliando criticamente as instituições educacionais, vê-se que elas selecionam, organizam e trabalham com conteúdos culturais pouco relevantes. (SANTOMÉ, 1996)

Os objetivos lançados no projeto do curso começam a ser colocados à prova ao analisar as falas dos alunos, principalmente quando tem a oportunidade de avaliarem o currículo. Segundo Freitas (1995), a avaliação produz sentidos e gera novos significados aos concernidos no processo. Assim interfere no conflito formar e instruir podendo favorecer uma formação mais abrangente e sensível às demandas de uma sociedade em crise. Pelas relações de poder que carrega, pode servir como vetor de resistência à fúria mercadológica que tenta usurpar das dinâmicas curriculares sua responsabilidade social.

3.3 Sobre a produção acadêmica do curso

Diante das disciplinas e grade curricular do curso, foi se estruturando as atividades do PROQUERA. As produções agrárias dentro e fora da instituição foram analisadas pelas seguintes falas demonstradas pelo gráfico 12.

GRÁFICO 12



As produções agrárias tiveram conceito ótimo em 75% (setenta e cinco por cento) dos alunos entrevistados; 25% (vinte e cinco por cento) conceito bom. Ao analisar algumas falas, observa-se que alguns alunos aplicam os conhecimentos, já, adquiridos tanto nas atividades práticas do curso, como também no lote.

Mas avaliam que algumas experiências foram frustradas no CECAC e outras deram certo. Talvez possam ser dados de observação para futuros projetos.

Aqui nós fizemos algumas experiências que não deu certo para produção do nosso próprio alimento. Porque aqui são alunos de agronomia, alguns estão enfiado no lote, outros não, outros são os pais que ficam no lote. Mas fizemos horta medicinal, horticultura. Nós produzimos para nosso auto-sustento, nós fizemos essa experiência, nós convivemos... nós temos alunos que tem experimento na área de monografia aqui, nós estamos produzindo ciência aqui, para dar continuidade lá fora. E já tem gente aqui á se especializando em algo. Eu, por exemplo, quero suinocultura, e já tenho em casa, inclusive dentro da genética, dentro da técnica utilizando os padrões da zootecnia, respeitando isso. (A.S.S. 30 anos)

Então nós já fizemos ensaio aqui, desde o plantio de milho, em curva de nível, adubação, todo processo da horta, todas as coisas aqui referente a produção aqui. Nós não estamos só estudando, nós estamos produzindo para manter nosso consumo aqui. Teoria e prática.

Porque geralmente nem toda prática se faz lá, isso tem que tá correto, porque quando você vai para o tempo Comunidade, você vai ficar com sua família, e o jovem vai passear, vai quebrar o estresse em outros cantos e...pronto e depois volta a rotina.

Nós tentamos fazer com que as coisas aconteçam aqui, que é uma área experimental aqui atrás de 4 hectares.(J.C.S. 24 anos)

Aqui a gente até iniciou, mas tem muito problema, porque os assentados criam os animais soltos. E o Centro não teve condições de proporcionar para nós uma área que não tivesse esse consórcio com animais. Inclusive a gente produziu e bem no início e quando foi para gente dar continuidade, a gente fez pergunta par ao pessoal do centro se teria como proporcionar essa área, eles disseram que teria, mas nunca proporcionou daí morreu essa idéia. Mas na comunidade, lá no meu assentamento a gente tem uma grande produção de macaxeira, aipim. Inclusive no ano passado saiu de lá mais de 150 tonelada de macaxeira para CONAB, então assim, lá, de uma certa forma está satisfatório, eu tento pegar o que os professores passam aqui daquela cultura, e levo pra lá. Algumas pessoas aceitam, outras não aceitam. Mas as que aceitam se dá bem, e as outras percebem que dá certo aí vai, é aquilo que lhe falei antes. (P.P.S. 37 anos)

Esses alunos já possuem uma carga de experiência com a terra e seu manejo. Pode-se observar, pela fala, que alguns trabalhos que já eram realizados, mas não conseguiam explicar cientificamente. Durante o curso os estudantes tiveram a possibilidade de se voltar para a prática com domínio técnico e construindo explicações científicas para melhor intervir na realidade. Esse é o papel da universidade, desenvolver processos de aprendizagem em que os estudantes possam explicar cientificamente os processos, as práticas sociais, desenvolver tecnologias e técnicas sustentáveis do ponto de vista dessas comunidades.

Nesse sentido a valoração do camponês como ser social e cultural implica no processo educativo. A educação do campo vem suprir a necessidade pedagógica de se

trabalhar adequadamente com o estudante advindo do meio rural e que, contudo possui já um vasto conhecimento empírico que deve ser respeitado.

Observa-se nas falas dos alunos que alguns entenderam as atividades realizadas na academia, em seus lotes, demonstrando, assim que o objetivo de levar um conhecimento científico às comunidades iniciam-se pelas atividades dos alunos.

As produções realizadas nos trabalhos acadêmicos no PROQUERA denotam que a formação dos profissionais não se afastou da necessidade de atender a Reforma agrária e agricultura camponesa. Para produção dos trabalhos, as linhas de pesquisa foram distribuídas da seguinte forma conforme os relatórios de atividades: Solos, engenharia rural, zootécnica, fitotecnia, tecnologia agropecuárias e sócio-economia.

Vale destacar que os trabalhos de conclusão de curso (TCC)²⁷ tiveram que ser adequados conforme as linhas de pesquisa oferecidas e ao número de vagas de cada orientador. Um dado interessante ao analisar a proposta metodológica e também a curricular é que elas enfatizam a busca da interdisciplinaridade e o coletivo comum para o estabelecimento de novos conhecimentos. Pode-se observar, por meio dos títulos dos TCCs que os alunos escolheram temáticas que envolvem a região onde vivem, como a produção de alguns vegetais, frutos, entre outros. Como também, assuntos referente à agricultura camponesa.

De posse de 15 (quinze) resumos, isto é, 28% (vinte e oito por cento) dos 54 (cinquenta e quatro) TCCs apresentados, pode-se avaliar que os conhecimentos técnicos e científicos adquiridos no curso, foram direcionados e adequados para atender, já em experimento, algumas demandas das comunidades.

A questão orgânica e agroecológica também são observados nos trabalhos. Podendo inferir que a educação de Engenharia Agrônômica abre caminho para produções direcionadas a atender a Agricultura Camponesa.

Como se pode observar em alguns Títulos:

²⁷ Ver anexo 10 da relação dos Títulos da Monografias e respectivos autores.

- Avaliação das Características e do rendimento de Carcaça de frango de corte alimentados com extrato de própolis em Substituição ao uso de antibióticos como promotor de crescimento. (Parte do resumo: “...o extrato de própolis pode substituir com eficiência o antibiótico usado como promotor de crescimento”.)
- Agricultura Familiar e Camponesa: uso de corretivos e fertilizantes em alguns assentamentos de reforma agrária nos Estado de Sergipe, Paraíba e Ceará; (Parte do resumo: “Observou-se que 93%, 46 dos agricultores não fazem análise química do solo, e os que têm a prática do uso do adubo mineral, compram sem conhecimento da quantidade necessária exigida pela cultura, comprando fórmula existente no mercado, por falta de um acompanhamento técnico em seus assentamentos.”)
- Produção de composto orgânico a partir de diferentes tipos de restos culturais simples e com aditivos; (Parte do resumo: “compostagem é uma maneira de processar os resíduos vegetais e animais e transformá-los em compostos, ou húmus. Que proporcione benefícios significativos para a agropecuária.”)
- Desempenho da variedade crioula pixurum em Sergipe; (Parte do resumo: “a alternativa na manutenção de variedades crioulas potenciais para as regiões, que tem sido feita com o intercâmbio de sementes entre comunidades dos movimentos sociais, e é uma atividades corriqueira e incentivada, visando à redução da perda do material tradicional.”)
- Cadastro de micro-regiões rurais e comparação de métodos de levantamentos topográficos em assentamento de reforma agrária. (Parte do resumo: “Para a descrição de uma propriedade é fundamental o levantamento de seus limites e para tanto, utilizam-se métodos de levantamento tanto convencionais quanto modernos. [...] como o método de medição a vara, [...] o uso de GPS de navegação. Foram analisados os aspectos referentes aos levantamentos, verificando, assim, a técnica mais adequada ao levantamento das micro-propriedades, considerando as variáveis eficiência/economia”.)

Por meio da leitura de alguns resumos dos TCCs, pode-se observar preocupação com as questões referentes a agricultura camponesa, assistência técnica ao produtores

rurais, formas de produção orgânicas e sustentáveis, propostas de utilização de adubos, fertilizantes e até mesmo complementos alimentares alternativos. As produções, mesmo direcionadas para área técnica visam atender demandas e também oferecem alternativas ao pequeno produtor rural.

Pode-se inferir que a interlocução do científico e empírico deu seus primeiros passos. Ao refletir com Freire (1981, pág, 26), concorda-se que é indispensável que os camponeses adotem novos procedimentos técnicos para o aumento da produção, não havendo outra coisa a fazer senão “estender” a eles, as técnicas dos especialistas e os conhecimentos científicos com as quais se pretende substituir seus procedimentos empíricos.

Ao entender que as técnicas dos especialistas e o comportamento empírico dos camponeses são manifestações culturais, Freire acentua que

Mecanicismo, tecnicismo, economicismo são dimensões de uma mesma percepção acrítica do processo da reforma agrária. Implicam todas elas na minimização dos camponeses, como puros objetos da transformação. Daí que, numa tal perspectiva, de caráter reformista, o importante seja fazer as mudanças *para* e *sobre* os camponeses, como objetos, e não *com* eles, como sujeitos, também, da transformação. Desta forma, se esquece de que as técnicas, o saber científico, assim como o procedimento empírico dos camponeses se encontram condicionados histórico-culturalmente. Neste sentido são manifestações culturais tanto as técnicas dos especialistas quanto o comportamento empírico dos camponeses. (FREIRE, 1981, 26)

O PROQUERA, mesmo oferecendo uma grade curricular conforme os padrões do curso regular, proporcionou a produção de pesquisas e debates na área de reforma agrária. Mesmo porque, observa-se também que os estudantes por terem uma vivência, traziam as demandas dos assentamentos e das regiões, algo que acabou por proporcionar a necessidade de ampliar os estudos.

O currículo interdisciplinar é uma proposta inovadora e propõe-se que seja a mais adequada para um currículo de educação popular. Verifica-se na proposta metodológica do curso do PROQUERA que “os professores deverão planejar suas atividades coletivamente

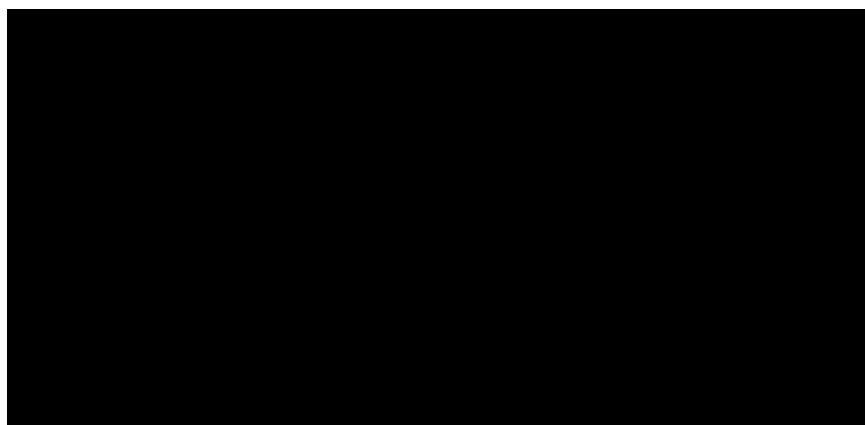
e dessa forma atuarem em sala de aula, favorecendo a relação da **interdisciplinaridade** e problematização de questões concretas”, no entanto, nas falas dos alunos observa-se uma contradição entre a proposta do curso e a realização das aulas, principalmente quando desejam obter conhecimentos para transformar a concepção de agricultura, a exemplo da agroecologia.

É sabido que essa foi a primeira experiência, portanto, é possível encontrar lacunas, contradições no processo formativo que se dá em qualquer instituição de ensino superior. O valor desta experiência é o de aceitar o desafio, principalmente, quando se trata de tentar romper com paradigmas de conhecimentos colonizadores que formaram as instituições de educação superior em nosso país.

3.4 As Relações

Os alunos passaram por uma experiência de convivência intensa, uma vez que tinham que ficar alojados no espaço do Assentamento Moacir Wanderley, no povoado do Quissamã, no município de N. Sr^a do Socorro. Sobre o relacionamento entre os alunos do curso as respostas foram as seguintes

GRÁFICO 13



Nós tivemos alguns arranca unhas e embates, mas no final todo mundo se abraça, mas todos seguem juntos. Claro que uns com mais afinidade, outros com menos afinidade, faz parte do processo de convivência.

Apesar que já ta fechando cinco anos de caminhada e luta. Querendo ou não passando mais tempo aqui com os companheiros do que com a família em casa, mas obrigados a conviver aí a gente se sai bem. (M.A.S. 28 anos).

Eu tento tratar questões familiares em casa. Aqui é estudo. Morar junto não é fácil aqui cada um traz sua herança cultural de casa, tem gente que tem 10 anos MST, outros 12, 13, outros 2 meses tem uns que vive constantemente no movimento, a família participa, então essa relação veio aqui para dentro. Já tivemos vários embates pessoais, políticos, mas contornamos. (P.P. 37 ANOS)

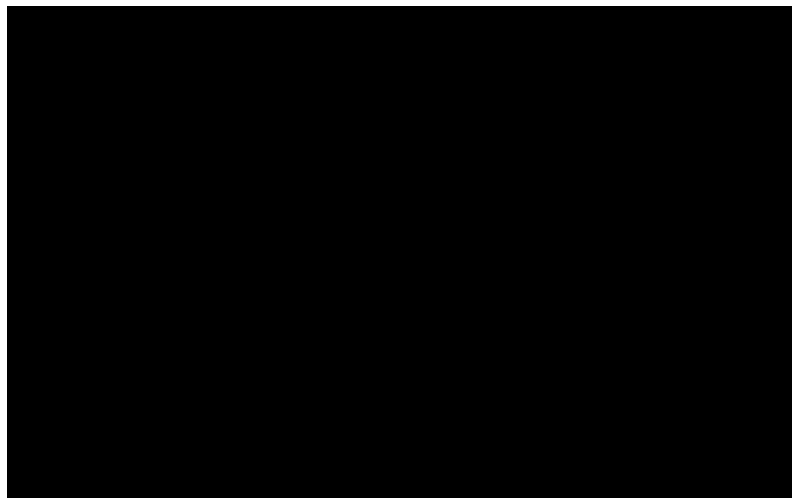
Avaliando as falas dos alunos, pode inferir que o processo de troca de saberes não ficou restrito à sala de aula ou no momento das atividades práticas, mas o período de convivência revelou a capacidade de integrar diferentes idéias, culturas, experiências em busca de um ideal. Uma experiência rica que os estudantes dos cursos regulares não constroem tais relações pela própria forma metodológica de organização curricular pelo sistema de créditos, de horários diferenciados, por residirem na capital, dentre outros.

3.5 Sobre a prática dos professores

Segundo o relatório final do curso não está registrado detalhadamente a participação dos professores, mas numa análise geral, eles realizaram, cada um dentro de sua especificidade, o plano de aula estabelecido pelo curso.

Quanto ao relacionamento entre professores e alunos, a maioria dos entrevistados considerou ótimo (58,4%) e por meio das falas revelam peculiaridades desse processo

GRÁFICO 14



Muitos deles fizeram o que estão abitolados a fazer, pouco deles tentaram fazer diferente, tentaram fazer o novo. Fazem o que universidade manda fazer. Alguns professores tiveram resistência de ir no assentamento e quando foram se surpreenderam com o que viram. Essa é proposta do curso fazer o novo. Teve professores muito bons com proposta de fazer o curso diferente e outros e continuaram fazendo que fazem lá. (A.S.S. 30 anos)

Do que a gente sabe não foi muito diferente das turmas como são chamadas de normais da universidade. O relacionamento foram bons, teve mais embate na área política, na questão ideológica também. Alguns são conservadores, extremamente conservadores e outros mais abertos ao debate ao diálogo. Contestando aquilo que nós no conjunto do movimento defende né, questão reforma agrária, questão agroecologia. Outros sem quere faze o novo. Foi um relacionamento bom dentro do respeito e direito de cada um. (M.A.S. 28 ANOS)

O relacionamento professor/aluno pode revelar dados sobre a condução do curso. Explicitamente houve uma ótima troca entre educandos e educador. Segundo Casimiro (2009, pág. 34) “a prática do técnico educador deve estar repleta de teoria, de reflexão e suas teorias devem estar alicerçadas na realidade”. Mas esse educador precisa conhecer essa realidade.

3.6 Sobre a importância do Curso

O curso do PROQUERA, inegavelmente, foi uma conquista dos trabalhadores e sua força está na capacidade de realização de um trabalho de grupo interinstitucional

estruturado pela UFS/FAPESE, INCRA/MDA/PRONERA. A força do curso estava nos seus sujeitos e na sua natureza.

Para o relatório final 2008, na natureza do curso está destacada a importância da ciência agrônoma para o desenvolvimento sustentável, mas também se reafirma que é necessário ir além, deve-se saber explicá-la para os camponeses e trabalhadores, pois o modelo agrícola dominante estabeleceu um novo padrão tecnológico pautado numa ideologia modernizante com forte exclusão social, principalmente para os que vivem no campo.

O acesso a educação para os movimentos sociais, é uma conquista provada a cada dia, uma vez que a própria Educação do Campo está em constante movimento, se desenvolvendo junto aos sujeitos do campo. Mas pode ser considerado vitorioso, cada passo dado adiante, rumo ao conhecimento, a valorização da cultura do camponês sem deixar de proporcionar desenvolvimento intelectual, técnico, científico às famílias assentadas.

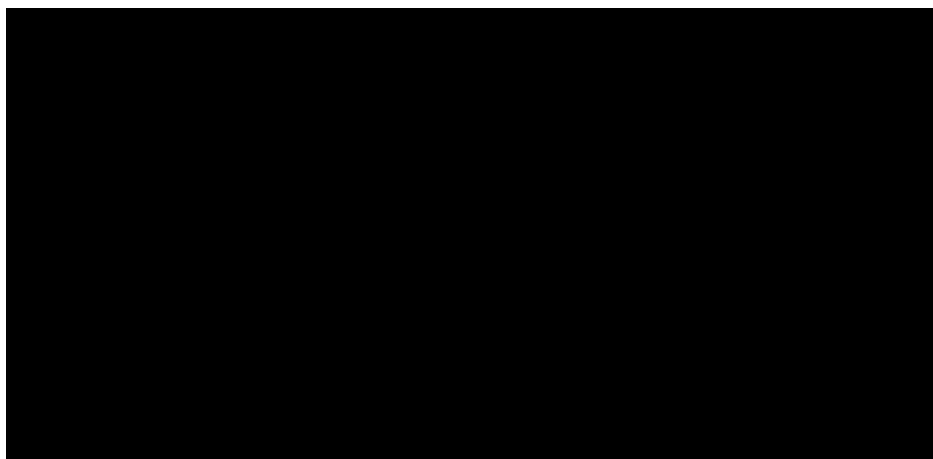
O homem do campo não deve ser subestimado quanto a sua capacidade criadora e recriadora, (FREIRE, 1982, pág.27) pois, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Assim o autor afirma:

Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação. Capacitação indispensável ao aumento da produção, cuja necessidade, demasiado óbvia, não necessita ser discutida. O que, porém, não apenas se pode mas se deve discutir, é a forma de compreender e de buscar o aumento da produção. (FREIRE, 1981, pág. 26-27)

Ao questionar os estudantes sobre as razões que lhe conduziram ao curso superior de agronomia, eles apresentam um conjunto de informações importantes para se compreender a trajetória de cada um e do coletivo em tal curso.

Para compreender a importância do curso, foi necessário ouvir os estudantes, pois eles são os sujeitos da formação. O motivo, a importância e os planos pós-formatura, merecem um momento de reflexão.

GRÁFICO – 15



Por diversos fatores. Primeiro pela necessidade de contribuir com a organização do Movimento Sem terra, de contribuir com as famílias diretamente ligadas ao movimento e também pelo lado pessoal, a questão de também dar continuidade aos estudos.(F.B.S. 23 anos)

Eu quis fazer porque a minha formação...eu tenho um ano de técnico agrícola aqui, depois eu me identifiquei, fiz um ano só mas gostei depois no segundo ano o movimento me indicou para ir para Rio grande sul. Trabalhar com cooperativas, fiquei três anos, mas continuei na assistência técnica, na área de assentamento e por isso quis tocar agronomia. Eu vô morar no campo eu teria que ter noções gerais do campo. Eu deveria definir ou Engenharia Agrônômica ou Administração, no caso empresa rural, mas eu fiquei mais na área agrônômica porque o movimento já estava lutado e já era um articulação dos técnicos do estado para preparar um curso superior , seguindo o técnico agropecuária.

É por isso que achei, sou assentado tenho que ter noções do solo, depois que eu entendi que eu vi. É coisa extraordinária, engenharia agrônômica não dá tudo mas dá noções... mas não desconsiderar o que o agricultor aprendeu ao longo da sua história. Tentar unir o útil com agradável, o empírico com o científico e acredito que terá bons resultados.(F.A.S. 33 anos)

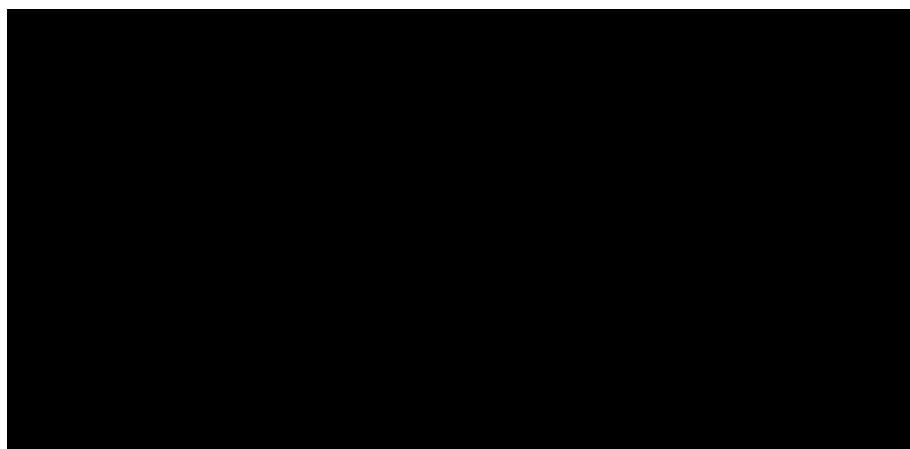
A maioria dos alunos entrevistados 35%(trinta e cinco por cento) disseram ter afinidade com a temática das ciências agrárias, sendo este, o motivador para escolher o curso. Isso talvez possa ocorrer pela experiência trazida pelo educando como assentado, militante e muitas vezes como técnico agrícola.

Mas pode-se observar que outros, também foram os fatores citados pelos alunos como 15% (quinze por cento) que elencaram que as dificuldades enfrentadas em seus lotes, com a família, sem assistência técnica, foi o grande motivador.

Para outros 15% (quinze por cento), alegam a influência dos pais, por estes serem militantes. É interessante frisar que a turma foi formada de assentados e também de filhos de assentados.

As influências e mudanças sofridas na vida dos educandos, após essa experiência pode ser observada no seguinte gráfico e falas

GRÁFICO – 16



O que ao longo do nosso tempo...fazia muito...tem muito domínio da área política, nós temos deficiência da área técnica.

E as informações técnica e ao mesmo tempo como você não tem técnica, você é muito voltado para parte empírica.

Eu era assentando e fazia muito a parte teórica e política do movimento...discurso, tal...

Quando você começa agronomia, quando você começa a aprofundar, de fato compreender ciência...aí foi diferente, aí você tem compreensão técnica aí melhorou, aí consegui compreender a realidade científica com a realidade empírica. Todas duas são importantes.

Eu consigo, graças esse curso aqui dava para qualquer um agricultor que tivesse condições de estudar. Qualquer um que tivesse condições e acesso, porque te isso, nem todos que tem acesso. Eu tenho compreendido pra mim que nós somos privilegiados.(N.S.33 anos)

E eu tenho que aproveitar essa oportunidade e tenho retribuir esses conhecimentos acadêmicos com os trabalhadores rurais. Socializar. Porque ficar 05 (cinco) anos aqui, trancado aqui praticamente e não socializar é hipócrita né.

Dizer assim ó, aqui foi um investimento alto, na minha pessoa , e aqui não retribuir, não!

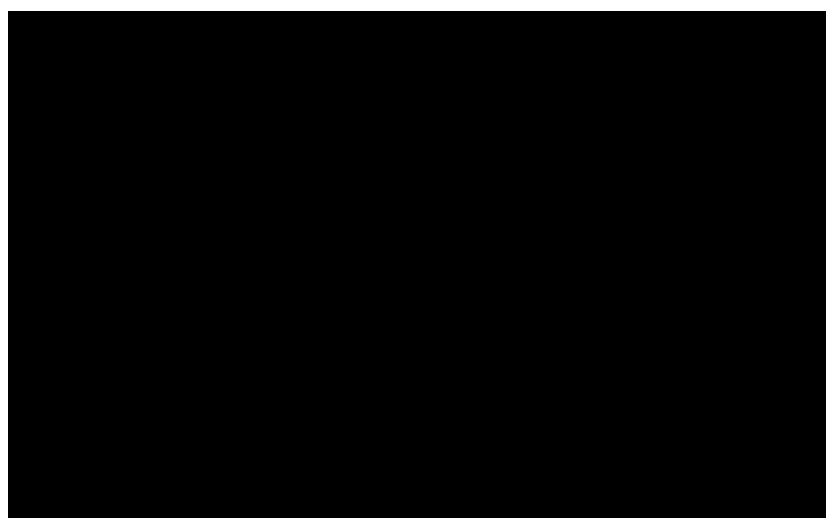
A minha retribuição é recíproca.(M.A.S 30 anos)

Na verdade foi a perspectiva de oportunidade, de trabalho e até mesmo de proporcionar lá para as pessoas do assentamento a condição de trabalhar uma técnica mais refinada. Isso aí foi basicamente a mudança. (F.B.S 23 anos)

O impacto na educação na vida do ser humano é, muitas vezes, inefável, podendo somente ser explicitado na prática, no dia-a-dia com seus pares. A vivência que os educandos do PROQUERA experimentaram foi uma conquista mais que pessoal, para alguns, foi também política e ideológica e acima de tudo uma vitória do acesso a educação aos sujeitos do campo.

Um ponto a ser explicitado, está no interesse e motivação para fazer um curso superior que ultrapassa os interesses individuais, a importância de estudar para contribuir com a sua comunidade é recorrente em várias entrevistas.

GRÁFICO- 17



É importante porque me dá uma visão tridimensional da coisa. No início eu achava que ia tomar uma determinada área e lá na frente, com os novos conhecimentos e com as amplas disciplinas e aí eu percebo que não é aquilo que eu queria. Para mim ele é importante por esse amplo...e pela formação também.

Para o movimento ele consegue ser uma vitória política, ser uma resposta do movimento a burguesia que tá aí dominando a 500 e tantos anos de história e que até hoje briga e não permite que filho de assentado, agricultor, filho de pequeno possa acessar conhecimento mais amplo. Porque para elite é privilégio deles, privilégio de poucos eles vão lutar para defender o direito deles. E por conta disso até hoje nós somos criminalizados, somos perseguidos. (P.P.S. 37 anos)

Pra mim como já falei anteriormente, eu queria compartilhar com a companheirada, porque a gente observa que dos maiores gargalos que existe na área da reforma agrária é justamente isso, o pessoal trabalha muito fora da técnica, as vezes até produz mas não comercializa. Então eu queria assim, dar uma certa contribuição, fazendo com que o ciclo se fechasse, eles produzirem, comercializa-se.

O subproduto, daquele produto que eles trabalharam ser destinado para fazer outra coisa, tipo um projeto de uma cadeia produtiva que um depende do outro e não sai quase nada dali daquela comunidade sabe, sai só o excedente e de certa forma abrange muita gente e com isso ele dê um retornozinho financeiro, pelo menos satisfatório. (G.D.S 33 anos)

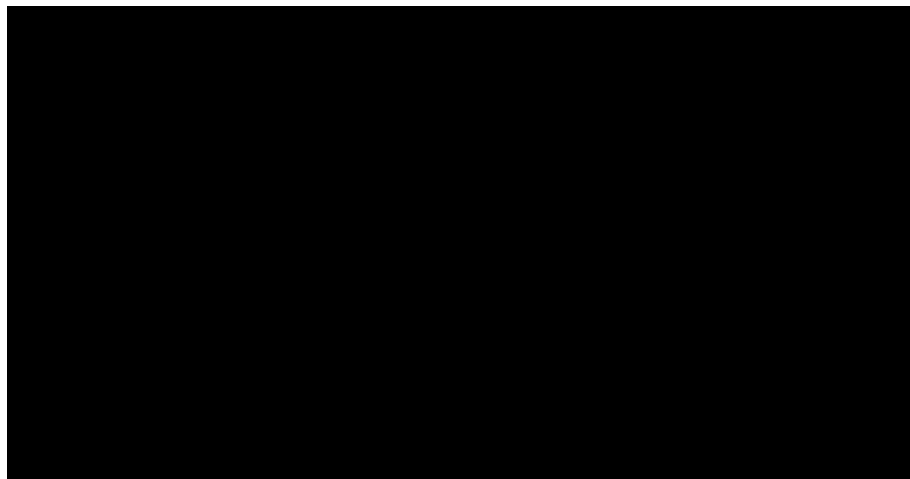
Para 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos a importância do curso está na possibilidade de melhoria de vida, depois da formatura, e para outros 25% (vinte e cinco por cento) o importante é poder ajudar a comunidade e o movimento. Sendo que outras respostas como a realização de um sonho, a concretização de uma vitória sob a sociedade capitalista e também o fato de proporcionar uma visão ampla do conhecimento. A necessidade individual e social se interrelacionam, algo importante e reafirma que somos seres que nos formamos no social e no individual.

Ao comparar as falas pode-se observar que o curso é importante para os alunos, tanto no âmbito pessoal como profissional, sendo que o pessoal se mistura, muitas vezes com a militância e com as necessidades da comunidade, até porque não se separa a militância, a comunidade, de vida individual.

O retorno para comunidade pode ser interpretado como um compromisso do educandos, porém a possibilidade de “melhorar de vida” é um fator importante a ser verificado, pois o que significa melhorar de vida? Seria melhorar o próprio lote e a

comunidade? Ou seguir um caminho profissional particular, visando somente benefício próprio? Esse questionamento poder ser mais refletido ao confrontar com as resposta do gráfico 18 e algumas falas

GRÁFICO – 18



Eu , na verdade, eu quero dar a minha contribuição para o movimento, isso aí não resta dúvida. Mas também eu penso, de certa forma, dar um conforto a minha família. Então assim, eu quero ver a possibilidade de conciliar esse trabalho lá com a comunidade e conseguir um status mínimo para dar o conforto.(P.P.S 37 anos)

Eu to num pensamento de estudar, pretendendo fazer uma pós-graduação na área de zootecnia, ou com a conversa com a Professora Márcia do grupo de zootecnia do departamento fazer um mestrado. Mas nesse momento agora eu quero volta para lá e contribuir com a região.(A.G.S. 38 anos)

Como sou militante do movimento, então quero ouvir o movimento. Quero ouvir o que o movimento propõe e o que ele acha que devo contribuir. Quero estar aberto ao o que o movimento vem para discutir, para propor. Já fui indicado para o setor de produção, tenho buscado contribuir. É uma demanda grande, eu acho que hoje, do movimento, é área que exige mais. Como trabalhar a produção , como organizar as demandas é o que mais interessa para quem é assentado, para a vida dos assentamentos como um todo. E do ponto de vista pessoal...é...pessoal e movimento interagem. Mas assim, do ponto de vista pessoal implementar cada vez mais no lote, no assentamento, com a família, com as pessoas mais próximas. Tentar, a partir da minha experiência, tentar envolver outros jovens no assentamento, e nos assentamentos onde eu puder ir, companheiros e companheiras da importância da educação, independente

que seja nível superior ou não. Estar sempre incentivando as pessoas da importância que é o processo educativo. (G.D.S. 36 anos)

A maioria dos estudantes entrevistados 35% (trinta e cinco por cento) disseram querer continuar a estudar, fazendo uma pós-graduação, mas trabalhar para o movimento e a comunidade. Outros 30% (trinta por cento) planejam quando se formarem, dar o retorno para as famílias. Os demais pretendem continuar a estudar, continuar como militantes e até conseguir emprego na área.

Diante do exposto, sobressai-se a responsabilidade para com a comunidade, porém, outro fator deve observado, que é a motivação para continuar a se especializar, por meio da pós-graduação. É interessante atentar para o despertar que envolveu os educandos, ao ver a possibilidade de alçar vãos mais altos.

Somente seis (06) alunos desistiram do curso *cada* uma por motivos diferenciados. No dia 1.º de Agosto de 2008 houve a colação de grau de 54 (cinquenta e quatro) alunos entre homens e mulheres²⁸.

Diante dos dados analisados, pode-se inferir que atuação dos alunos buscou, dentro das possibilidades, voltar-se para o desenvolvimento sustentável, para a agricultura camponesa. Porém, não se observa explicitamente esse conceito de desenvolvimento, pois o curso não diferenciou do curso convencional a não ser por sua metodologia (alternância) e público.²⁹

Para o relatório final, 2008, o fundamental foi o desenvolvimento dos estudantes no decorrer do processo educativo, levando-se em consideração as condições iniciais, o momento atual, os objetivos e metas previstas em função da concepção do Projeto.

²⁸ A turma denominada Antônio Conselheiro colou grau no auditório da UFS. O ato solene foi presidido pelo reitor Josué Modesto dos Passos e contou com presença do presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Rolf Hackbart, o Superintendente do INCRA/SE, Jorge Tadeu Jatobá Correia, Secretário da Agricultura de Sergipe, Paulo Viana e o Governador do Estado Marcelo Deda. Ver convite no anexo 11.

²⁹ Ver fotos da turma do PROQUERA no anexo 12

A coordenação recomendou para fase conclusiva, que os formandos tivessem uma postura pedagógica. Pedagogia no duplo sentido. De desprendimento em sempre querer ensinar, socializar seus conhecimentos técnicos com os trabalhadores. E, ao mesmo tempo, de ter humildade em respeitar o saber popular e as experiências de vida dos trabalhadores.

Recomendou ainda que deveriam ter a vocação de sempre estarem pesquisando e conhecendo a realidade sobre a qual estão convivendo e interferindo, isso, antes de querer dar respostas. O método utilizado para obter esse resultado é de relevante importância, pois a proposta do curso não é somente formar Engenheiros Agrônomos e sim formar profissionais que possam fazer uma interlocução com os produtores rurais dos assentamentos.

Apesar das dificuldades perpassadas pelos estudantes, desde questões judiciais, a infra-estruturais, econômicas, mas principalmente social e política, pois formou o camponês da Reforma Agrária em um curso do Ensino Superior para entender e atender as famílias do campo, o curso do PROQUERA formou 54 Engenheiros Agrônomos diante de vários obstáculos superados.

Se a formação profissional dos trabalhadores do campo exige um conhecimento novo e como todo conhecimento deriva de uma prática, de um contexto histórico concreto, assim como tanto esse conhecimento quanto essa prática, são manifestações sociais. Assim, uma prática humana, uma ação social concreta, histórica, possibilita uma reflexão, uma abstração teórica, nela baseada, que será a base para futuras ações transformadoras e novas sínteses teóricas. Portanto, um processo ininterrupto de ações e sínteses sucessivas. (IASI, 2007, p. 164)

A formação profissional que gere um conhecimento novo não pode, dessa forma, abandonar os sujeitos do conhecimento, muito menos, as suas circunstâncias históricas. O que é o ato de conhecer? Como se conhece? Para que se conhece?

Segundo Cortela (2006, p. 45) o bem de produção imprescindível para nossa existência é o Conhecimento, dado que ele, por se constituir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir.

Antes o conhecimento interessava mais pela questão de sobrevivência, segundo Cortela (2007) como na “relação Homem *vresus* Mundo, mas na oposição entre os homens; ele tem relevância sobretudo na luta pelo poder. Ainda afirma que

[...] se o conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro; todo conhecimento está úmido de situações histórico-sociais; não há conhecimento absolutamente puro, sem nódoa. Todo Conhecimento está impregnado de história e sociedade, portanto, de mudança cultural. (CORTELLA, 2007, p. 127)

Para Cortella (2007) o Conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas.

Conhecer é incorporar um conceito novo, ou original, sobre um fato ou fenômeno qualquer. O conhecimento não nasce do vazio e sim das experiências que acumulamos em nossa vida cotidiana, através de experiências, dos relacionamentos interpessoais, das leituras de livros e artigos diversos.

Na complexa história de colonização do conhecimento, têm-se os fatos narrados pelos colonizadores, mas a “fala” dos colonizados, explorados, oculta-se. Portanto, a colonização do conhecimento, passa pela forma de organização da produção e reprodução do conhecimento na sociedade, como as universidades foram sendo construídas, quem teve acesso a elas, os métodos de ensinos, colonizadores ou não. A colonização é pautada numa idéia de importação de modelos de forma de escamotear a realidade, de forma a trazer os sujeitos a mercê de uma outra cultura, uma outra visão de mundo que não seja a deles.

A colonização do conhecimento vem como forma de desqualificação, no caso da colonização política e econômica do Brasil, houve uma desqualificação dos índios, negros em suas práticas sociais, em sua forma de produção de cultura, para colonizar.

Atualmente não existe essa forma de colonização como aconteceu através dos padres, como na época da fundação do Brasil, mas temos outras formas de colonização, como a visão norte-americana que impregnou às universidades, por exemplo. Muitas práticas utilizadas nas salas de aula são colonizadoras, mas nós é que não as percebemos, na maioria das vezes.

Buscar um esclarecimento, dentro de tal cenário, necessita primeiramente se inteirar dos acontecimentos que levaram a essa colonização, identificar a ordem hegemônica e firmar bases, por meio de um conhecimento crítico, questionador e organizado.

Diante dos avanços e retrocessos, a reforma agrária têm sido acompanhada ao longo da história, por meio da resistência dos movimentos, marcados pelas lutas e reivindicações, que como sujeitos excluídos, aos poucos, vão procurando conquistar seu espaço na sociedade, como sujeitos de direitos e na luta pela descolonização do conhecimento e de suas vidas.

É diante desse processo histórico de lutas por terras e pelo acesso às políticas públicas para o campo, que foram sendo construídos os projetos que tornaram realidade, como podemos destacar a educação do campo.

Os movimentos lutam por uma democratização do conhecimento. Estabelecer condições de construção do conhecimento para as famílias do campo é muito mais do que apenas, transportar pessoas, crianças dos assentamentos para cidade, durante horas. Mas, partindo da realidade dos sujeitos do campo, respeitando seus conhecimentos experiências adquiridas, construir, juntos um novo saber

É muito mais que lotar as classes de aula, sem a estrutura adequada, sem professores que saibam interagir por meio da ideologia de construção democrática. Sobre isso, Cortella (2006) reflete bem os conceitos de qualidade e quantidade numa democracia plena. Vejamos:

A qualidade na Educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Afinal, a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação

àqueles que freqüentam escolas, mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso. (CORTELLA 2006, p. 14)

Conquistas, como o acesso a essa qualidade, são ideais dos movimentos sociais. Os sujeitos do campo buscam uma democratização do saber. Porém há muito ainda para caminhar, construir, discutir e realizar. Mas as bases estão sendo formadas e a discussão sobre uma reorientação curricular está começando a ser alcançada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo de viver, de ser, do camponês pode despertar aos mais sensíveis romancistas uma visão bucólica impregnada de paisagens, campos, pessoas e paz. Contudo da vida no campo retrata um cenário diferente, marcado por história de lutas com derrotas e também vitórias.

Nesse sentido o homem do campo vai construindo sua história deixando registrado a sua capacidade de se indignar e ir à luta. Construindo novos roteiros, criando condições e mudando a sua situação de excluído.

Ao se organizar e reivindicar, as famílias camponesas, através dos movimentos sociais do campo, começam uma longa jornada em prol de melhorias para o campo. Ao reclamar por Reforma Agrária, saúde, acesso a educação entre outros, o camponês vem transformando o meio rural.

Partindo desse cenário, direcionando a luta pela educação, surge a educação do campo e dela surge a proposta de Ensino Superior para o Beneficiários da Reforma Agrária. Sendo assim, mais uma forma de conquista dos movimentos sociais.

O presente trabalho procurou analisar o Curso de Engenharia Agrônômica voltado para os beneficiários da reforma agrária na região do nordeste: O PROQUERA. Sabendo que toda pesquisa científica não se esgota em si mesma, essa pesquisa supõe ter alcançados seus objetivos.

O curso do PROQUERA foi um projeto que demonstrou por meio da formação dos 54 alunos a necessidade de continuar com projetos de políticas públicas para oportunizar o acesso ao ensino superior aos beneficiários da Reforma Agrária.

Foi a existência do programa como o PRONERA que um curso com essa especificidade pode ser criado. Pois se observarmos a realidade do campo a partir das áreas de Reforma Agrária, a situação é difícil, sendo que, mostra o grau de exclusão da classe trabalhadora aos direitos sociais básicos, a exemplo da educação

No PRONERA percebe-se a busca em contribuir para mudar realidade das famílias que vivem no campo, na proposta de garantir da formação profissional mediante cursos superiores de graduação ou cursos de pós-graduação para qualificar as

ações dos sujeitos e disponibilizar em cada área de Reforma Agrária, recursos humanos capacitados que contribuam para o desenvolvimento justo e ecologicamente sustentável.

Procurando responder as perguntas introdutórias desse trabalho verificou-se que o curso foi uma reivindicação do próprio movimento social e passou por dificuldades de implantação por questões judiciais, uma vez que a proposta do PROQUERA vem de encontro com os princípios da classe burguesa. Contudo o curso tornou-se realidade.

O PROQUERA necessitou ser estruturado em sua grade curricular conforme o curso regular da UFS. Assim a proposta curricular em sentido geral não diferencia do curso regular, contudo a metodologia se destaca como inovação. A metodologia da alternância adotada pelo PROQUERA sofreu críticas pelos alunos por necessitar ser melhor explorada.

Quanto a metodologia empregada, por ser um projeto financiado pelo PRONERA, propôs-se utilização da metodologia da alternância, na busca analisar a construção do conhecimento, embasado numa metodologia voltada para atender sujeitos do campo. Observou-se que houve a necessidade de mais informações quanto ao seu procedimento. A troca de saberes entre aluno e comunidade poderia ter sido melhor aproveitada, diante dos dados analisados, a atuação dos alunos buscou, dentro das possibilidades, voltar-se para o desenvolvimento sustentável, para a agricultura camponesa. Porém, não se observa explicitamente esse conceito de desenvolvimento, pois o curso não diferenciou do curso convencional a não ser por sua metodologia (alternância) e público.

A hipótese de que, pelo motivo do curso de engenharia agrônoma ofertado aos trabalhadores rurais, possuir na sua estrutura um diferencial dos demais cursos, podendo contribuir para iniciar um processo de descolonização do conhecimento nas áreas de reforma agrária, sendo assim, as condições para confrontar o saber/cultura dos alunos com o conhecimento adquirido, foi a instituição do próprio curso, pois nele os alunos puderam adquirir o saber científico e aplicar na comunidade

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a relação entre conhecimento e vida camponesa no curso superior de engenharia agrônoma desenvolvido junto aos movimentos sociais do campo do estado de Sergipe, infere-se em observância das falas dos alunos sobre o conhecimento adquirido e construído, pode conferir que a atuação de

alguns alunos, no lote proporcionou uma construção do conhecimento junto a comunidade, uma vez que este educando se dispôs a transferir o conhecimento por meio da prática, fazendo com que o agricultor faça parte do processo.

O processo de construção do conhecimento se dá pelo aprender a fazer “fazendo” e essa lógica parece bem explícita na fala dos alunos, pois a ação unto à teria vai construindo um caminho. Para Iasi (2007, p. 350 “[...] a transformação das consciências não está além da luta política e da materialidade onde esta se insere. É ao mesmo tempo um produto da transformação material da sociedade e um meio político de alcançar tal transformação.”

A transformação vem através do conhecimento e Iasi (2007) defende uma forma de “postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento.”

Pode-se inferir que ao romper com as propostas convencionais de educação, propor novas metodologias, aguçar a criticidade, refletindo sobre meio em que se vive, o sistema que coordena, sócio, economicamente e politicamente a sociedade, pode ser uma forma de transformação.

A sociedade regida pela lógica capitalista estabelece formas de acesso ao conhecimento, as quais não acabam suprimindo a necessidade de saber de todos. Assim Duarte (2003, p. 13) ao explicar sobre a ilusão da sociedade do conhecimento afirma que a “chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. [...] é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea”.

E para explicar o sentido de ilusão na sociedade capitalista Duarte refere-se que:

Quando a ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, por isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (DUARTE, 2003, p. 13-14)

O papel da educação é fundamental na construção do conhecimento, pois para compreender a sociedade, entender sua carência e propor formas de mudanças, a educação pode fornecer meios para transformação.

O acesso ao ensino superior para os camponeses, ao proporcionar novos conhecimentos aos já existentes na vida do aluno, pode-se observar, nas falas, que algumas mudanças de pensamento, comportamento e formas alternativas de manejo no lote aconteceram.

Partindo da realidade das crianças, adolescentes e adultos, poderá haver uma construção do conhecimento democrática e não colonizadora. No caso do curso de Engenharia Agrônômica essa aproximação da realidade também é algo fácil de entender.

O curso do PROQUERA, inegavelmente, foi uma conquista do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em articulação com os parceiros estabelecidos (UFS/FAPESE, INCRA/MDA/PRONERA).

De uma forma ou de outra o curso proporcionou acesso ao conhecimento científico aos camponeses e filhos de camponeses e possibilitou a criação de projetos, os quais puderam ser estendidos às comunidades rurais de origem de alguns alunos.

Para o relatório final 2008, a ciência agrônômica é importante para o desenvolvimento sustentável, mas é necessário ir além, deve-se saber explicá-la para os camponeses e trabalhadores, pois o modelo agrícola dominante estabeleceu um novo padrão tecnológico pautado numa ideologia modernizante com forte exclusão social, principalmente para os que vivem no campo.

O acesso a educação para os movimentos sociais, é uma conquista provada a cada dia, uma vez que a própria Educação do Campo está em constante movimento, se desenvolvendo junto aos sujeitos do campo. Mas pode ser considerado vitorioso cada passo dado adiante, rumo ao conhecimento, a valorização da cultura do camponês sem deixar de proporcionar desenvolvimento intelectual, técnico, científico às famílias assentadas.

O homem do campo não deve ser subestimado quanto a sua capacidade criadora e recriadora, (FREIRE, 1982, pág.27) pois, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Assim o autor afirma:

Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação. Capacitação indispensável ao aumento da produção, cuja necessidade, demasiado óbvia, não necessita ser discutida. O que, porém, não apenas se pode mas se deve discutir, é a forma de compreender e de buscar o aumento da produção. (FREIRE, 1981, pág. 26-27)

Para compreender a importância do curso, foi necessário ouvir os estudantes, pois eles são os sujeitos da formação. O motivo, a importância e os planos pós-formatura, merecem um momento de reflexão.

Perceber as particularidades do homem do campo, a fim de proporcionar uma troca de saberes é fundamental no processo de construção do conhecimento, e por essa razão os formandos deveriam ser oriundos da reforma agrária. Para poderem interagir com seu meio trabalhando com o conhecimento científico e respeitando os saberes locais.

O que a gente tem observado é que o pessoal vai dá uma olhada no lote, mas às vezes desconfia. Porque o pessoal gosta de que alguém vá lá no lote dele, explicar para ele e fazer com ele. Essa é a grande diferenciação. Porque quem fez fui eu, não foi ele. O sertanejo, principalmente daquela realidade lá é assim, eles acreditam vendo, mas vendo no lote deles, essa é que avaliação concreta. Os assentado olham gostam tudo, mas fica com rabo preso ,olha desconfiam, nós temos esse problema na região. (A.S.S 30 anos)

O processo de construção do conhecimento se dá pelo ver, ouvir e fazer. Torna-se mesmo uma construção, a qual a pessoa vai associando, no fazer os conhecimentos que estão sendo apresentados e nesse processo começa a transformação do homem e do meio em que ele está inserido.

A formação profissional proposta no PROQUERA perpassa sobre lógica do acesso à universidade, visando construir um novo paradigma de profissional. No caso da engenharia agrônômica, a proposta foi de formar um profissional que fizesse a interlocução entre a assistência técnica e o agricultor de forma a construir um novo conhecimento e desenvolvimento do campo.

Contrapondo a lógica do mercado voltada ao agronegócio a defesa dos novos formandos se dá para a sustentabilidade da agricultura camponesa, no apoio técnico às comunidades de origem, aos assentamentos da Reforma Agrária.

O acesso a educação para os movimentos sociais, é uma conquista provada a cada dia, uma vez que a própria Educação do Campo está em constante movimento, se desenvolvendo junto aos sujeitos do campo. Mas pode ser considerado vitorioso cada passo dado adiante, rumo ao conhecimento, a valorização da cultura do camponês sem deixar de proporcionar desenvolvimento intelectual, técnico, científico às famílias assentadas.

REFERÊNCIAS

- ABEAS. Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior . **ABEAS- Histórico e situação atual**. Disponível em < <http://www.abeas.com.br/wh/historico.php>> Acesso 13/09/2009
- AESE. **CARTA DE MANIFESTAÇÃO DA AESE**, 2003
- AGU/PGF/PFE/INCRA/SE. **Processo nº 54370.0000425/2003-91**. Sergipe, 2003
- ANDRADE, M.R., PIERRO, M.C.Di, MOLINA, M.C., JESUS, S. M. A (et al Organizadoras), **A Educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do PRONERA**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.
- ARAUJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Salvador: UFBA, Ihléus: UESC, 1999
- ARROYO, Miguel Gonzalez,CALDART, Roseli Salete, MÔNICA, Castagna Molina (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, Fernando de. “As origens das instituições escolares”. In. **A cultura brasileira**. Parte III – A transmissão da cultura. 6.^a Ed. Brasília: Editora UNB, 1996. P. 545-601.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **Metodologia Científica**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met02b.htm>> Acesso em 05/01/2010 Às 23:10
- BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. **Currículo e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa/PR. Editora: UEPG, 2007.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; GONÇALVES, M. G. M. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BORGES, Liana. Em Busca da Unidade perdida: Totalidades de conhecimento um currículo em educação popular. In AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos dos, SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre:Sulina, 1996.p 279-295
- BRASIL. **Agravo de Instrumento (turma) (AGTR) n.º 54359/SE**. Decisão relatada pelo desembargador Federal Marcelo Navarro. Poder Judiciário. Tribunal Regional Federal da 5.^a Região. Gabinete do Desembargador Federal Marcelo Navarro.Recife, 28 de abril de 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº. 36/2001. Brasília, DF: MEC/CNE, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MÔNICA, Castagna Molina (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. cap. V, p.149-158.

CAMPOLIN, Aldagiza Ines. **Educação Rural: um debate necessário**. Artigo 2007, p.01-02, agroonline.com.br. Disponível em: <http://www.agroonline.com.br/artigos/artigo.php?id=279> Acesso em: 09 de agosto de 2007, 21:42

CASIMIRO, Maria Inês Escobar Costa. “Uma residência para as ciências agrárias: saberes coletivos para um projeto camponês e universitário.”. In: MOLINA, Mônica Castagna (orgs.) **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**, Brasília/MDA 2009. p. 29-38.

CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **RESOLUÇÃO Nº 07/05/CONEP**. Substitui a Resolução nº 16/03/CONEP que aprova o Projeto do Curso de Engenharia Agrônômica - 610 - vinculado ao PROQUERA.

_____ **RESOLUÇÃO Nº 06/05/CONEP**. Substitui a Resolução 07/96/CONEP que trata do Projeto Pedagógico do Curso 260 - Engenharia Agrônômica e os anexos V e VI da Resolução 12/00/CONEP que trata do Projeto Pedagógico do Curso 261 – Engenharia Florestal e dá outras providências.

_____ **RESOLUÇÃO Nº 15/2004/CONSU** Aprova substituição da Resolução nº 09/2003/CONSU.

CAUME, David José, MARIN, Joel Orlando Bevilaqua e MOZENA, Wilson Leandro. Curso de Especialização “Agricultura Familiar e Camponesa e Educação do Campo”: a experiência e os resultados na UFG. In: MOLINA, Mônica Castagna (orgs.) **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**, 2009. p. 104-133

COEFICIENTE DE GINI. Disponível em: Site Sua Pesquisa http://www.suapesquisa.com/economia/coeficiente_gini.htm Acesso 02/01/2010 às 16:26.

CODO, W. Relações de trabalho e transformação social. In: CODO, W,; LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CONHECIMENTO. Disponível em < <http://www.brasilecola.com/filosofia/conhecimento.htm> > Acesso em 05/01/2010.

CUNHA, Luiz Antônio. “Ensino Superior e Universidade no Brasil”. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-204

DANTAS, Givaldo Hipólito e BLANK, Arie Fitzgerald **Formação de engenheiros agrônomos para reforma agrária**. In Revista da Fapese de Pesquisa e Extensão, v. 1, p. 73-78, mar./jun. 2005. Disponível em http://www.fapese.org.br/revista_fapese/v1n1/artigo_de_arie.pdf Acesso em: 24 de julho. 2007, 17:46.

Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930) **Imperial Escola Agrícola da Bahia** Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz Disponível em < <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/verbetes/escagba.htm#historico>> Acesso em 8/09/2009

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FABRINI, João Edmilson. **Assentamentos de Trabalhadores Sem-Terra**: Experiências de Lutas no Paraná. LGeo/EDUNIOESTE, Cascavel, 2001.

_____. **Latifúndio e agronegócio: Semelhanças e diferenças no processo de Acumulação de capital**. Revista Pegada Vol 09 n.º1, junho 2008 p. 35-62. Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/ceget/PEGADA91/03-9-1-JoaoEdmilsonFabrini.pdf> Acesso em 05/01/2010 às 16:40

FARIA, Caroline. **Reforma Agrária Brasileira**. Geografia . InfoEscola, 2008. Disponível em: <http://www.infoescola.com/geografia/reforma-agraria-brasileira/Acesso> em 08 de maio de 2008.

FELICIANO, Carlos Alberto. **Movimento camponês rebelde**: a reforma agrária no Brasil.- São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez,CALDART, Roseli Salete, MÔNICA, Castagna Molina (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. cap. IV, p.135-145.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995

FRIGOTTO, Gaudêncio **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTO, Gaudêncio. Cidadania e Formação Técnico-Profissional: Desafios neste fim de século. In AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos dos, SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre:Sulina, 1996.p. 137-164

FURTADO, Celso **Formação econômica da Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Disponível em <
<http://books.google.com.br/books?id=rFPJapL5Ab4C&printsec=frontcover&dq=celso+furtado#v=onepage&q=&f=false>> Acesso em 10/09/2009.

FURTADO, Celso. **Raízes do Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em <
<http://books.google.com/books?id=JvtRxOnnzIMC&printsec=frontcover&dq=celso+furtado&lr=&hl=pt-BR#v=onepage&q=&f=false>> Acesso em 10/09/2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 1991.

GOHN, Maria da Glória, **História dos movimentos e lutas sociais**. A construção da cidadania dos brasileiros. 3.^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HAGE, M. Salomão. **O PRONERA e a democratização da educação superior no campo: estudo de uma experiência no estado do Pará/Região Amazônica**. Brasília e Rio de Janeiro: MEC/SECAD-ANPEd, 2007.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Declaração. Luzitânia, Go, 2 a 6 de Agosto de 2004.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006: IBGE revela retrato do Brasil agrário**. Disponível em
http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1464&id_pagina=1 Acesso em 07 de outubro de 2009.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo **Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo in Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo/** Mônica Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004” (p.113).

JORNAL CIFORM. **CREA vai se pronunciar sobre o curso de Agronomia da UFS para Sem Terra**. Seção municípios, 2003

LIMA, Irenilda de Souza. **A formação Universitária para a Agricultura Familiar e Educação do Campo: A experiência do Programa Residência Agrária em Pernambuco**. In MOLINA, Mônica Castagna (orgs.) **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**, Brasília/MDA 2009. p. 159-169.

LOCK, Jussara. Avaliação Emancipatória. In AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos dos, SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre:Sulina, 1996.p 273-278.

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária – o impossível diálogo**, São Paulo, Edusp, 2000,

MEC. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária/ Região Nordeste – Sergipe**. PNERA 2005

MDA. Portal do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA forma primeira turma de assentados agrônomos do Pará**. Disponível em <http://www.mda.gov.br/portal/index/print/index/cod/19932/?> Acesso em 14/09/2009

MDA/INCRA. **Relatório de Gestão do Pronera**. Brasília, 2004.

_____. **Manual de Operações do Pronera**. Brasília, 2004.

_____.**Primeiro Relatório da comissão de acompanhamento do convênio N.º 4000/2003**. Sergipe, SR-23 SE, 2004

MDA/INCRA **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Portal INCRA. Disponível em < WWW.incra.gov.br > Acesso em agosto. 2009.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENESES, Ivete do Carmo e NETTO, Antenor de Oliveira Aguiar. Histórico do Curso de Engenharia Agrônômica. In SANTOS, Lenalda Andrade e TAVARES, Maria Stella(org). **UFS- história dos cursos de graduação**. São Cristóvão/SE. 1999.

MOLINA, Mônica Catagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**.Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável – Universidade de Brasília Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2003

MORISSAWA, Mitsui. **A História da Luta Pela Terra e o MST**. Expressão popular, 2006.

MOTTA, Márcia (org). **Dicionário da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=TlrJEwEC4csC&pg=PA27&dq=agroecologia&lr=#v=onepage&q=agroecologia&f=false> Acesso 11/09/2009

MST. Vitória dos Trabalhadores. **Curso de Agronomia para sem terra será reiniciado**. Informativo MST /SE, 2004. Disponível em < <http://iestancia.infonet.com.br/horde/imp/message.php?Horde=60081d174afbceca081f3c43> > acesso em 2006

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. 3.^a ed. São Paulo: Contexto, 1990.

OLIVEIRA, Pêrsio. Santos de. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, João Mário Mendes. **O modelo de reforma agrária de mercado do Banco Mundial e sua aplicação no Brasil: a experiência do projeto Cédula da Terra. Orientação política, dinâmica e resultados**. 2005 Disponível em < <http://www.landaction.org/display.php?article=387>> 10 de maio de 2008.

ROSA ,Pedro Paulo Videiro. **Agroecologia e campesinato: pela valorização do conhecimento tradicional que possa leva à uma gestão do território assentada em bases culturais**.2009. Disponível em < http://64.233.163.132/search?q=cache:PLdKLtD_FccJ:egal2009.easyplanners.info/area06/6201_Rosa_Pedro_Paulo.doc+o+campon%C3%AAs+e+agroecologia&cd=11&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 05/01/2010 às 21:51

SÁ, Laís Mourão. A questão camponesa e os desafios do Programa Residência Agrária. In: MOLINA, Mônica Castagna (orgs.) **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília/MDA, 2009. p. 372-385.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A Instituição Escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos dos, SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre:Sulina, 1996.p. 58-74

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005

SANTOS, J. A. . **A Trajetória da Educação Profissional**. In: Lopes, Eliane Marta T.; Faria Filho, Luciano Mendes; Veiga, Cynthia Greive. (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil. 3^a ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003, v. único, p. 205-224

SILVA, José Tadeu Pereira da. **Pequena História da Reforma Agrária**. 2008 Disponível em < http://www.ovinocultura.com.br/pequena_hist_reforma.htm> Acesso em 8 de maio de 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SEVILHA, Eduardo Gusmán e MOLINA, Manoel Gonzáles de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STEDILE, João Pedro (org). **A Questão Agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946-2003**. 1.^a Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. Disponível em

<<http://books.google.com.br/books?id=OysOAQAIAAJ&pg=PA25&dq=frases+sobre+reforma+agr%C3%A1ria&lr=#v=onepage&q=&f=false>> Acesso em 07 de outubro de 2009.

STEDILE, João Pedro. **É preciso um novo modelo agrícola**. Artigo publicado em 10 de agosto de 2009. Disponível < <http://www.mst.org.br/node/7818> > Acesso em 8 de outubro de 2009.

SZMRECSÁNYI, Tamás & SUZIGAN, Wilson(orgs). **História Econômica do Brasil Contemporâneo**. 2.^aed. São Paulo: Hucitec/ Associação Brasileira de Pesquisadores em história Econômica/ Editora da Universidade de São Paulo/Imprensa Oficial, 2002. Disponível em < <http://books.google.com.br/books?id=motcMsGB1EMC&pg=PA253&dq=hist%C3%B3ria+agr%C3%A1ria&lr=#v=onepage&q=hist%C3%B3ria%20agr%C3%A1ria&f=false> > Acesso em 07 de outubro de 2009.

TOSCANO, Luiz Fernando. **A Agronomia através dos tempos**. Diário de Votuporanga, Ano50, n.º 12.798, de 11 de novembro de 2003, p.02 Disponível em < <HTTP://www.agr.feis.unesp.br/dv11112003.php> > acesso em 8/9/2009.

UnB/ UFRN/UFS. **Observatório da Educação - A Educação Superior no Brasil (2000 – 2006)**: uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro. Projeto de Pesquisa Edital 01/ 2006 INEP/CAPES. Brasília, Natal, Sergipe.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. UFPA. **Projeto do Curso de Agronomia**. Campus de Marabá/ NEAF/ Centro Agropecuário. 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.UFS. **Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônoma para Jovens e Adultos da Reforma Agrária - PROQUERA**. São Cristóvão: UFS – FAPES-INCRA/PRONERA-MST, 2003.

_____. PROJETO DE QUALIFICAÇÃO EM ENGENHARIA AGRONÔMICA PARA JOVENS E ADULTOS DA REFORMA AGRÁRIA – PROQUERA. **Relatório de atividades 2005** São Cristóvão: UFS – FAPES-INCRA/PRONERA-MST, Agosto, 2005.

_____. PROJETO DE QUALIFICAÇÃO EM ENGENHARIA AGRONÔMICA PARA JOVENS E ADULTOS DA REFORMA AGRÁRIA – PROQUERA. **Relatório de atividades 2006** São Cristóvão: UFS – FAPES-INCRA/PRONERA-MST, Maio , 2006.

_____. PROJETO DE QUALIFICAÇÃO EM ENGENHARIA AGRONÔMICA PARA JOVENS E ADULTOS DA REFORMA AGRÁRIA – PROQUERA. **Relatório de atividades. 2004/2 e 2005/1** São Cristóvão: UFS – FAPES-INCRA/PRONERA-MST, 2005

_____. PROJETO DE QUALIFICAÇÃO EM ENGENHARIA AGRONÔMICA PARA JOVENS E ADULTOS DA REFORMA AGRÁRIA – PROQUERA. **Relatório de atividades 2008**. São Cristóvão: UFS – FAPES-INCRA/PRONERA-MST, 2008

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel.. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. *In* Estudos sociedade e Agricultura. Número 21, outubro de 2003. p. 42-61. Disponível em < http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=Pl7aM4A_hqgC&oi=fnd&pg=PA42&dq=agricultura+camponesa&ots=VTjAnd8Uuh&sig=jkuu_fsW8hA4ZT8G-aQjtcgb450#v=onepage&q=agricultura%20camponesa&f=false> Acesso em 05/01/2010. Às 18:27

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

WEID, Jean Marc von der. Proposta de um programa de desenvolvimento rural sustentável no Brasil. *In* BORN, Rubens Harry (coord). **Diálogo entre as esferas global e local: contribuições de organizações não governamentais e movimentos sociais brasileiros para sustentabilidade, equidade e democracia planetária**. São Paulo: Peirópolis, 2002. p.135-152. Disponível em < http://books.google.com.br/books?id=xp0CJ_oH5LIC&pg=PA146&dq=agroecologia#v=onepage&q=agroecologia&f=false> Acesso em 12/09/2009

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário Semi-dirigido

ANEXO 2 – Cópia Jornal CIFORM

ANEXO 3 – Ofício CONFAEAB

ANEXO 4 – Carta AEASE

ANEXO 5 - Relação de Inscritos e Aprovado no PROQUERA

ANEXO 6 – Convite para aula inaugural

ANEXO 7 – Memória INCRA da Aula inaugural

ANEXO 8 – Exemplos de declarações

ANEXO 9 - Quadro Comparativo de Relatórios

ANEXO 10 - Relação dos Títulos das Monografias e respectivos autores

ANEXO 11 – Convite para Formatura

ANEXO 12 – Fotos da turma do PROQUERA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
OBSEVATÓRIO DE EDUCAÇÃO

Mestranda Gisele da Rocha Souza
Orientadora Professora Doutora Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus

**QUESTIONÁRIO SOBRE OS ACADÊMICOS DO CURSO ESPECIAL DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA EM SERGIPE
PARA OS BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA**

NOME: _____

ONDE MORAVA ANTES DE ENTRAR NO CURSO?

ONDE MORA AGORA?

ASSENTADO(A) () SIM NÃO ()

TEMPO DE ASSENTADO(A): _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

IDADE: _____

SEXO: () M () F

FILHOS () NÃO () SIM QUANTOS: _____

NATURALIDADE: _____

NACIONALIDADE: _____

QUAL A PROFISSÃO QUE EXERCE NO MOMENTO?

ATUAVA NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA, ANTES DE INICIAR O CURSO? () SIM () NÃO

COMO VOCÊ ATUAVA NA ÁREA DE REFORMA AGRÁRIA?

COMO VOCÊ ATUA AGORA?

O QUE MUDOU NA SUA VIDA APÓS A ENTRADA NO CURSO?

EXISTE ALGUMA DIFICULDADE ENFRENTADA PARA FAZER O CURSO? ()SIM ()NÃO

QUAIS? _____

VOCÊ DESENVOLVE ALGUM TRABALHO NA COMUNIDADE A PARTIR DOS CONHECIMENTOS DO CURSO? ()SIM ()NÃO

QUAIS? _____

COMO VOCÊ AVALIA ESSE TRABALHO DESENVOLVIDO NA COMUNIDADE?

E COMO A COMUNIDADE AVALIA ESSE TABALHO DESENVOLVIDO POR VOCÊ? O QUE ELA TEM DITO SOBRE O SEU TRABALHO NO CAMPO?

POR QUE ESCOLHEU ESSE CURSO?

QUAL A IMPORTÂNCIA DO CURSO PARA VOCÊ?

COMO VOCÊ AVALIA O CURSO? SEGUINDO A TABELA (0 – PÉSSIMO, 1 – RAZOÁVEL, 2 – BOM, 3 – ÓTIMO, 4 – EXCELENTE)

DISCIPLINAS ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

PROFESSORES ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

RELACIONAMENTO COM PROFESSORES

RELACIONAMENTO COMO COLEGAS DE CURSO ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

INFRAESTRUTURA ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

ESTÁGIO SUPERVISIONADO ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

PRODUÇÕES AGRÁRIAS ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

TEMPO ESCOLA ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

TEMPO COMUNIDADE ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

PARTICIPAÇÃO DA UFS ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

PARTICIPAÇÃO INCRA ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

PARTICIPAÇÃO MOVIMENTO ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

PARTICIPAÇÃO COMUNIDADE ()PÉSSIMO ()RAZOÁVEL ()BOM ()ÓTIMO ()EXCELENTE

O QUE PRETENDE FAZER DEPOIS QUE SE FORMAR?

Herbert também foi atingido -

Quequinho tinha uma faca e que o delito será apurado

há a menor dúvida de que delegado. Nem todas as res-

(municípios@cinform.com.br)

CREA vai se pronunciar sobre o curso de Agronomia da UFS para Sem Terra

Câmara de Agronomia do Conselho deve apresentar parecer hoje. Presidente teme problemas no registro profissional

A polêmica continua. O curso especial de Engenharia Agrônoma para jovens e adultos de assentamentos de reforma agrária está dividindo opiniões. Mesmo com algumas declarações contrárias, a Universidade Federal de Sergipe - UFS, instituição responsável pelo curso - já definiu toda a grade curricular e nos próximos dias deve lançar o edital do concurso vestibular para as 60 vagas que serão abertas em regime especial.

O curso será financiado pelo Pronex - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - do Ministério de Desenvolvimento Agrário e terá custo total de R\$ 1,5 milhão. Por cada aluno, este custo mensal será de R\$ 465,18. O curso normal é de 5 anos e este, especial, de quatro anos e meio.

Ná quinta-feira da semana passada, toda a documentação foi encaminhada ao CREA - Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia - para um parecer. A responsabilidade foi passada para a Câmara de Agronomia, que deve se posicionar oficialmente hoje, dia 24. No entanto, em entrevista ao CINFORM edição 1074, o coordenador da Câmara, Carlos Augusto, já declarou ser contrário ao curso, e ironizou a situação afirmando que a UFS deveria criar um curso de Engenharia Civil para os filhos dos pedreiros.

O presidente do CREA, Wellington Costa, disse que a decisão da Câmara vai ser seguida pelo Conselho. "Não tenho a menor dúvida de que a posição da Câmara será acompanhada pelo CREA", garante. O parecer vai ser encaminhado ao plenário onde será aprovado pelos representantes das uni-

versidades. "Aqui, nós temos o comportamento de respeito às decisões das câmaras. O plenário tem mantido respeito e atendido as posições assumidas pelos membros das câmaras".

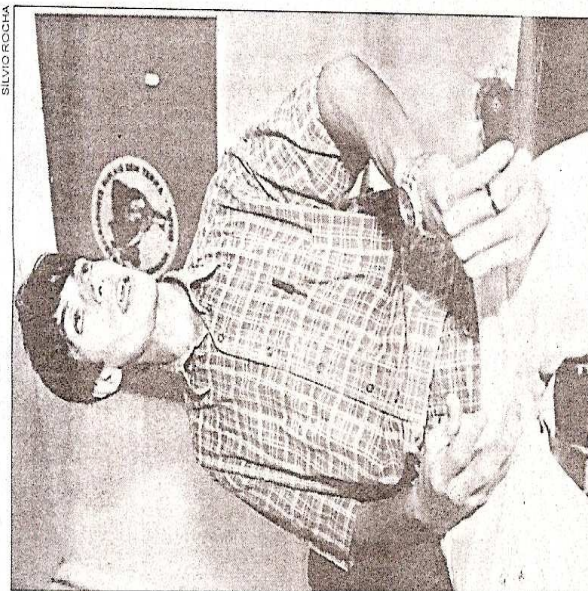
De acordo com Costa, o parecer do CREA não tem poder de impedir a abertura do curso. "Nós apenas assumimos uma manifestação favorável ou contrária a essa abertura com base em uma série de pontos analisados. Nosso sistema não tem poder de impedir que as instituições de ensino criem os cursos que elas quiserem", esclarece.

No entanto, o presidente do CREA adverte que pode haver problemas no processo pós-curso. "Esses profissionais egressos terão que fazer registro no conselho, e é aí que surge uma grande questão: que tipo de perfil profissional, que caracterização de atribuição vai ser dada para esses profissionais? Por isso, nós nos antecipamos e fazemos uma manifestação sobre determinados cursos criados", diz.

"Somos o órgão responsável pelo registro profissional e, nessa condição, temos autonomia para enquadrar ou não, reconhecer ou não, reconhecer determinados profissionais, o que acaba gerando um problema de ordem jurídica, porque quem fez o curso quer exercer a profissão, e o conselho não reconhece aquela profissão, porque o currículo que foi atribuído não lhe dá uma atribuição para ele ser enquadrado dentro daquele perfil profissional", acrescenta.

PARCELA EXCLUÍDA

O professor Givaldo Hipólito Dantas, supervisor pedagógico do Prosema - Projeto de Qualificação do



Leal: expectativa do MST para início do curso

Para Jovens e Adultos Beneficiários - justifica que o curso vai atender uma parcela da sociedade excluída, que são os jovens e adultos oriundos dos assentamentos de reforma agrária do Nordeste. "Essa iniciativa possibilita que essa categoria realize os estudos de Agronomia com a mesma qualidade do curso regular, porém em períodos de menor intensidade nas atividades agrícolas e com os estudantes mantendo os vínculos com as comunidades de origem, uma vez que o afastamento para os estudos é temporário, com dois períodos trimestrais a cada ano, durante quatro anos e meio", explica.

O projeto tem como meta a formação de 60 alunos que prestarão concurso vestibular especial. "Será dada uma atenção especial para

aqueles que, ao longo da vida, vêm sendo tratados de forma desigual. Mesmo assim, os candidatos selecionados devem possuir um senso político reflexivo, passível e capaz de entender contradições e antagonismos predominantes na sociedade, além de possuir conhecimentos gerais e da história dos movimentos sociais no campo", afirma Hipólito.

As atividades pedagógicas do curso serão desenvolvidas na própria UFS, no campus rural do povoado Timbó e no assentamento Monic Wanderley, localizados em São Cristóvão, como também nas dependências do Centro de Capacitação Canudos. Os estudantes ficarão alojados durante o período das aulas e organizados em grupos de estudos com a orientação de professores e estagiários.

Segundo o supervisor, a expectativa é que os novos agrônomos permaneçam nos assentamentos rurais e comunidades da região exercendo atividades profissionais em instituições públicas, ONGs ou como profissionais liberais devido à carência de assistência técnica qualificada que contempla as questões organizativas, de gestão, comercialização, agregação de valor aos produtos oriundos desses espaços rurais onde predomina a agricultura familiar.

Ele considera as reações contrárias ao curso como compreensíveis, "pois uma parcela está acostumada com privilégios, status quo, e que de forma dogmática e preconceituosa, não consegue admitir que segmentos originários da classe trabalhadora obtenham formação superior em Agronomia".

De acordo com Hipólito, os críticos não têm domínio pleno do processo de formação profissional de Agro-

nomia na UFS e nem do Prosema. "Começam a esboçar críticas infundadas, tomando como fundamento análise equivocada de uma versão preliminar sem participar dos debates e esclarecimentos promovidos pela instituição executora", rebate.

EXPECTATIVA

O representante da direção nacional do MST em Sergipe, Esmeraldo Leal, vê com expectativa a criação do curso especial de Engenharia Agrônoma para os assentados. "A demanda no campo é muito grande, temos mais de 60 assentamentos, áreas de acampamentos que também produzem, e há uma grande dificuldade de ter o mínimo de assistência técnica para conduzir os trabalhos", revela.

Segundo o líder dos Sem Terra, no período de plantio há uma série de projetos que são enviados para os bancos e acabam sendo arquivados por dificuldades de assistência técnica. "Temos uma equipe técnica, mas mesmo assim existe uma necessidade muito grande de agrônomos no campo, não só para os acampamentos e assentamentos, mas para o pequeno agricultor como um todo", afirma.

Leal também não aceita as críticas de que o curso é um privilégio de uma pequena categoria. "Essas pessoas não têm senso de realidade, não sabem o que está acontecendo no campo. Há muitas dificuldades pelo limite de técnicos que nós temos. O que está sendo feito é louvável. A gente não entende porque o meio desses profissionais que, ao verem esse curso, entendem como uma provocação ou desqualificação do ensino", avalia Leal.

(municípios@cinform.com.br)



CONFAB

CONFEDERAÇÃO DAS FEDERAÇÕES DE ENGENHEIROS AGRÔNOMOS DO BRASIL
 27 Filiais - Fundada 11/08/1927 - Av. W3 Nove Q. 516 Bl. "A" 502/3 - Brasília - DF - CEP. 70770-515
 Tel.: (061) 349-5009 - Fax: (061) 349-1001 - e-mail: confab@uol.com.br

Ofício CONFAB 03/06 nº 67/NS

Brasília, 30 de setembro de 2003.

Senhor Presidente,

Sirvo-me do presente para levar ao conhecimento de Vossa Senhoria a proposta do Departamento de Engenharia Agrônoma, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, da Universidade Federal de Sergipe, em ministrar o Curso de Graduação em Engenharia Agrônoma para Reforma Agrária, conforme cópia em anexo.

O referido curso será ministrado em 4,5 anos, contendo um total de 283 créditos (carga horária de 4.245 horas), distribuído em 248 créditos obrigatórios (87,6%) e 35 optativos (12,4%), estando previstas despesas orçamentadas em R\$ 1.507 milhões para a formação da 1ª turma no período de 05 anos.

A CONFAB entende que a referida proposta está totalmente equivocada com a realidade brasileira, uma vez que seria mais conveniente, prudente e prático a oferta de um "Curso de pós-graduação a nível de especialização em Reforma Agrária", com carga horária mínima de 360 horas, dirigida preferencialmente aos Engenheiros Agrônomos recém-formados, para ser ministrado em (02) dois meses, a um custo bastante inferior ao proposto e com maior agilidade em atender demandas do Programa de Reforma Agrária do Governo Federal, e sem desvirtuar os Cursos de Engenharia Agrônoma já existentes.

Diante do exposto, solicito a Vossa Senhoria desenvolver gestões junto ao Ministério da Educação e a Universidade Federal de Sergipe, no sentido de reverter a situação, optando simplesmente por um curso de especialização em vez de criar um novo curso de graduação "Engenharia Agrônoma em Reforma Agrária".

Sendo o que se apresenta para o momento, aproveitamos a oportunidade para renovarmos nossas

Saudações Agrônomicas,

Eng. Agr. Antônio de Pádua Angelim
 Presidente

Ilmo Sr.
 Eng. Flor. Fernando Antônio Souza Bemerguy
 MD. Presidente da ABEAS
 Nesta

Curso de Agronomia para a Reforma Agrária,

Uma "vergonha" na Educação do Ensino Superior Agrícola do País, particularmente em Sergipe, na Universidade Federal de Sergipe - UFS, onde a Universidade através do Departamento de Engenharia Agrônômica - DEA, está negociando um curso de Engenharia Agrônômica com o INCRA e MST para filhos de assentados da Reforma Agrária com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

O processo se efetiva por meio de um simples convênio entre o INCRA e FAPES/UFES com recursos do PRONERA, cujo projeto totaliza cerca de um milhão e quinhentos reais, onde o INCRA seleciona os prováveis concorrentes para um falso e diferenciado vestibular a serem preenchidas 60 vagas, com duração de cinco anos com aulas à noite, fim de semana e com a sequência do curso interrompida, conforme o projeto elaborado e aprovada pela UFS.

Isto é uma vergonha, é a negação da pedagogia, é a negação do ensino público e a negação da agronomia, porque não entendemos a criação de um curso paralelo, pois já existe na Universidade o Curso de Agronomia onde são oferecidas anualmente 40 vagas; não entendemos a criação de um outro curso específico para uma clientela privilegiada quando na prática democrática o vestibular unificado é a porta de entrada para todos, o que visualiza uma medida discriminatória fazendo retornar ao passado distante a "Lei do Boi" em que era reservada no vestibular de agronomia, certa quantidade de vagas para os filhos de fazendeiros dentre as vagas existentes no referido curso, sendo essa mais vergonhosa e antidemocrática, pois não oferece como exemplo, cinco vagas das quarentas existentes no curso normal de agronomia da Universidade, e sim, através de um simples convênio, instrumento este inconsistente do ponto de vista executivo, pois os recursos financeiros nunca são repassados em tempo hábil, conforme o Cronograma de desembolso, conseqüentemente havendo solução de continuidade na implementação do curso, cria-se outro curso paralelo e específico com 60 vagas engessado em um vestibular, específico e fora de época.

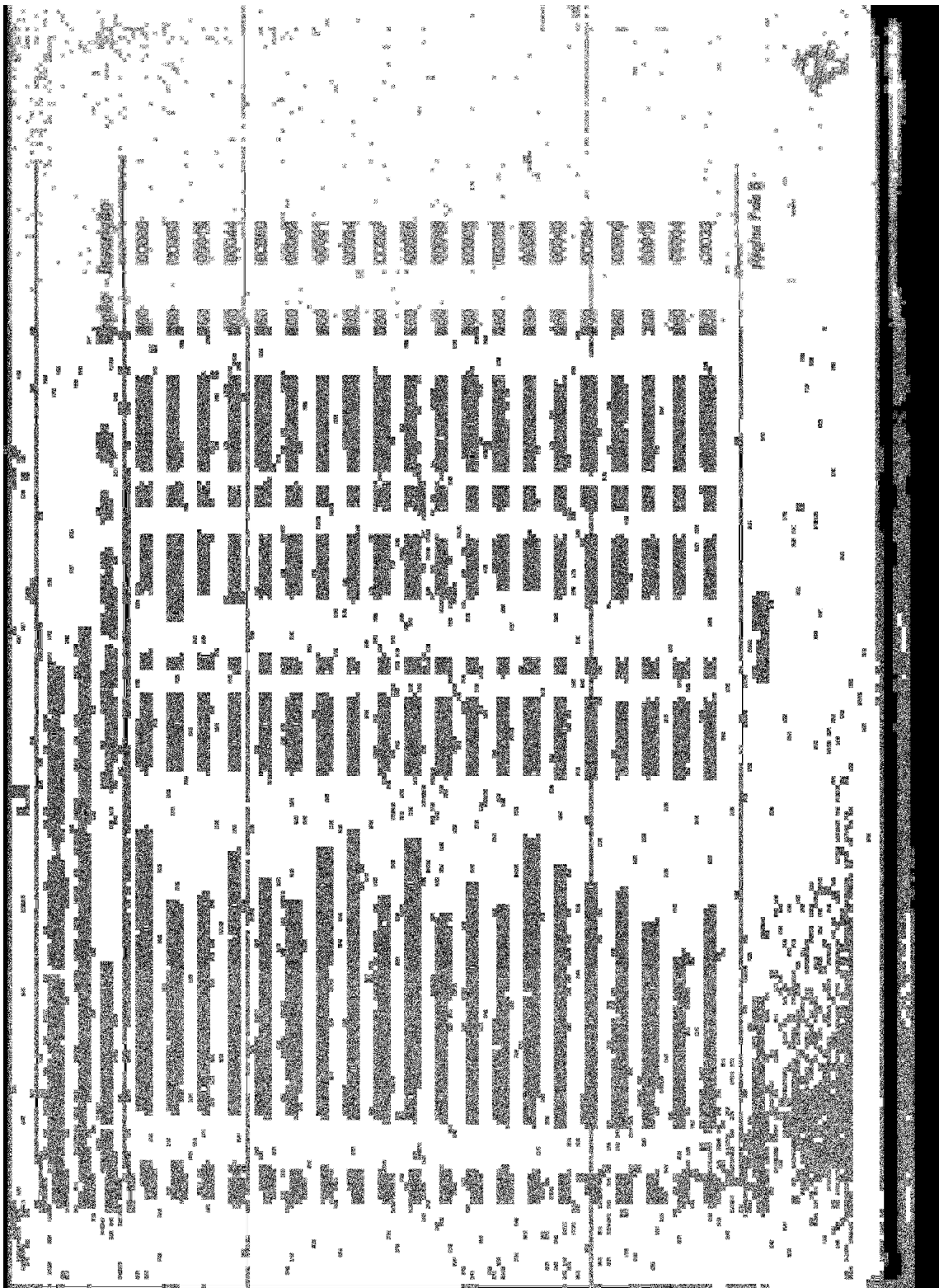
Entendemos ser um curso "caça níquel" onde a Universidade Pública perde totalmente sua função social deixando-se ser levada por determinados grupos, abrindo-se o caminho para a Universidade paga, através da venda de Cursos de Graduação; o PRONERA é um Programa de educação de trabalhadores rurais em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária e que, de conformidade com os seus objetivos apóia os projetos de: 1) Alfabetização e escolarização de jovens e adultos, e capacitação e escolarização de monitores para o ensino fundamental em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária; 2) formação continuada e escolarização de professores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, e 3) formação

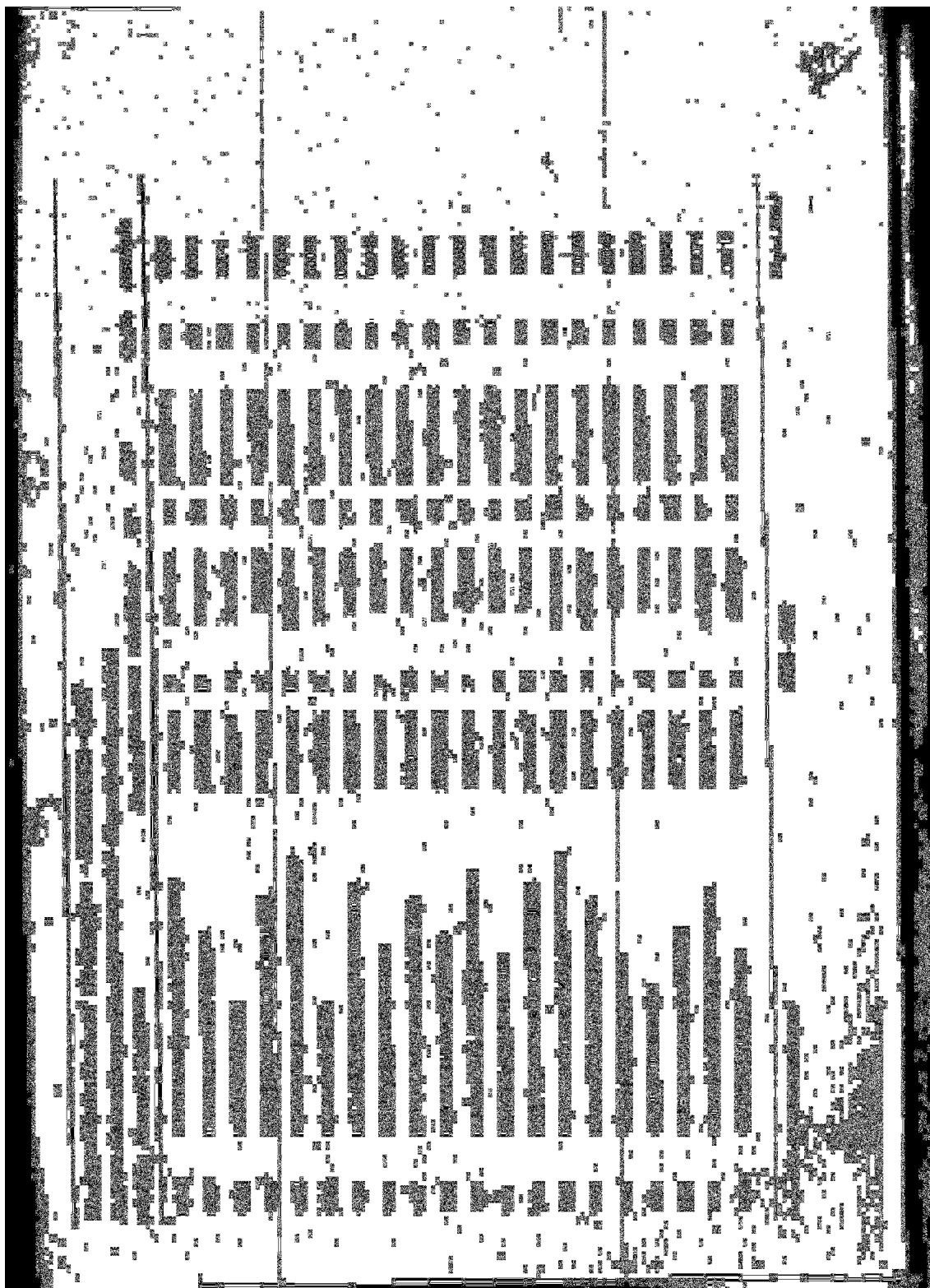
técnico-profissional e escolarização - nível fundamental ou médio - de jovens e adultos de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, sendo assim não é um Programa de Educação voltado para o ensino superior e de apoio a cursos de Graduação ou Pós-graduação, perdendo-se de vista os objetivos para o qual foi criado, portanto é ilegal, reflete em desvio de finalidade os recursos do PRONERA, aplicados em convênios que apóiam a formação de profissionais graduados; por outro lado o INCRA não tem capacidade e conhecimento pedagógico de selecionar alunos para submeter a vestibular nenhum; o MEC por sua vez não permite a realização de vestibular especial ou fora de época, pois o acesso a Universidade é unificado nacionalmente acontecendo somente uma vez em cada curso de graduação.

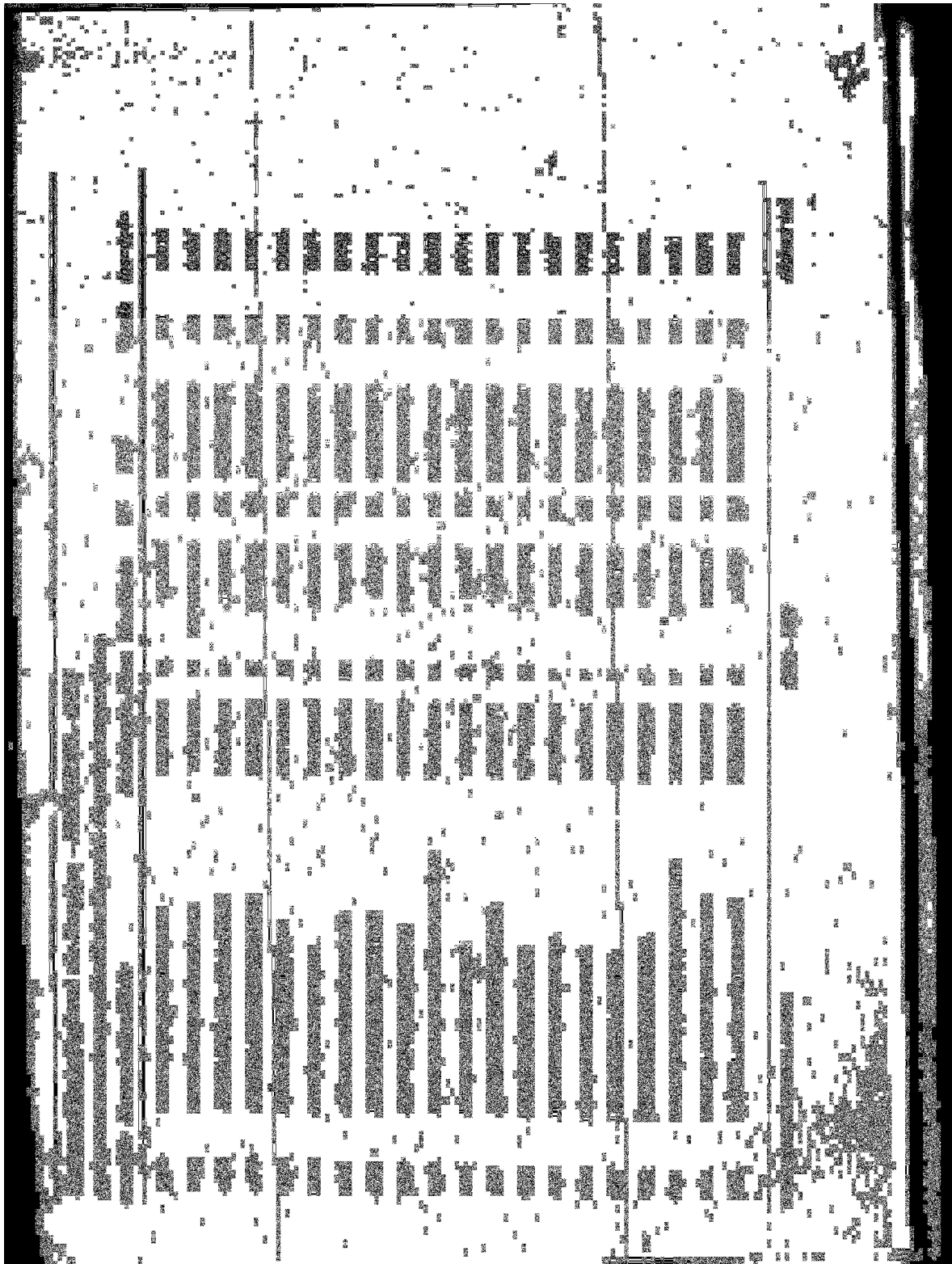
Finalmente entendemos que o desemprego é grande na área agrícola, quando não deveria ser, pelo tamanho que representa nossa agricultura, no entanto por falta de uma política pública sustentável que venha gerar renda, emprego e trabalho, passamos por situações de miséria; o custo de um Curso de Agronomia é alto, devido à tecnologia atualmente empregada na formação de um engenheiro agrônomo, portanto a Universidade tem dificuldades financeiras para manter o curso atual, e achando tudo isso pouco cria um outro curso "caça níquel" com 60 vagas descaracterizando toda a história do ensino público e da agronomia; sendo assim a categoria agrônoma e a comunidade universitária, através da Associação dos Engenheiros Agrônomos de Sergipe - AEASE, o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia - CREA e a Confederação das Associações dos Engenheiros Agrônomos do Brasil - CONFABEAB, se manifestam contrários a este vergonhoso tratamento que a Universidade Federal de Sergipe - UFS quer impor a educação nacional, particularmente a categoria agrônoma e a sociedade civil e nesse sentido estamos mobilizando a comunidade agrícola para uma discussão ampla e imparcial dos fatos, onde se questiona as diversas irregularidades pedagógicas e operacionais, chegando-se até mesmo na possibilidade e cabimento de uma "liminar judicial" de suspensão e funcionamento desse inoportuno e casuístico curso.

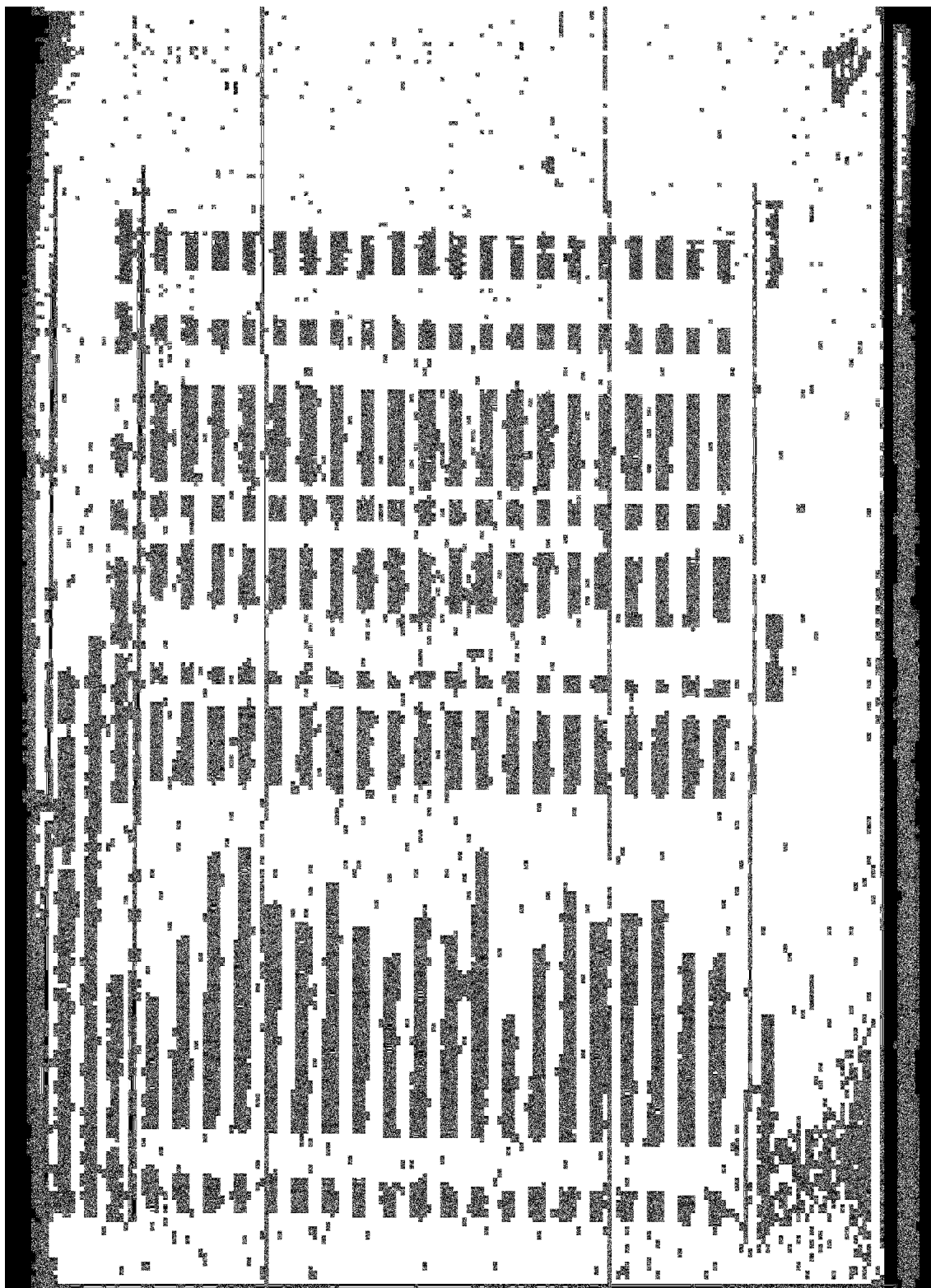
Atenciosamente,

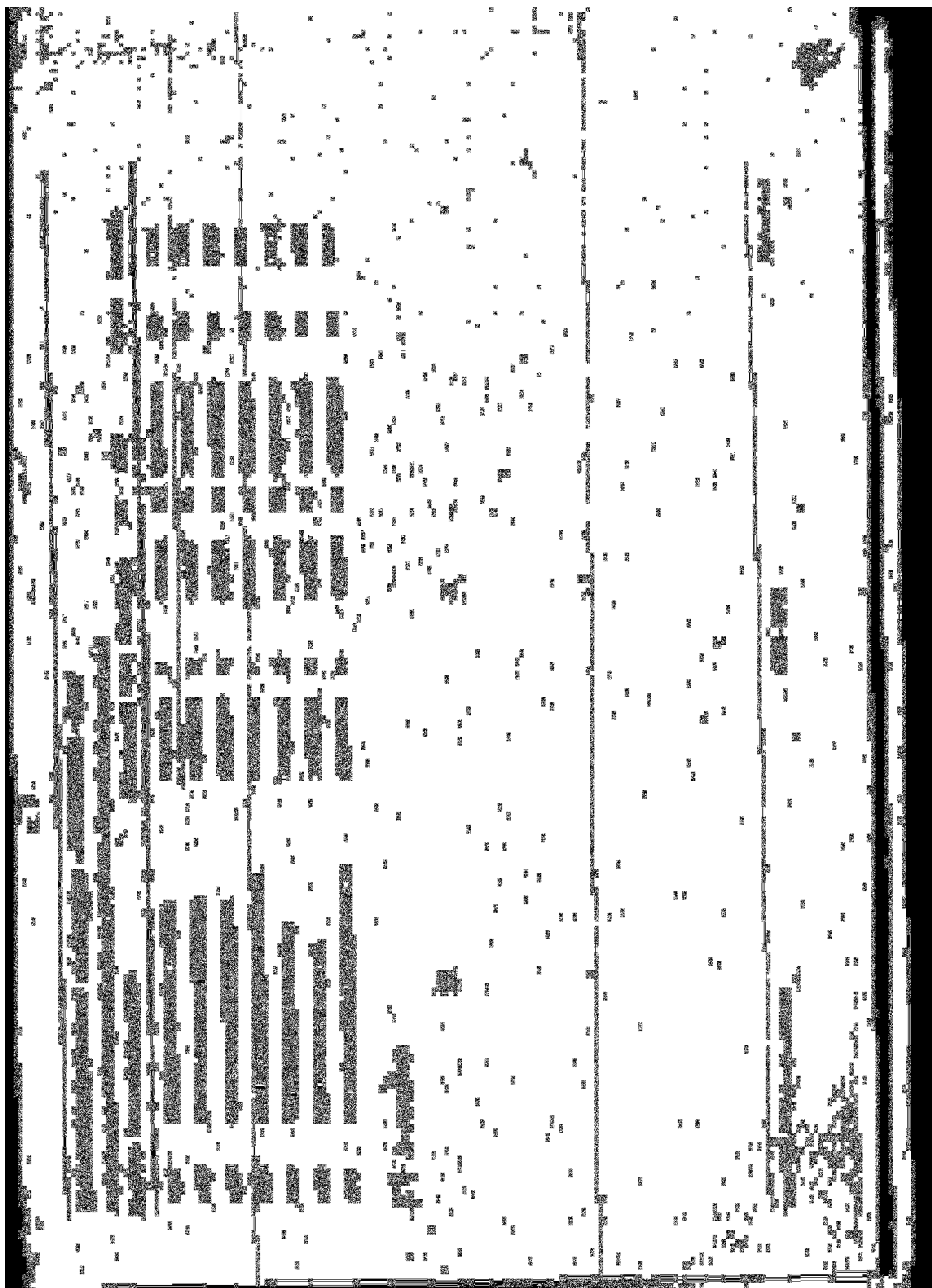
Associação de Engenheiros Agrônomos de Sergipe - AEASE

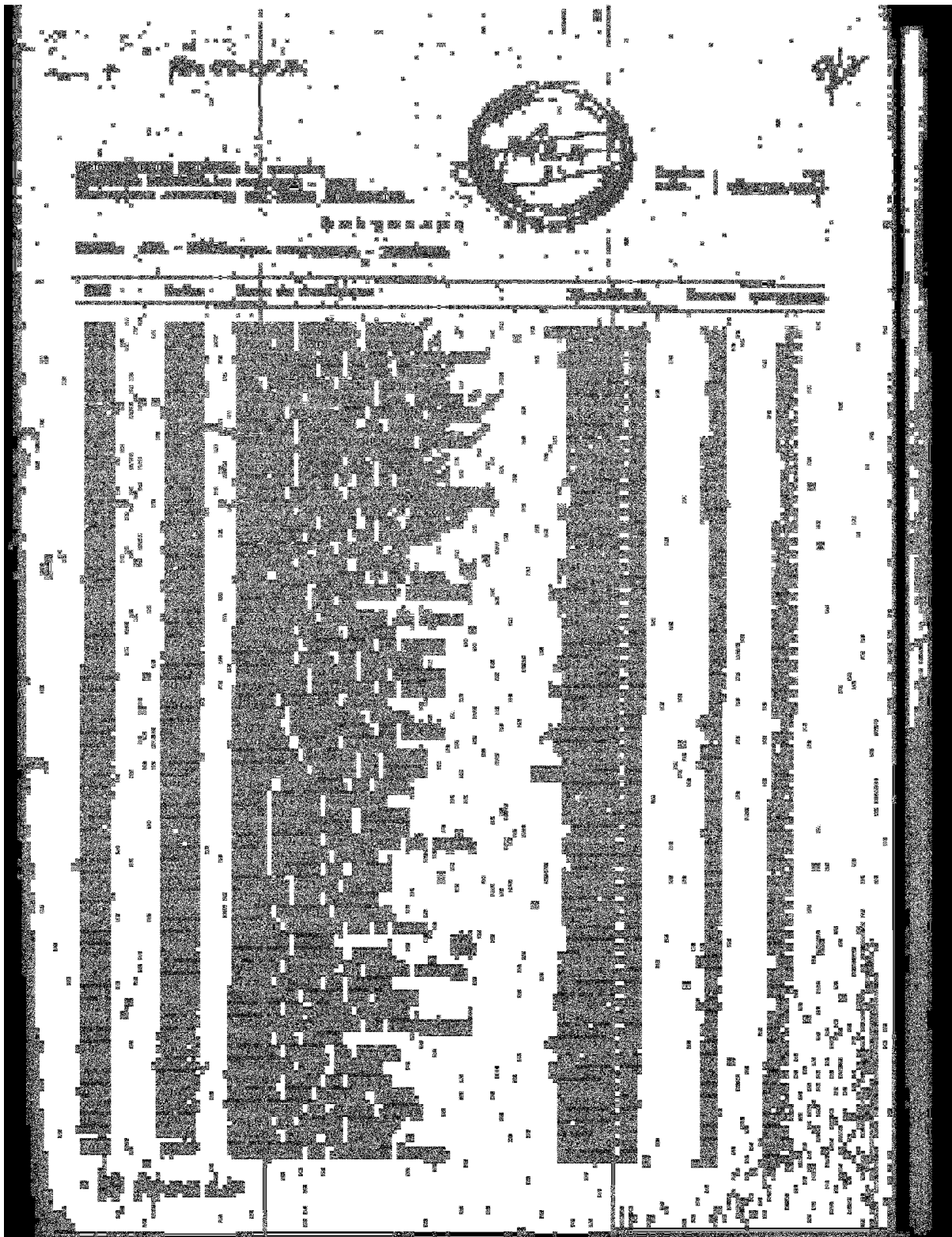


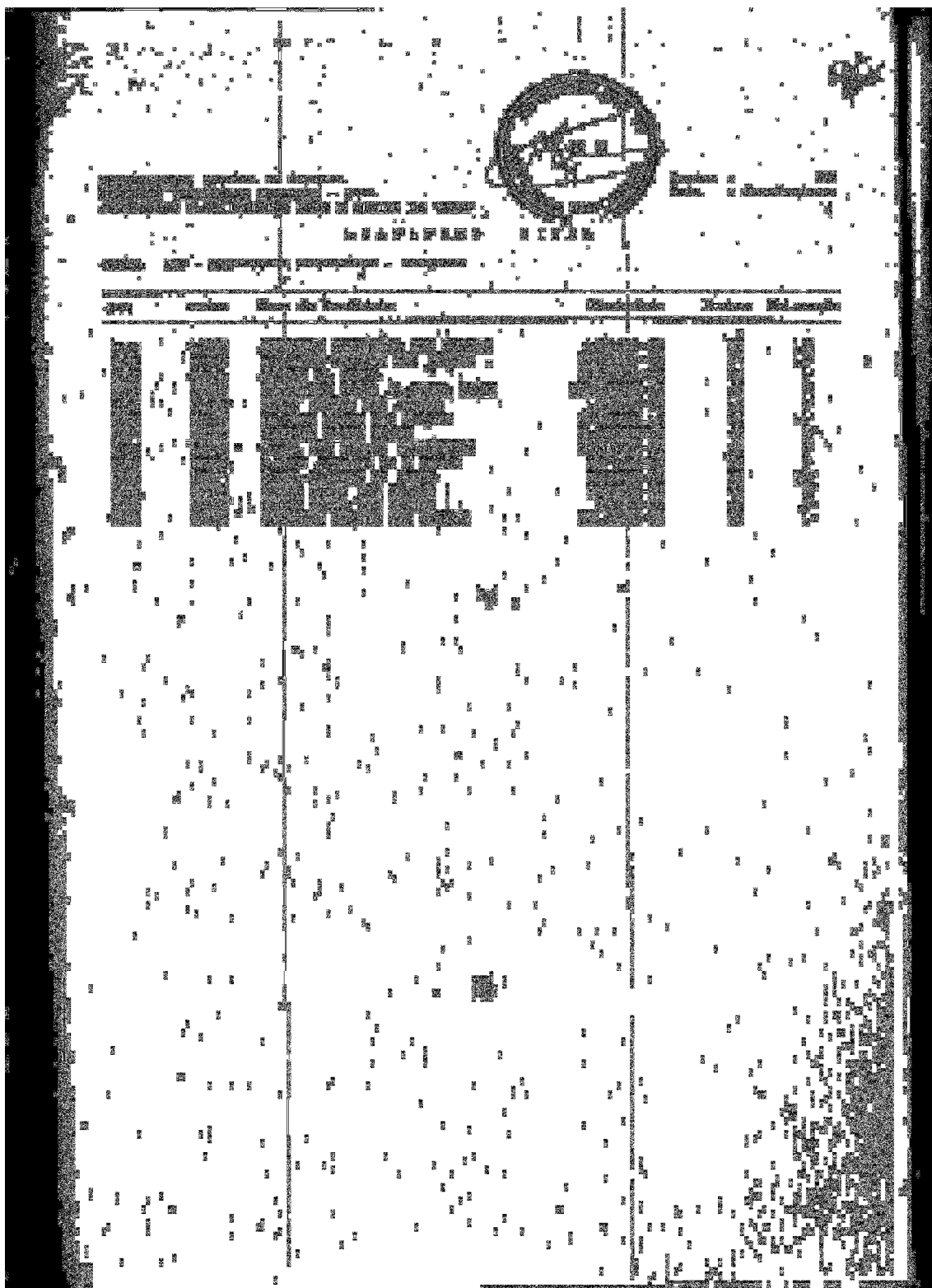


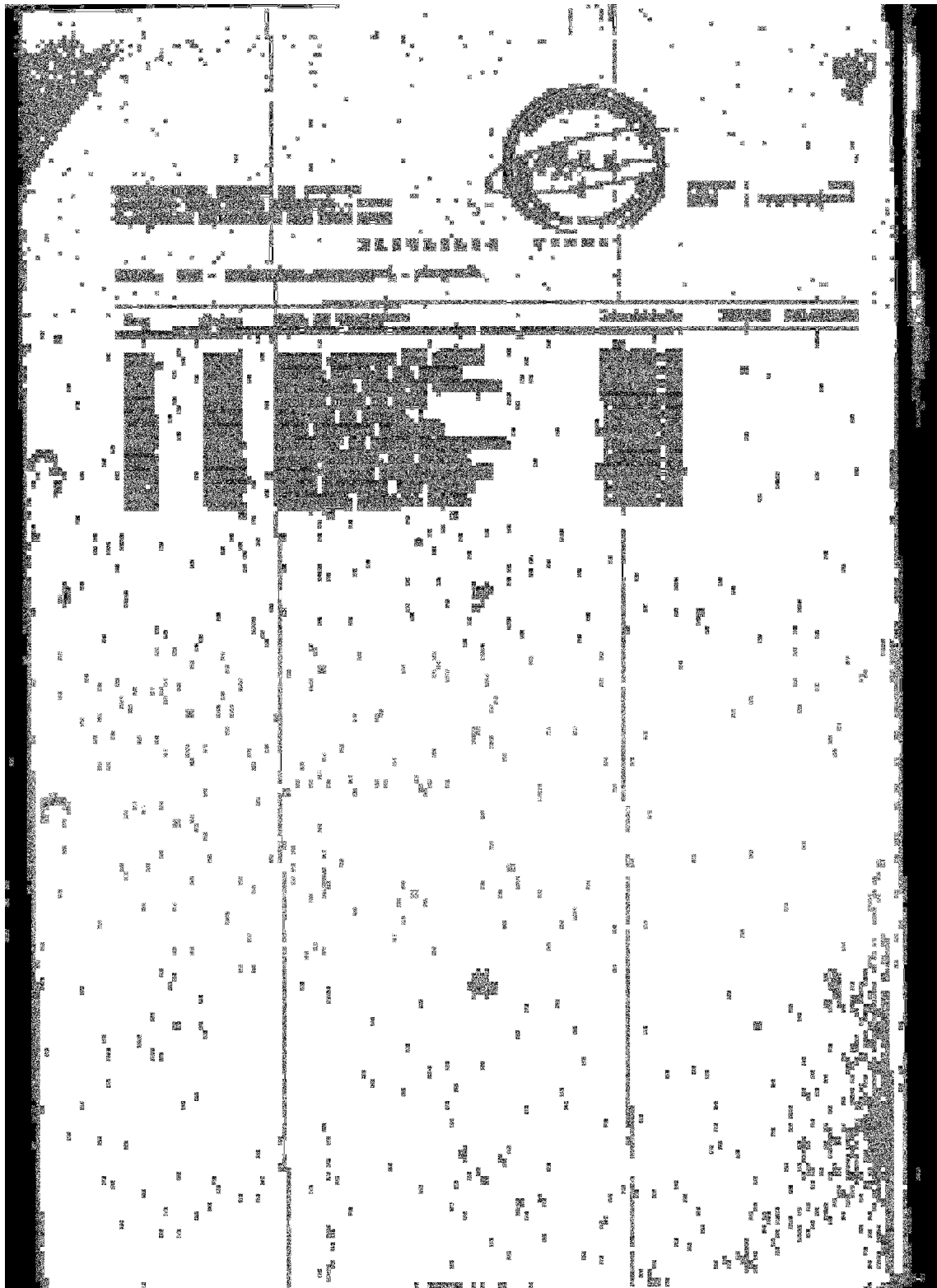


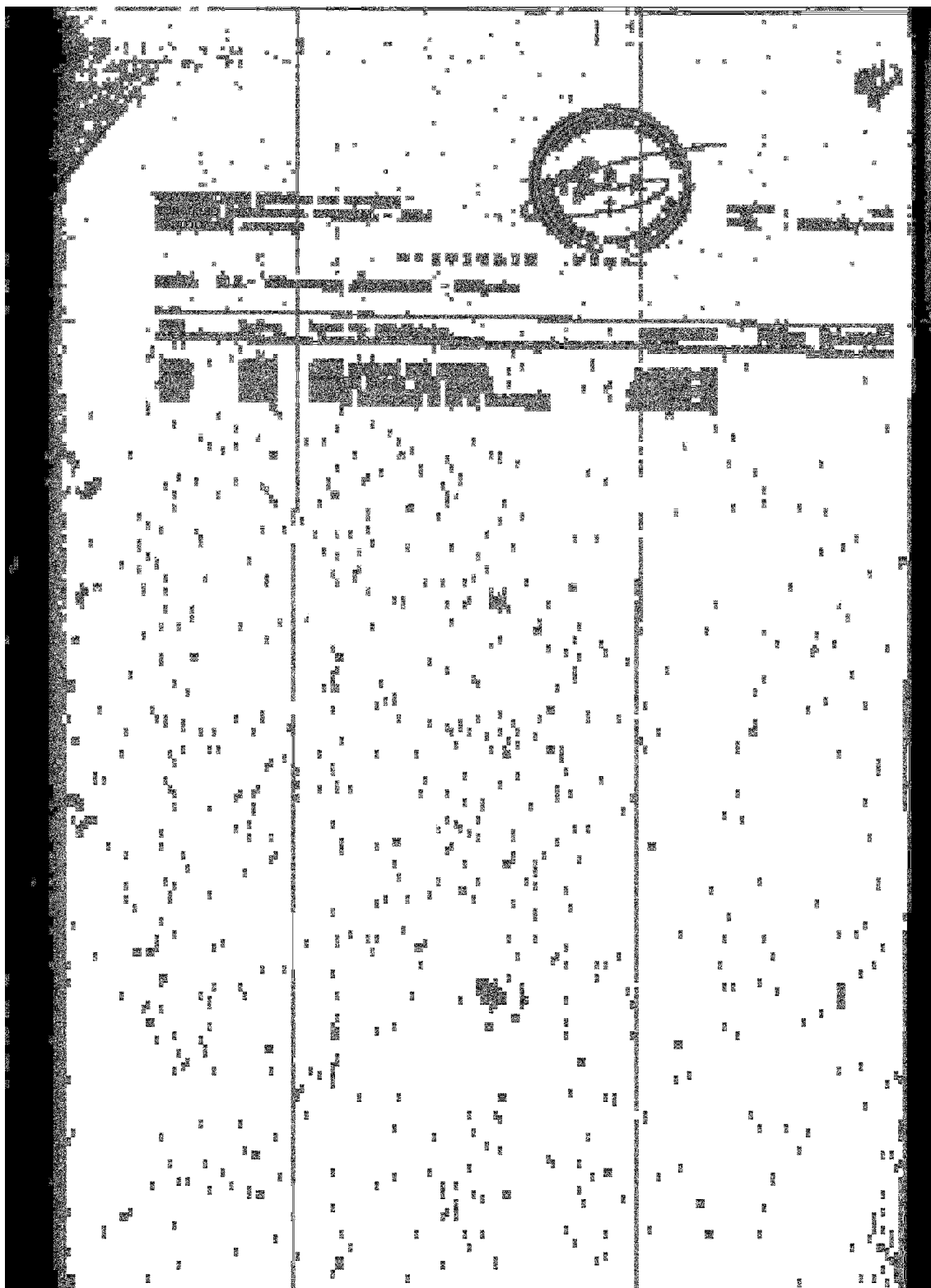


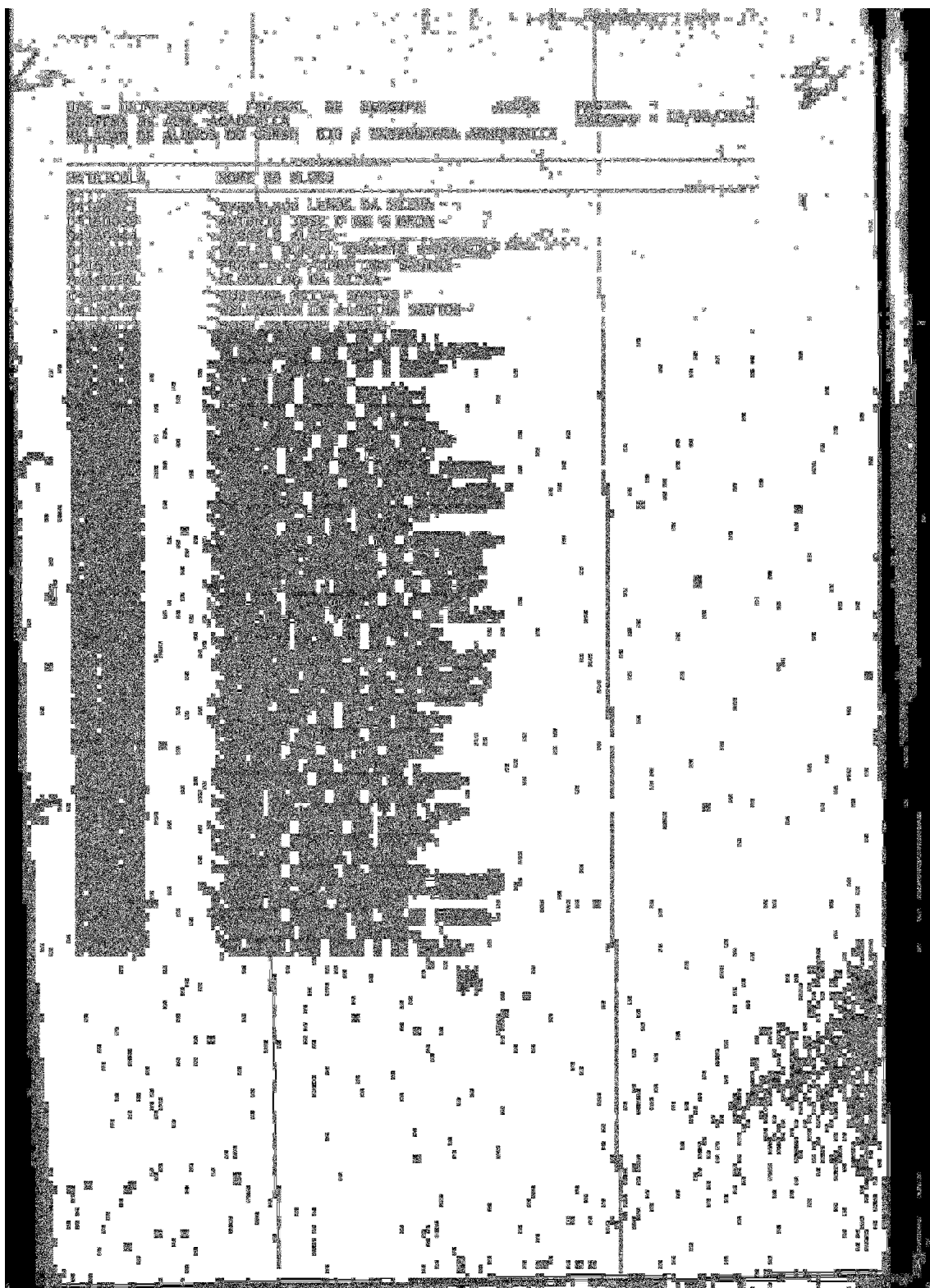


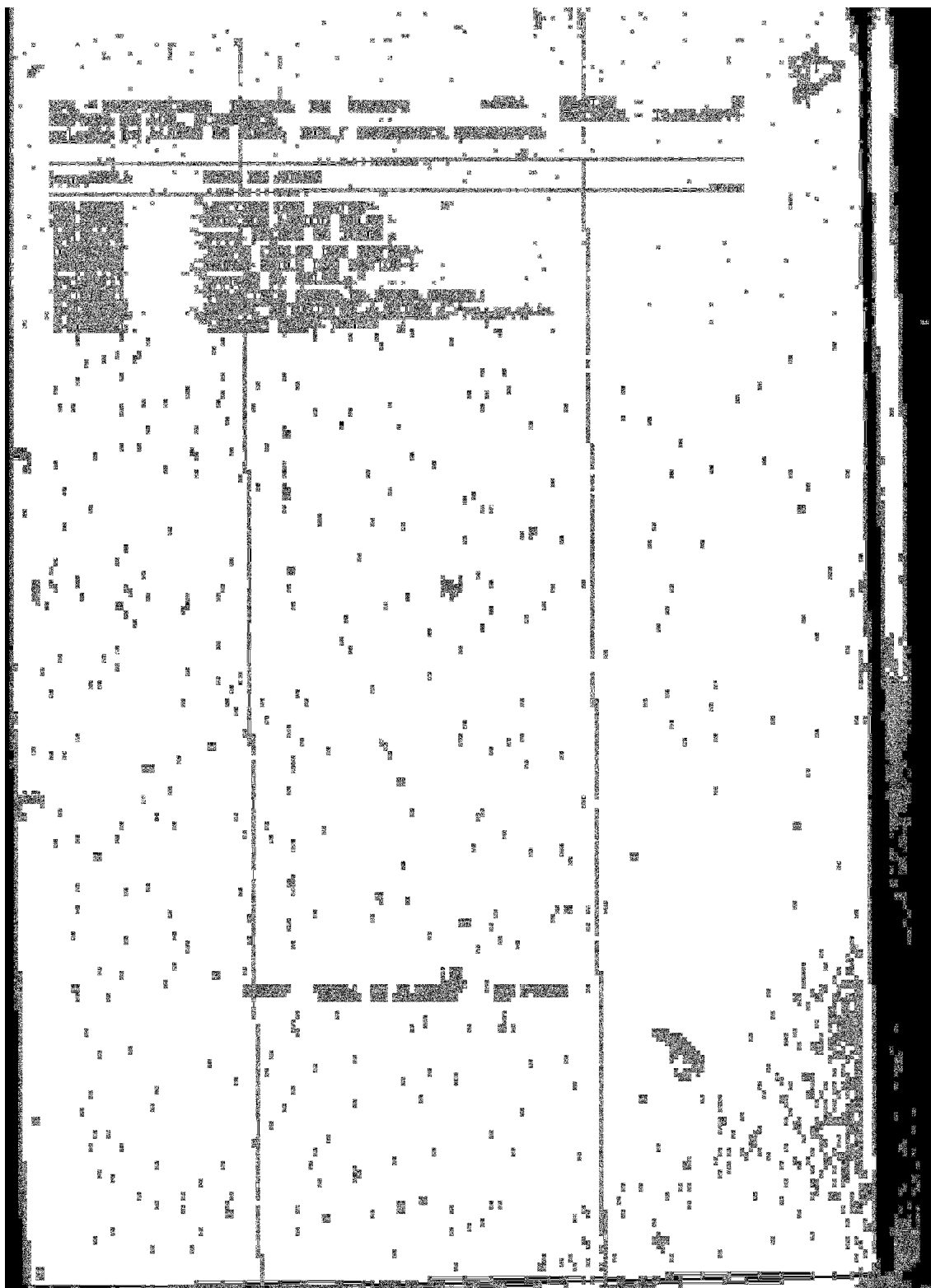














Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Sergipe
Gabinete do Reitor

Convite

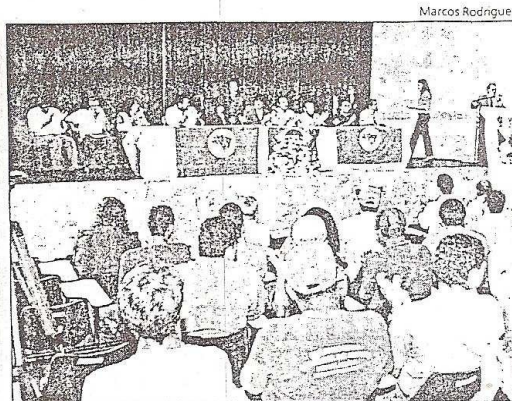
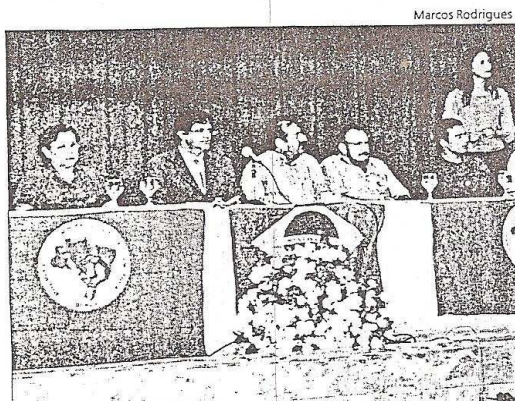
*O Reitor da Universidade Federal de Sergipe, Prof. Dr. José
Fernandes de Lima, o Superintendente Regional do INCRA/SE Sr.
Carlos Antônio de Siqueira Fontenele, a Direção Estadual do MST e
o Departamento de Engenharia Agrônômica convidam Vossa
Senhoria e digníssima família para participar da Aula Inaugural do
Curso de Engenharia Agrônômica para Jovens e Adultos dos
Assentamentos de Reforma Agrária do Nordeste.*

Data : 02 de fevereiro de 2004
Local : Auditório da Reitoria
Horário: 9 h



Ministério do Desenvolvimento Agrário

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA		Pág. /
FORMULÁRIO PARA CLIPPING		
ASCON - SERGIPE		
JORNAL: JORNAL DA CIDADE	SEÇÃO: CIDADES	
UF: SERGIPE	DATA: 03/02/04	PÁGINA: B-3



AULA INAUGURAL do curso superior de Agronomia para 60 assentados aconteceu ontem pela manhã, no auditório da UFS

AGRONOMIA

Sem-terra inicia curso superior

Os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) fizeram festa ontem no auditório da Reitoria da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na aula inaugural do curso superior de Agronomia – o primeiro no país voltado exclusivamente para 60 assentados do MST. Mas ao mesmo tempo, a Associação Sergipana de Engenheiros Agrônomos (Aease) entrou com uma ação civil pública na Justiça Federal com o objetivo de barrar o curso. O presidente da Aease, Valdemir Antônio Pires Freitas, diz que o curso fere todas as normas de um regular oferecido pela própria instituição: desde a seleção até a forma de como as aulas serão dadas.

Para o vice-reitor da UFS, Josué Modesto dos Passos Subrinho, o curso de Agronomia

para os assentados do MST, no entanto, representa a abertura de um processo amplo “a que têm direito os movimentos populares”. Ele lembra que os candidatos – 89 ao todo – foram submetidos a um concurso vestibular especial, ocorrido em 25 de janeiro passado, dos quais 60 foram classificados, sendo 35 dos assentamentos sergipanos.

Mas para o presidente da Aease, a coisa não é tão simples assim. Ele questiona, por exemplo, a maneira como será ministrado o curso: durante 60 dias os estudantes terão aulas teóricas na UFS e no Centro de Capacitação Canudos, no Quissamã, e outros 60 dias voltarão para os seus respectivos assentamentos para as aulas práticas. Para Valdemir Freitas, isso fere todas as regras de um

curso normal. Ele questiona ainda a seleção dos novos universitários.

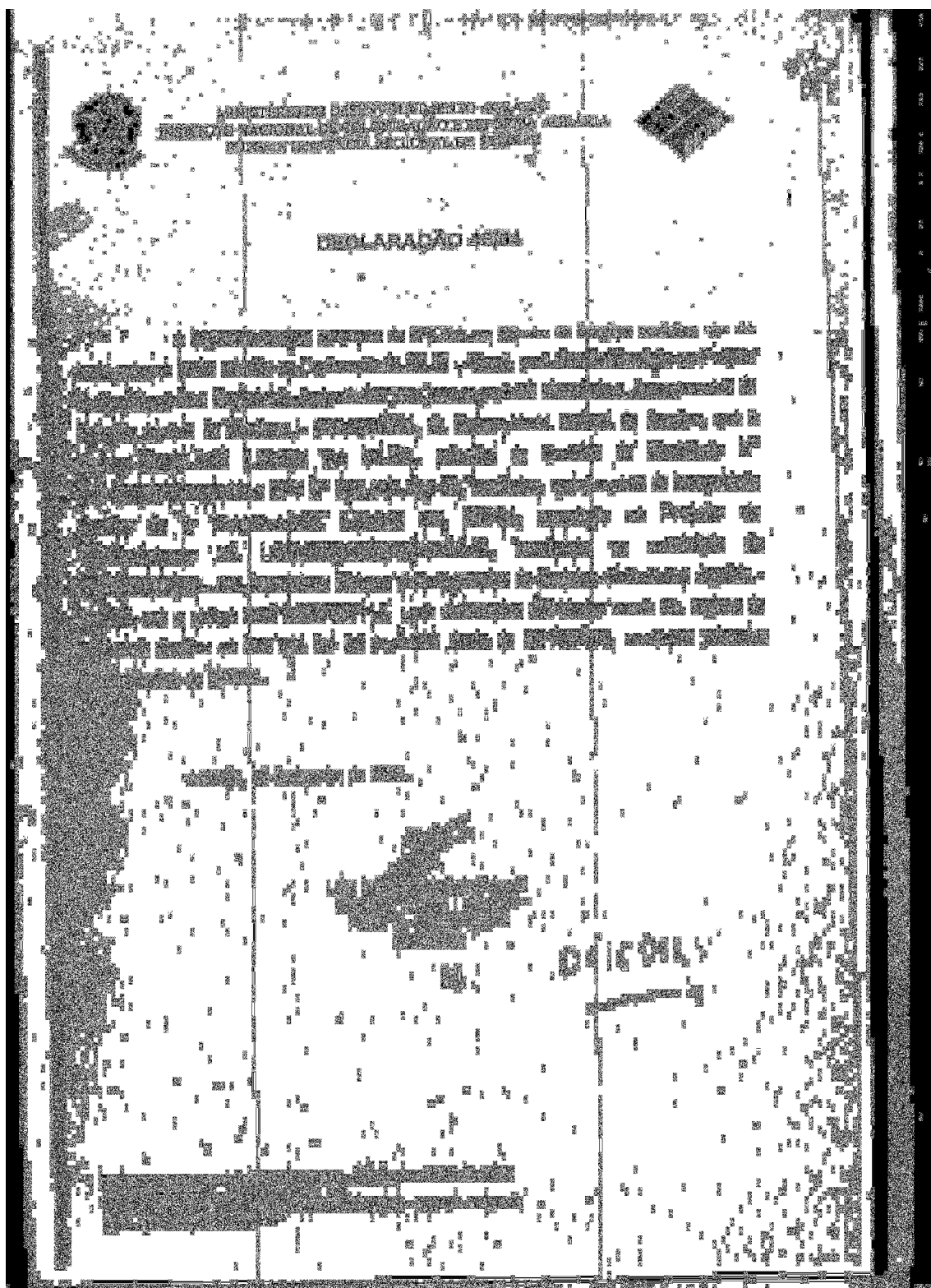
Divergências à parte, o coordenador nacional do MST em Sergipe, João Daniel Samariva, destacou que o curso vai permitir que os projetos a serem desenvolvidos pela entidade tenham uma orientação científica, com os agrônomos comprometidos com a causa da entidade. Ele não teme, por exemplo, que os futuros profissionais sejam atraídos pela iniciativa privada e deixem o MST.

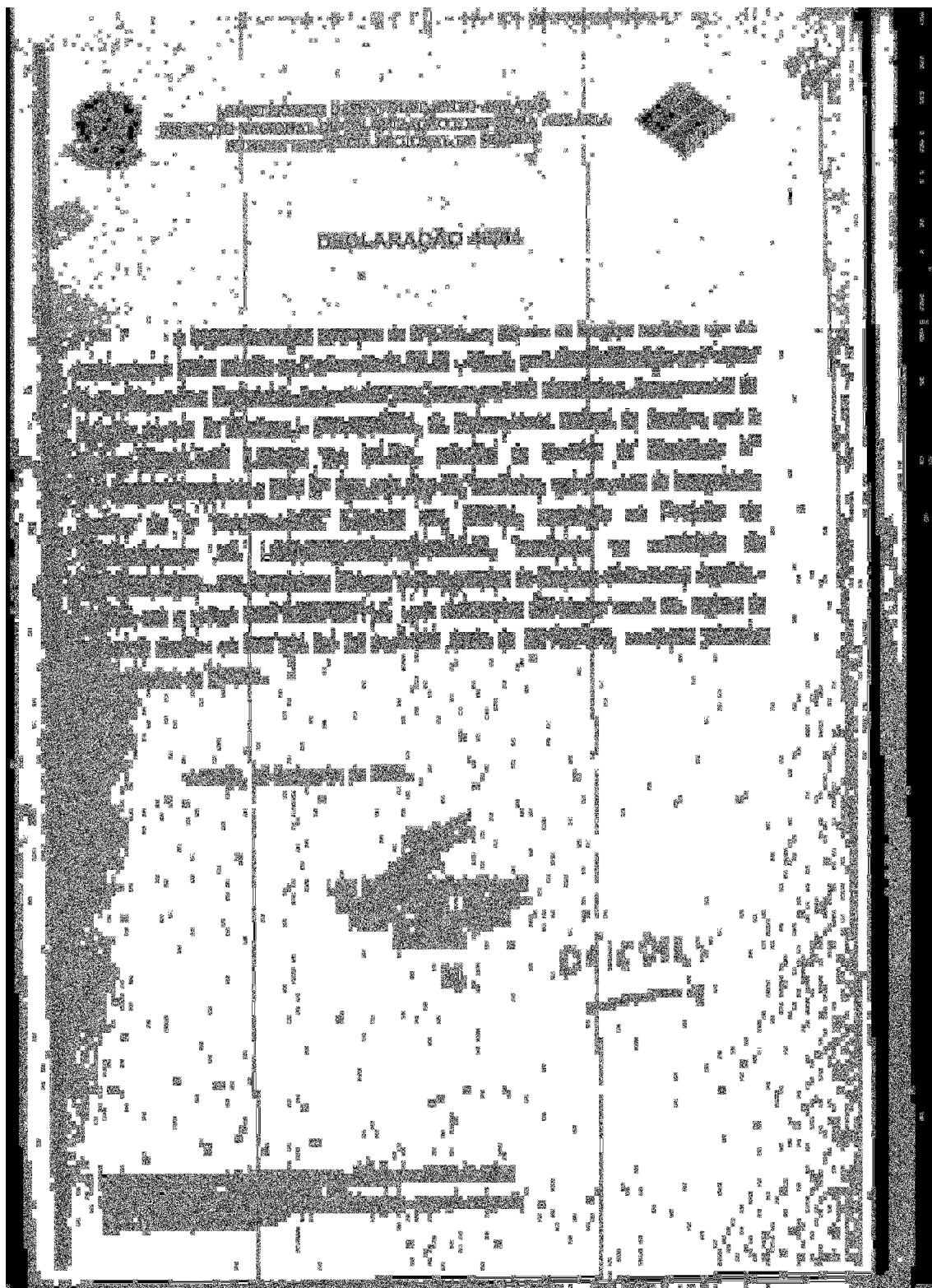
EXEMPLOS – O “universitário” Marcelo Arcanjo Silva, 24 anos, do assentamento Queimada Grande, em Poço Redondo, a 184 quilômetros de Aracaju, diz-se comprometido com a causa do MST e garante que não se deixará seduzir pela iniciativa priva-

da quando estiver formado. “O emprego não importa. No futuro não queremos depender do Estado, das elites dominantes”, assegurou.

O mesmo raciocínio tem o técnico agrícola Manoel Antônio de Oliveira Neto, 33 anos, do assentamento Dandara, em Malhador, a 49 quilômetros da capital sergipana. É o seu primeiro curso superior, onde ele pretende aprimorar conhecimentos. Há nove anos no MST, Manoel Antônio disse que vai se profissionalizar com o objetivo de ajudar os assentamentos e os companheiros a superarem suas dificuldades.

Além dos integrantes do MST sergipano, passaram no vestibular especial da UFS sem-terra do Rio Grande do Norte, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Bahia.





POLINCA
PEDAGOGICA

January de 2004

Former physicians and
therapists are now
carpenters.

MISSOURI

024 0530014

CONCORDIA

С. 108

desenvolvimento e continuidade da comunidade e do país.

2011013-126
Copyright

da vida em sociedade.

RECEIVED BY POST OFFICE

Capacities

para o design, a fim de
que apresentem

Computer-aided design and manufacturing

PROCESSED BY THE
FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION

ochronizacji i
działań kontrolnych

100

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

[illegible]

IDEM AO RELATORIO
2004/2 E 2006/1

[illegible]

IDEAM AC RELATORIO
2004/12/5 2005/1



100

10

100

1000

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Problema: A partir de um determinado período, há uma mudança nos conceitos e valores da sociedade, o que leva a uma reavaliação da importância da educação e da formação profissional. Isso resulta em uma mudança na estrutura da sociedade, com a criação de novas instituições e a transformação da sociedade em uma sociedade mais complexa e diversificada.

Objetivo: O objetivo principal é analisar a evolução da sociedade e a importância da educação e da formação profissional. O objetivo secundário é identificar as causas e consequências da mudança na estrutura da sociedade e na importância da educação e da formação profissional.

Metodologia: A metodologia utilizada é a análise documental, com base em fontes secundárias e terciárias. A análise documental é um método de pesquisa que consiste em analisar documentos escritos, como livros, artigos, jornais, etc., para obter informações sobre um determinado assunto.

Resultados: Os resultados da pesquisa indicam que a sociedade tem evoluído rapidamente, com a criação de novas instituições e a transformação da sociedade em uma sociedade mais complexa e diversificada. Isso resulta em uma mudança na importância da educação e da formação profissional, que se tornou mais importante do que nunca.

Conclusão: A conclusão da pesquisa é que a sociedade tem evoluído rapidamente, com a criação de novas instituições e a transformação da sociedade em uma sociedade mais complexa e diversificada. Isso resulta em uma mudança na importância da educação e da formação profissional, que se tornou mais importante do que nunca.

Conclusão: A conclusão da pesquisa é que a sociedade tem evoluído rapidamente, com a criação de novas instituições e a transformação da sociedade em uma sociedade mais complexa e diversificada. Isso resulta em uma mudança na importância da educação e da formação profissional, que se tornou mais importante do que nunca.

Conclusão: A conclusão da pesquisa é que a sociedade tem evoluído rapidamente, com a criação de novas instituições e a transformação da sociedade em uma sociedade mais complexa e diversificada. Isso resulta em uma mudança na importância da educação e da formação profissional, que se tornou mais importante do que nunca.

Conclusão: A conclusão da pesquisa é que a sociedade tem evoluído rapidamente, com a criação de novas instituições e a transformação da sociedade em uma sociedade mais complexa e diversificada. Isso resulta em uma mudança na importância da educação e da formação profissional, que se tornou mais importante do que nunca.

REPROVAÇÕES	APROVAÇÕES	RECURSOS HUMANOS ENVOLVIDOS NOS PERÍODOS	PERÍODOS E CRÉDITOS E DISCIPLINAS OFERTADAS
período de 2004, nos 4ºs dificuldades de escolher a manutenção de ensino e a realização dos estudos em Guassará Nenhuma	66 (cinquenta e sete) estudantes aprovados nos dois períodos, conforme preconizadas pelo PROCUERPA	Professores: 04 docentes, 04 monitores, 02 técnicos de laboratório, 01 coordenador de Projeto, 01 secretário de curso e 01 monitoria. Para o 2º período de 2004: 08/10/2004 a 28/10/2004 - oferta-se 01 (uma) disciplina = 32 (trinta e dois) créditos = 400 (quatrocentos) horas letivas, as seguintes disciplinas: Química Geral, Geografia, Inglês, Física, Pedagogia, Matemática, História, Biologia, Cultura, Fundamentos de Sociologia, Estatística, Física Básica, Ecologia, Física e Química Analítica, Inglês. Para o 1º período de 2005: 23/02/2005 a 24/03/2005 - oferta-se 07 (sete) disciplinas = 28 (vinte e oito) créditos = 400 (quatrocentos) horas letivas, as seguintes disciplinas: Química, Orogênese, 1ª Química, Fundamentos de Sociologia, Pedagogia, Inglês, Física, Estatística, Física Básica, Ecologia, Física e Química Analítica, Inglês.	2004: 08/10/2004 a 28/10/2004 - oferta-se 01 (uma) disciplina = 32 (trinta e dois) créditos = 400 (quatrocentos) horas letivas, as seguintes disciplinas: Química Geral, Geografia, Inglês, Física, Pedagogia, Matemática, História, Biologia, Cultura, Fundamentos de Sociologia, Estatística, Física Básica, Ecologia, Física e Química Analítica, Inglês. 2005: 23/02/2005 a 24/03/2005 - oferta-se 07 (sete) disciplinas = 28 (vinte e oito) créditos = 400 (quatrocentos) horas letivas, as seguintes disciplinas: Química, Orogênese, 1ª Química, Fundamentos de Sociologia, Pedagogia, Inglês, Física, Estatística, Física Básica, Ecologia, Física e Química Analítica, Inglês.
Gracia Bezerra Costa Método Atividade de A- -rio	30 (trinta) e 30 (trinta) estudantes aprovados nos dois períodos, conforme as preconizadas pelo PROCUERPA	ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1	2º período de 2005: 08/02/2005 a 10/03/2005 - oferta-se 06 (seis) disciplinas = 24 (vinte e quatro) créditos = 400 (quatrocentos) horas letivas, as seguintes disciplinas: Inglês, Física, Estatística, Física Básica, Ecologia, Física e Química Analítica, Inglês. ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1
Não de observação, pois nenhuma desistência ou reprovação, contudo ainda falta saber o destino de dois alunos (as), pois o curso terminou com 54 alunos.	54 (cinquenta e quatro) estudantes aprovados nos dois períodos, conforme as preconizadas pelo PROCUERPA	ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1	1º período de 2008: 12/03/2008 a 02/08/2008 - oferta-se 30 (trinta) disciplinas = 400 (quatrocentos) créditos = 400 (quatrocentos) horas letivas, as seguintes disciplinas: Inglês, Física, Estatística, Física Básica, Ecologia, Física e Química Analítica, Inglês. ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1

alunos

PERÍODO TEMPO COMUNIDADE	Tempo destinado para a realização de atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula, bem como a participação dos alunos em atividades extracurriculares.	ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1	ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1	ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1	ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1
Tempo destinado para a realização de atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula, bem como a participação dos alunos em atividades extracurriculares.	ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1	ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1	ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1	ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1	ITEM AO RELATÓRIO 2004/2 E 2005/1

RESUMO

Exatidão de um RELATÓRIO 2002

RELATÓRIO 2002

RELATÓRIO 2002

RELATÓRIO 2002

DIFICULDADES

Exatidão de um RELATÓRIO 2002

FACILIDADES

CONVENIÊNCIA
ENTRE OS ALUNOS

CURRÍCULO

Normas de funcionamento do público de UFES, e a resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa (COEP) que aprova a criação de cursos.	As disciplinas do curso de Engenharia de Minas, serão ministradas por professores de Minas, e os professores de Minas, serão ministrados por professores de Minas.	As disciplinas do curso de Engenharia de Minas, serão ministradas por professores de Minas, e os professores de Minas, serão ministrados por professores de Minas.	As disciplinas do curso de Engenharia de Minas, serão ministradas por professores de Minas, e os professores de Minas, serão ministrados por professores de Minas.
As disciplinas do curso de Engenharia de Minas, serão ministradas por professores de Minas, e os professores de Minas, serão ministrados por professores de Minas.	As disciplinas do curso de Engenharia de Minas, serão ministradas por professores de Minas, e os professores de Minas, serão ministrados por professores de Minas.	As disciplinas do curso de Engenharia de Minas, serão ministradas por professores de Minas, e os professores de Minas, serão ministrados por professores de Minas.	As disciplinas do curso de Engenharia de Minas, serão ministradas por professores de Minas, e os professores de Minas, serão ministrados por professores de Minas.

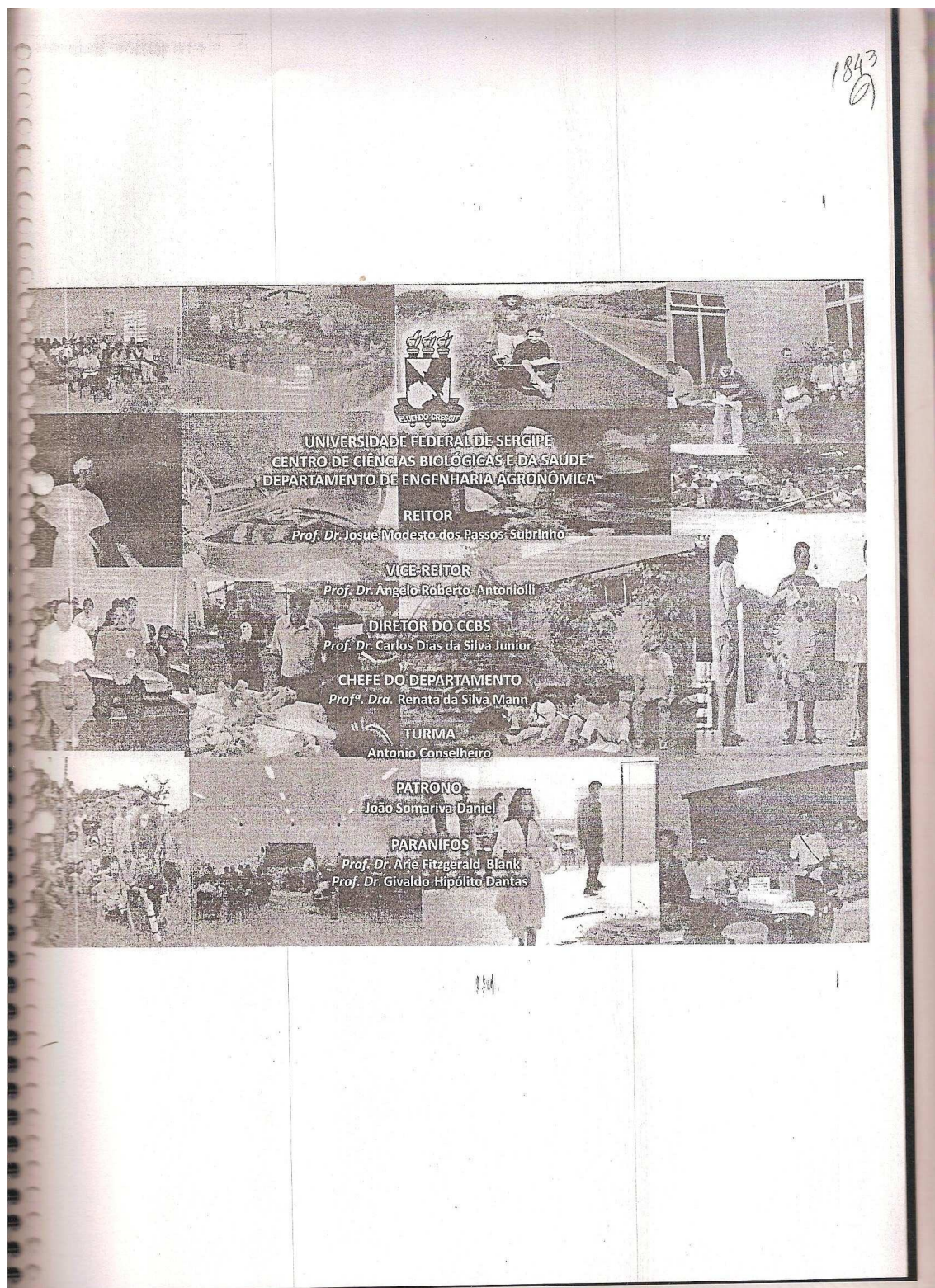
Relação dos Educandos do Curso de Engenharia Agrônômica realizado em Sergipe

<i>N.º</i>	<i>Nome</i>	<i>Título da Monografia</i>
1.	Adriana Santana Santos	Caracterização Morfológica de genótipos de Abóbora (cucúrbita spp)
2.	Aldo de Andrade Bezerra	Caracterização de Demanda Evapotranspirométrica do município de Canindé do São Francisco-SE
3.	Alessandra da Silva A. Oliveira	Comportamento de espécies vegetais em tabules do rio paramopama, submetidas a técnica de bioengenharias de solos
4.	Alexsandro de Souza Brito	Semente e mudas de mangaba Oleífera lam. Sob condição de estresse hídrico e salino.
5.	Anderson Cipriano dos Santos	Avaliação de genótipos de alface (lachuca safival)
6.	Ângela Maria dos Santos Pessoa	Aceitabilidade dos Agricultores Familiares para a produção de Biodiesel do Estado de Sergipe.
7.	Antônio Barbosa da Silva	Produção de Composto orgânico a partir de diferentes tipos de restos culturais.
8.	Antônio Albuquerque Junior	Substratos alternativos para a produção de mudas de Tomate.
9.	Antônio Gomes da Silva	Produção de Composto orgânico a partir de diferentes tipos de restos culturais.
10.	Antônio Gomes dos Santos	O uso de corretivos e fertilizantes em assentamentos da Agricultura Familiar.
11.	Antônio José F. de C. Deda	Reflexos do Agronegócio sobre a agricultura Familiar no município de Lagarto
12.	Cleverland José C. da Conceição	Avaliação do rendimento de Carcaça de Frangos caipira em sistema semi-extensivo.
13.	Clielson Alves da Silva	Comportamento pós-colheita do jenipapo durante armazenamento a 14º temperatura ambiente e sob refrigeração.
14.	Clodoaldo da Silva	Uso de diferentes embalagens no armazenamento do jenipapo (genipa americana l.)
15.	Damião da Silva	Manejo da incidência de plantas infestantes na palma forrageira (nopalea cochemilífera salm-dyck), na comunidade Retiro no município de Monte Alegre de Sergipe.
16.	Eder Pollykarton T. de Lima	Diagnóstico sócio-econômico da produção de leite do assentamento Cajoeiro localizado no município de Poço Redondo/SE.
17.	Edijaelson Jerônimo da Silva	Substratos alternativos para a produção de mudas de pimentão
18.	Edilene Souza Barros	Qualidade sanitária de sementes de feijão (phaseolus Vulgarise l.) utilizadas pelos produtores do Assentamento Cajueiro, Sergipe.
19.	Edinaldo Jerônimo da Silva	Sistema de irrigação localizada para horticultura, em Itabaianinha/SE
20.	Francisco Andrade dos Santos	Estresse salino em sementes de moringa oleífera lam.
21.	Francisco Bruno da Silva Nunes	Sementes de girassol (heliatus annuus l.) submetidos ao estresse salino e condicionamento asmático.
22.	Francisco Canindé da Silva	Utilização do extrato de própolis em substituição ao uso de antibióticos com promotor de crescimento para frango de corte
23.	Gileno Damascena Silva	A experiência organizativa da associação dos pequenos e médios empreendedores rurais de produção orgânica no município de Malhador Sergipe
24.	Gilmar Nascimento de Souza	A Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão pólo sul Cristinápolis no contexto territorial da região centro-sul de Sergipe.
25.	Givaldo Silva Santos	Diagnóstico sócio-econômico de produção de leite do projeto do assentamento Cachoeirinha no município de Gararu/SE
26.	Iffisson Moraes da Silva	Cadastro de micro-regiões rurais e comparação de métodos de levantamento fotográficos em assentamento de reforma agrária.
27.	Ivelson Lemos da Silva	Gradientes de espaçamento em jatropha curcas l. visando o consorciamento de culturas.
28.	Jehan Carlos dos Santos	Regenhaur: O sistema de irrigação do assentamento rural Cajueiro, Poço Redondo/SE
29.	Jonas Ferreira de Lira	Avaliação de genótipos de alface no município de Nossa Senhora do Socorro/SE
30.	José Ailton Pereira	Uso de parâmetros morfológicos na avaliação da qualidade de mudas de aroeira e mulungu, sob insuficiência de adubação.
31.	José Aldemi dos Santos	
32.	José Glauco Vitoriano da Silva	Desempenho de frangos caipira utilizando diferentes manejos na suplementação, em sistema semi-extensivo.
33.	José Marcone Alves	A sustentabilidade sócio-econômica do assentamento Dom Helder Câmara
34.	José Silvio de Jesus	Utilização de diferentes suplementos alimentares e uso do fungo saccharomyces na alimentação de vacas em lactação
35.	Jussara Silva Santos	Análise Microbiológica e físico-química no processamento de polpa de manga

		no projeto Ladeirinha A
36.	Leilane Meira Matos	Comportamento de genótipos de Lippia Alba Mill N. e BR durante a época
37.	Luciene dos Santos	Efeitos da salinidade no crescimento de mudas de maracujazeiro-amarelo
38.	Luely Santos	Germinação in vitro e organogênese indireta em pinhão manso
39.	Manoel Antônio de Oliveira Neto	Propriedades químicas de um solo sob diferentes coberturas vegetais
40.	Marcelo Alves	Assistência técnica no assentamento 08 de outubro
41.	Marcelo Araújo Silva	Impactos sócio-econômicos da reforma agrária sobre as famílias do assentamento Queimada grande e seus reflexos no município de Poço Redondo
42.	Marcos Enoque da Silva Franca	Caracterização dos sistemas de produção do projeto de assentamento 13 de maio município de Japaratuba
43.	Maurício Lopes de Matos	Comportamento agrônomo de genótipos de abóbora (cucúrbita spp)
44.	Moisés da Silva Franca	Qualidade de sementes de phaseolus vulgaris L, phaseolus lunatus L. e vigna unguiculata produzidos no assentamento Cajueiro, Poço Redondo/SE
45.	Neirevane Santos do Nascimento	Sistema de irrigação localizada por gotejamento para pimenta, variedade Jalope.
46.	Nelci da Silva	Avaliação das características e do rendimento de carcaças
47.	Otacílio César da Silva	Diagnósticos socioeconômicos da produção de leite do projeto de assentamento Paulo Freire no município de porto da Folha /SE
48.	Pedro Paulo dos Santos	Características físico-química de três tipos de frutos de cambuí.
49.	Raimundo dos Santos	Entomofauna associada ao cultivo de Brássicas em Itabaina, Sergipe
50.	Samuel dos Santos Costa	Balanço Hídrico Climatológico para o município de Canindé de São Francisco e necessidades hídricas da cultura da goiaba.
51.	Sonivagno de Souza Silva	Níveis de irrigação nas mudas de maracujazeiros-amarelo
52.	Valdo de Jesus Santos	Desempenho da variedade crioula pixurum em Sergipe
53.	Walter Ivan da Silva	Qualidade de silagem de gliricidia com ou sem trituração
54.	Wellington de Almeida Santos	Análise econômica da produção orgânica de hortaliças no assentamento Moacir Wanderley, Nossa Senhora do Socorro/SE



1842
6**PROGRAMAÇÃO****DATA: 01 DE AGOSTO DE 2008****MISSA EM AÇÃO DE GRAÇAS/ CULTO ECUMÊNICO****Local: CECAC/POV. QUISSAMÃ****Horário: 08:00 Horas****AULA DA SAUDADE****Local: CECAC/POV. QUISSAMÃ****Horário: 09:00 Horas****DECERRAMENTO DA PLACA****Local: DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA****Horário: 10:00 Horas****PLANTIO DE ÁRVORES****Local: DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA AGRONÔMICA****Horário: 10:30 Horas****COLAÇÃO DE GRAU****Local: Auditório da Reitoria da UFS****Horário: 16:00 horas****CONFRATERNIZAÇÃO****Local: CECAC / Pov. Quissamã****Horário: 19:00 horas**





1845
9

HOMENAGEADOS

Nesta trajetória muitos contribuíram, porém outros se destacaram por atitudes de compreensão, solidariedade, espírito de luta, companheirismo e até mesmo por amizade. Portanto, estes são os nossos...

AUTORIDADES

Ana Lúcia Menezes
Deputada Estadual-SE

Dr. Carlos Siqueira Fontinelle
Ex-Superintendente do INCRA-SE

Dr. Demóstenes Ramos de Melo
(Advogado-MST/OAB-SE)

Dr. Edna Rose Mata Viana Condé
Superintendente regional-CONAB-Bahia/Sergipe)

Jackson Barreto
Deputado Federal

Dr. José Fernandes de Lima
Ex-Reitor da UFS

Dr. Jorge Tadeu Jatoba Correia
Superintendente do INCRA-SE

Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho
Reitor da UFS

Marcelo Chagas Deda
Governador do Estado de Sergipe

Maria Lúcia de Oliveira Falcon
Secretaria de Estado de Planejamento

NOSSOS PAIS

A semente germinou, graças aos cuidados afetivos, culturais e educacionais dispensados, o vosso sonho se realizou.

PROFESSORES (AS)

André Luiz Milanez Souza
Alexandrina Luz Conceição
André Mauricio Conceição de Souza
Alfredo Acosta Backes
Antenor de Oliveira Aguiar Netto
Emanuel Franco Filho
Francisco Sandro Rodrigues Holanda
Genésio Tamara Ribeiro
João Galo dos Santos Amaral
Myrna Friederichs Landim de Souza
Marcos Cabral de Vasconcelos Barreto
Paula Yagui
Renata Silva Mann
Thiago Tavares
Theresa Cristina Z. Tanezini

AQUELES QUE NÃO CONCLUÍRAM A CAMINHADA

Ana Carolina Lima Freire (Aninha)
Carlos Durval Bidegain
Cláudio Batista
Edycarlos Facundes Cavalcante
Edjânio
Geiza Bezerra Costa
Manoel Antonio de Oliveira Filho (Seu Manu)

ALUNOS DO PROQUERA

