

Projeto magistério em áreas de reforma agrária do Ceará: experiências de um bolsista

Expedito Vital Marinho Junior ¹

Resumo

O objetivo deste texto é relatar minha vivência como bolsista de extensão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Destaco os percalços e conquistas pessoais e coletivas para a concretização do Projeto de Formação de Educadores e Educadoras de Assentamentos Rurais em Áreas de Reforma Agrária do Ceará – Magistério em Nível Médio (2005-2010). Para isso, busquei amparo metodológico em autores que trabalham com a perspectiva de biografia e relatos de experiência de vida (CHARTIER, 1994; GUIMARÃES, 2008; LE GOFF, 1990). Por fim, concluo que apesar das limitações, o projeto obteve sucesso, formando um número relevante de educandos para atuarem em assentamentos rurais e, pessoalmente, me fez aprender e crescer tanto intelectualmente quanto como ser social.

Palavras-chave

Relato de vida. PRONERA. Magistério da Terra.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Estadual do Ceará, Brasil; bolsista CAPES. E-mail: junior_bs1@yahoo.com.br.

Magisterium project in land reform areas of Ceará: experiences of a scholarship holder

Expedito Vital Marinho Junior ²

Abstract

This report aims at describing my experience as a scholarship holder of National Program for Education in Land Reform (Free Translation from *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*). I highlight the difficulties as well as personal and collective achievements for the realization of Projeto de Formação de Educadores e Educadoras de Assentamentos Rurais em Áreas de Reforma Agrária do Ceará – Magistério em Nível Médio (2005-2010). In order to do so, I support my report methodologically with authors who work with the perspective of biography and life experience reports (CHARTIER, 1994; GUIMARÃES, 2008; LE GOFF, 1990). Finally, I conclude that, despite the limitations, the project succeeded in training a significant number of learners to work in rural settlements; personally, it made me learn and grow both intellectually and socially.

Keywords

Life report. PRONERA. Magistério da Terra.

² PhD student in Education at the State University of Ceará, Brazil; CAPES scholarship. E-mail: junior_bs1@yahoo.com.br.

Introdução

Este texto tem como objetivo descrever a minha experiência como bolsista de extensão no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Dentre outras coisas, relato os percalços e conquistas pessoais e coletivas para a concretização do Projeto de Formação de Educadores e Educadoras de Assentamentos Rurais em Áreas de Reforma Agrária do Ceará – Magistério em Nível Médio, que levou 5 anos (2005-2010) para sua conclusão definitiva (MENDES; BRITO, 2010). O projeto estava vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE) e seus bolsistas eram selecionados dentro do corpo discente da instituição.

Fatores como tempo e, especialmente, orçamento foram decisivos para a implementação do projeto. O longo e desgastante processo deixou uma série de bravos e intrépidos educandos pelo caminho, porém não fez do projeto Magistério da Terra menos promissor. Ao fim dele, 109 assentados/as³ concluíram o curso e estavam, a partir de então, habilitados para executar atividades educativas junto a crianças e adultos de suas comunidades.

A experiência foi relevante para minha formação pessoal e acadêmica como procurei mostrar a seguir. De pronto, posso ressaltar que esse foi o primeiro passo na minha trajetória acadêmica que, na atualidade, me faz pesquisar uma tese doutoral sobre os limites e as possibilidades do fazer docente frente às amarras do capitalismo em crise. A oportunidade que tive, ao vivenciar e aprender com os/as educandos/as do assentamento em que fui bolsista, bem como a troca constante de relatos e grupos de estudos direcionados com os/as demais bolsistas do projeto e os professores/as orientadores/as, me fez compreender melhor os caminhos que queria trilhar durante a minha graduação em Pedagogia e, posteriormente, pós-graduação.

Destarte, para a construção desse texto, me amparo na perspectiva de autores do campo da história que voltam a se preocupar com a narrativa, bem como o ressurgimento da História Política. Durante um vasto período, essas histórias de vida permaneceram relegadas a um segundo plano, em função da prevalência da “história das estruturas que passavam a explicar as ações humanas segundo determinações que escapavam a esses homens no mundo” (GUIMARÃES, 2008, p. 21).

³ Dados provenientes do relatório da quinta parcela Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), PRONERA, de 2010 (MENDES; BRITO, 2010).

A partir do final dos anos 1960, surgem críticas a essa concepção totalizadora que objetivavam recuperar a feição humana dos processos historiográficos. A biografia ganha espaço, mais claramente, durante a década de 60 do século passado. Dentre outros fatores, o gênero trouxe diversas críticas às concepções totalizadoras e dogmáticas, propiciando uma leitura dialética das tensões entre os indivíduos e o momento em que se inserem durante o processo histórico abordado. Chartier (1994), por exemplo, ressalta que o objeto da história não é mais algo duro e incontestável, ou seja, que despreza e controla toda e qualquer subjetividade, mas a relação pertinente entre a objetividade e as estratégias derivadas das próprias comunidades: as parentelas, as famílias e os indivíduos.

Assim, esse controverso mal-estar que o gênero biográfico proporcionou foi-se desfazendo, aos poucos, e o estudo de trajetórias individuais vinculados ao modelo macroestrutural dos *Annales*⁴ se tornou um componente de análise. Consequentemente, os historiadores passaram a aceitar a ideia do indivíduo como participante do todo histórico, uma vez que esteja dentro dos marcos permitidos de seu contexto e meio social. Le Goff (1990, p. 7-8) salienta que “a biografia histórica nova, sem reduzir as grandes personagens a uma explicação sociológica, esclarece-as pelas estruturas e estuda-as através de suas funções e papéis”.

Tendo em vista o que deliberam os estudiosos, creio que meu relato se enquadra nessa concepção, uma vez que, como personagem direto do projeto, pude experienciar coisas que somente a convivência e a cotidianidade proporcionam. Muitos se indagam o porquê de biografias serem tão interessantes e fascinantes. Seria sua singularidade? A perspectiva única de seus relatos? Acredito na máxima em que cada indivíduo é uma síntese de múltiplas determinações e, por meio de um relato, por exemplo, posso descrever uma vivência que é/foi única, original e que nunca mais se repetirá da mesma forma. Por meio do testemunho, contudo, é possível permitir àqueles que não participaram da experiência relatada conhecer como ela ocorreu e dar-lhes meios para revivê-la ao seu modo.

⁴ A escola dos Annales é um movimento historiográfico do século XX que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História.

O Projeto Magistério em Nível Médio: o contexto histórico, as demandas que lhe deram origem e as vivências de um bolsista

Ao tratar dos movimentos sociais, faz-se necessário dedicar espaço para salientar a sua importância no contexto sócio-político do país. De pronto, há que se destacar que o conceito de educação é amplo e não se resume à educação escolar (GOHN, 2011). O processo de ensino-aprendizagem, bem como a produção do conhecimento, ocorre de formas e em espaços variados. A participação social em movimentos e as ações coletivas são ricas em aprendizagens e saberes múltiplos, e isso se torna perceptível durante as mais diferentes interações: negociações, diálogos e/ou confrontos.

Durante as décadas de 1970 e 1980, no Brasil e na América Latina, os movimentos sociais populares foram estratégicos no processo de combate aos regimes repressivos e autoritários de cunho militar. Esses movimentos tinham inspiração cristã e se fundamentavam, especialmente, na Teologia da Libertação. Eles foram essenciais para garantir e assegurar, por meio de demandas e pressões organizadas, a conquista de vários direitos resguardados na Constituição Federal Brasileira de 1988.

No caso brasileiro, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) é uma das principais entidades responsáveis pelo processo de construção e afirmação dos movimentos camponeses. Nascida em 1975, esteve vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e tem como missão “ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo” (CPT, 2010, não paginado)⁵.

Como já apontamos, o período em que a Comissão foi criada era bastante repressivo, uma vez que o país se encontrava em plena ditadura militar. Não obstante, a CPT foi uma resposta ao que os trabalhadores rurais viviam no norte e nordeste do Brasil: exploração no trabalho – em alguns casos, submetidos a condições desumanas como o trabalho escravo – e desapropriação das terras que ocupavam.

Mesmo que de caráter ecumênico, a CPT não ficou isenta da perseguição realizada pelo regime ditatorial porque se posicionava com espírito crítico. Com efeito, foi na união com pastorais e lideranças populares que a Comissão pôde construir o alicerce de sua luta e, desde então, tem objetivado “ser um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do

⁵ Informação disponível na página oficial da CPT. O texto data de novembro de 1998, e foi construído pelos participantes da Comissão. O texto, ademais, foi revisto e aprovado durante o I Congresso da CPT, que ocorreu em 2001, na Lapa (BA).

campo e de ser um suporte para a sua organização” (CPT, 2010, não paginado). Suas metas e objetivos visam atender às demandas de homens e mulheres do campo, pois são considerados como aqueles que devem protagonizar suas próprias histórias.

Como consequência desse pensamento, que ganhou força e exequibilidade no decorrer da década de 1990, surgiram, no Brasil, novas formas de organização popular, mais bem estruturadas e institucionalizadas: Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana, o Fórum Nacional de Participação Popular etc. (GOHN, 2011). Por intermédio desses fóruns e dos encontros realizados neles, emergiram várias iniciativas de parceria entre a sociedade civil organizada e o poder público, como, por exemplo, o PRONERA.

O desenvolvimento socioeconômico do meio rural, que foi marcado pela expropriação de terras, escravidão, revoltas e êxodo rural, é considerado o fator impulsionador do surgimento e desenvolvimento das políticas de educação no e para o campo; ela foi usada, pois, como arma para combater esse problema. A princípio, os programas de educação popular para jovens e adultos, implementados no Brasil entre os anos de 1945 e 1960, assumiam um caráter assistencialista por considerar a população rural inculta e atrasada do ponto de vista educacional. Assim, a educação rural esteve marcada por condições precárias de escolarização: escolas isoladas, de difícil acesso, com apenas uma sala de aula; professores responsáveis por ministrar aulas para as quatro séries iniciais do ensino fundamental, simultaneamente, na mesma sala; carência de uma supervisão pedagógica etc.

Além dos aspectos supracitados, encontramos, ainda, outro agravante: a seleção do currículo a ser trabalhado; seu problema recaía no enfoque que não levava em consideração as particularidades do campo. A má qualidade da educação produzida nessas situações motivou uma visão perversa da realidade do campo, segundo a qual a população rural não necessitava ser alfabetizada ou ampliar sua formação para desempenhar seus trabalhos. Considere-se, ademais, a comum desproporção entre o calendário escolar e agenda de trabalho agrícola como um dos motivos que causavam a pouca acessibilidade e as altas taxas de evasão escolar do meio rural.

Outro fator agravante foi a grande, e frequente, rotatividade dos educadores. Era bastante difícil um professor habilitado, que geralmente vivia no meio urbano, escolher, a princípio, trabalhar nas escolas rurais. Em geral, essa função era atribuída aos educadores em início de carreira e que, ainda assim, optavam, sempre que possível, por uma escola urbana. Podemos ainda citar, como motivos que agravavam esta situação, a distância das escolas, os baixos salários pagos e a inadequada e insuficiente qualificação do professor. Com relação a

esse último caso, é necessário ressaltar que até mesmo os professores que eram habilitados para atuar nessa área não recebiam formação adequada, promovendo uma prática educativa fora da realidade do campo⁶.

É nesse cenário que, inicialmente com o movimento escolanovista, se buscou promover a ligação entre a educação da escola rural com as novas exigências do desenvolvimento econômico tendo em vista a participação consciente nos procedimentos de desenvolvimento e transformação das estruturas dos planos em vigência; desenvolver ações educativas de educação básica e para o trabalho; bem como envolver as comunidades rurais nesse processo (CALAZANS, 1981).

A história política brasileira atesta que a legislação é negligente no que diz respeito às políticas de educação do campo⁷. O que se pode observar, ainda hoje, é que essa modalidade de ensino é composta de várias atividades educativas que são ministradas sem suporte governamental. Essas experiências são promovidas por associações civis e movimentos sociais que buscam combater à exclusão da população rural. Essas iniciativas fizeram com que surgisse uma nova perspectiva de desenvolvimento para o meio rural e o povo camponês. Através desse novo horizonte, o PRONERA foi elaborado, com o intuito de implementar as ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais.

De acordo com Fernandes (2002, p. 67),

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

É nesse cenário que o PRONERA se torna uma demanda legítima dos povos camponeses a se articularem enquanto uma iniciativa fora do âmbito governamental,

⁶ Situações similares ainda são pertinentes e não foram superadas.

⁷ Essa concepção teve como “marco histórico” os anos finais da década de 1990, especialmente com a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que ocorreu em Luziânia/GO, em setembro de 1998 e se organizou o Movimento Nacional por uma Educação do Campo. Ademais, foi no I ENERA (Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), registrado abaixo, que se discutiu o PRONERA.

objetivando atender um grupo social⁸ que, apesar dos ataques que sofre da mídia e do agronegócio, tem demonstrado potencial e força para promover o desenvolvimento sustentável do campo.

O PRONERA decorre da discussão entre o Movimento dos Sem-Terra (MST) e as Universidades, no evento que ficou conhecido como I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, em julho de 1997. Esse evento é marcado pelo esforço de diversos/as educadores/as envolvidos/as em assentamentos para garantir e ampliar as atividades já fomentadas.

Após muita luta por parte do povo campestre, incluindo embates físicos, políticos e intelectuais, o PRONERA ganha *status* de política pública do Governo Federal, tendo como meta geral realizar atividades educativas nos assentamentos da reforma agrária, com metodologias de ensino específicas à realidade social e cultural do campo (IMDA/INCRA, 2004).

Destarte, dentre os objetivos que compõem o programa destacam-se: reduzir as taxas de analfabetismo e elevar o nível de escolarização da população nos assentamentos; habilitar professores nos níveis médio e superior, além da formação técnico-profissional dos jovens e adultos, especialmente, nas áreas de produção agropecuária e administração rural; produzir materiais didático-pedagógicos necessários às práxis educativas, baseadas, por sua vez, nos seguintes princípios: Interatividade, Multiplicação, Participação (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Com o objetivo de atender e contribuir com esse processo, o Projeto de Formação de Educadores e Educadoras de Assentamentos Rurais em Áreas de Reforma Agrária do Ceará – Magistério em Nível Médio foi uma parceria realizada entre a Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ceará (INCRA-CE)/Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e

⁸ Trata-se do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Durante a década de 1970, com o governo militar, houve uma dura repressão a esse movimento, porém a censura desse período não conseguiu calar as vozes do povo e, em 1978, surgiam as primeiras manifestações do movimento que possui maior destaque no Brasil, o qual se consolidou, finalmente, em 1984. Contudo, por ser uma ameaça em potencial à ordem vigente, o MST tem se tornado alvo dela e tem-se tentado criminalizar o movimento, seja por lei ou – não conseguindo pela incoerência dos argumentos apresentados – tentando veicular uma imagem completamente distorcida do MST nas mais diferentes mídias.

Instituto de Educação do Ceará (ICE)/Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC)⁹.

O projeto é, como ressaltamos, fruto de constatações que apontavam para a necessidade de uma proposta educativa que atendesse às demandas do campo. O principal fator que movimentou o desenvolvimento desse projeto foi a insuficiência de educadores e educadoras habilitados para exercer funções pedagógicas em áreas de assentamentos e acampamentos rurais.

Dessa forma, elegeu-se como seu objetivo central “promover a formação de educadores habilitados em magistério em nível médio para a alfabetização de jovens e adultos e ensino nas séries iniciais do ensino fundamental na realidade do campo, como forma de impulsionar o desenvolvimento local e regional sustentável” (CEARÁ, 2008). Outrossim, tal meta foi uma demanda apresentada pelo MST, que almejava à formação de 240 educadores/as do campo na modalidade do Magistério, em Nível Médio.

O foco da proposta caracterizava-se pela expansão da educação destinada a esses jovens e adultos de vários assentamentos distribuídos em diversos municípios¹⁰ cearenses que atuaram como professores/as¹¹ no Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental Séries Iniciais, que ocorreu em concomitância.

O currículo associava a educação humanística do Ensino Médio às disciplinas de Magistério. Além disso, em todas as etapas apresentava-se alguma disciplina relacionada ao contexto dos/as educandos/as. Ao final de cada uma delas, eles e elas realizavam atividades culturais de encerramento, apresentadas à comunidade.

O projeto foi implementado em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e foi dividido em cinco etapas, em que, em conjunto com os/as educandos/as, foram trabalhados os conteúdos de um currículo que abrangia desde as disciplinas de caráter propedêutico do Ensino Médio (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Química, Biologia, Física, Educação Física e Língua Estrangeira – Espanhol) até as específicas da formação em magistério (Filosofia, Sociologia Psicologia,

⁹ Ao INCRA caberia o papel de financiador do projeto; ao MST, o dever de mobilizar os/as assentados/as; À Universidade Estadual do Ceará (UECE), elaborar e executar o projeto; e, à SEDUC, desenvolver, junto à UECE, ações da gestão e execução do projeto, sendo sua função a supervisão do projeto.

¹⁰ O projeto Magistério em Nível Médio formou turmas nos municípios de Itatira, Canindé, Russas, Amontada, Quixeramobim e Crateús.

¹¹ Isso ocorreu durante as disciplinas de Prática de Ensino, na qual os (futuros) professores/as acompanharam o dia a dia da sala de aula dos assentamentos e acampamentos rurais.

Didática, Antropologia); além de atividades culturais e disciplinas focadas no contexto do campo (Educação do Campo e Movimentos Sociais).

O Magistério em Nível Médio fundamentou-se na concepção freiriana de educação, na qual educador e educando constroem o mundo e a si – sempre mediados pelo diálogo. Além disso, o projeto também contemplou a concepção de Pedagogia da Alternância e, portanto, esteve dividido em dois tempos: escola e comunidade. O primeiro, diz respeito ao período em que os/as educandos/as participam das aulas e, o segundo, ao período no qual aplicam o conteúdo à prática e dialogam com os saberes construídos nas aulas; dessa forma, conjuga-se o tripé prática-reflexão-prática.

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia de origem francesa que tinha como objetivo otimizar o tempo dos filhos dos camponeses, evitando as longas caminhadas, de ida e de vinda, para as escolas – que, em geral, ficavam nos centros urbanos. Essa ideia ganhou força no Brasil durante a década de 1960, pois o transporte escolar era, e ainda é de difícil acesso, quando não escasso, e a maioria dos pais dos/as educandos/as trabalhava na zona rural.

Em suma, o ano escolar se divide em dois períodos distintos que se complementam: tempo escola e tempo comunidade. No primeiro, os/as educandos/as estudam os conteúdos previstos no currículo nacional para as disciplinas regulares do Ensino Fundamental e Médio, numa escola, ou espaço similar, onde todos (educadores/as e educandos/as) se encontram. Durante o segundo, os/as alunos/as são incumbidos do desenvolvimento de projetos com o intuito de empregar a teoria apreendida na prática, ou seja, em seu dia a dia.

O contato intenso e constante entre educadores e educandos envolvidos neste processo gera, ademais, um relacionamento íntimo e pessoal que, por sua vez, conduz a resultados promissores e satisfatórios. O diálogo e a relação horizontal entre pares, concepções fundamentais para uma pedagogia de inspiração freiriana, são essenciais para entender o cotidiano do qual se parte para “pronunciar o mundo” (FREIRE, 2005b).

Quanto à equipe técnica, ela estava sediada na capital Fortaleza, na UECE (Campus do Itaperi) e composta por: José Ernandi Mendes (coordenador geral), Célia Maria Machado de Brito (coordenadora pedagógica), Juliana Lima (apoio técnico-administrativo-pedagógico), 12 estudantes universitários, 6 coordenadores/as locais e professores/as especialistas¹².

¹² Os/as educandos/as, bolsistas, educadores/as variaram durante as etapas desse projeto por uma série de fatores que não são objetivo de análise desse texto.

Dentre quatro bolsistas de Fortaleza, uma colega do curso de Ciências Sociais e eu ficamos responsáveis pelo desenvolvimento do tempo escola e comunidade que ocorreram nas terceira e quarta etapas do projeto, predominantemente, no assentamento de Umarizeiras, em Itatira, durante o período de junho de 2008 a julho de 2009.

O assentamento Umarizeiras, local onde ocorreram diversos encontros durante o tempo escola e comunidade, garantiu sua independência como município autônomo há pouco tempo. O município de Itatira¹³ está localizado na microrregião Canindé e foi oficialmente elevado ao status de municipalidade pela Lei nº 1.153, de 22 de novembro de 1951. Antes disso, esteve sob a jurisdição do município de Canindé.

A ocupação do território que atualmente é o município de Itatira ocorreu de três formas distintas: com os indígenas, de forma permanente e/ou periódica; pelos sesmeiros, através das Cartas de Sesmarias; e com os foreiros, através dos termos de aforamentos de terras junto a Câmara Municipal de Quixeramobim e também a Freguesia de Canindé.

Dentre os fatores que podemos enumerar para povoamento do território de Itatira, destacam-se, principalmente, aqueles favoráveis à agropecuária: as culturas do algodão, da maniçoba, do café, das leguminosas. Logo, o território de Itatira foi ocupado por pessoas dispostas a trabalhar na terra e esse fator foi fundamental para o crescimento econômico da região. A população de Itatira gira em torno de 19.000 habitantes (IBGE, 2010). A economia é predominantemente agropecuária e comercial.

Destaque-se, ademais, que as manifestações culturais e religiosas da população itatirenses são frutos da miscigenação que a compôs. Com efeito, preservam-se costumes indígenas, africanos e europeus. Por exemplo: o gosto pela caça de animais silvestres e por alimentos derivados do milho e da mandioca (indígenas); o quebrante, a feijoada e os ritmos musicais dançantes como samba e capoeira (africanos); a fé cristã, a urbanização e a organização familiar tradicional (europeu).

As viagens para o assentamento aconteciam ao menos uma vez por semana durante o tempo escola para que pudéssemos acompanhar o desenvolvimento de pelo menos uma disciplina e o desempenho de educandos/as no processo. Fazia parte de nossas funções e atividades, como bolsistas, elaborar relatórios sobre o que observávamos nos assentamentos. O tempo comunidade acontecia de forma esporádica e, grosso modo, reuníamos uma parte ou

¹³ Os dados apresentados sobre a cidade provêm da página oficial da prefeitura do município de Itatira. As informações foram retiradas a partir do texto desenvolvido, revisado e editado pelo Professor José Vandeir Torres. Disponível em: <https://www.itatira.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 5 dez. 2019.

a maioria do grupo na casa de quem se disponibilizasse a nos receber para orientação e acompanhamento nas atividades destinadas a esse período.

Durante essas fases do projeto pudemos conhecer um pouco mais da realidade de cada educando e educanda, suas famílias e os afazeres do dia a dia. Dentre as diversas atividades que presenciamos, destaco as místicas realizadas sempre ao início dos trabalhos de cada dia. Elas são formas (artísticas) de expressar a história e o cotidiano dos/as assentados/as, bem como suas lutas, perdas, vitórias, tristezas e alegrias.

A mística é uma força ou energia que nos motiva a perseverar. Ela nos impulsiona a ir até o fim de uma luta. Ela é o desejo de realizar e vencer. Quando, por exemplo, antes de cada encontro, os/as educandos/as pensam, elaboram e performam a mística, querem expressar-se, pronunciar o mundo com suas palavras e tratar dos motivos pelos quais lutam e persistem em meio aos percalços cotidianos. Em outras palavras, expressa-se um mundo que se busca alcançar de modo a inspirar, aqueles que assistem o feito, a lutarem, conjuntamente, na construção de um sonho que é coletivo. Com efeito, sem mística, o cansaço se torna um fardo mais pesado e difícil de ser combatido.

Dificuldades que, a propósito, existiram, mas nunca desanimaram ou desmotivaram os/as educandos/as. Muitas vezes, as verbas para alimentação eram insuficientes e nós enfrentávamos a escassez de alimentos; ao menos no que se refere às refeições/pratos que nós – pessoas de classe média moradoras de uma capital brasileira – não estávamos acostumados. Nós, bolsistas, tínhamos um auxílio alimentação (precário), e muitas vezes preferíamos destiná-lo a contribuir para a alimentação do grupo como um todo. Cabe ressaltar, ademais, que, apesar das precárias condições com as quais, às vezes, nos defrontávamos, nunca deixamos de ter uma refeição ou nos alimentar, ainda que de forma improvisada.

Em diversos momentos durante as duas últimas etapas do projeto, tivemos aulas que duravam o dia inteiro (manhã, tarde e noite), com pausa apenas para refeições e um breve descanso. Os/as educandos/as apresentaram um bom desempenho no processo de aprendizagem, participaram com frequência dos debates, mostrando bastante interesse pelos assuntos discutidos. A dedicação do grupo era impressionante, todos eram extremamente atentos e responsáveis. Apesar do cansaço, um apoiava o outro. Quando estavam com sono – dado o longo dia – paravam a aula e começavam a cantar para animarem-se e, posteriormente, retomarem a aula/luta.

Como dependíamos do repasse de verbas do INCRA para concretizar muitos dos encontros, o calendário inicialmente pensado para o projeto foi modificado e, quando

conseguíamos o financiamento, corríamos contra o tempo de todas as formas possíveis, na busca por diminuir a evasão, o atraso do projeto, e reorganizar a carga horária do tempo comunidade para que não afetasse o trabalho e o sustento dos/as assentados/as.

Outra dificuldade que pude verificar foi referente às letras. Sabe-se que aprender a ler e escrever não é um processo simples e demanda tempo e dedicação. Quando se é adulto essa dificuldade se amplifica. A maioria dos/as educandos/as já tinha família e/ou trabalhava, assim, associar de forma eficaz estudo e trabalho demandou bastante dedicação e esforço. Era claro o interesse de todos e todas ali para concluírem satisfatoriamente o Magistério, mas os percalços certamente tolheram muitos educandos/as. Os dados do relatório final do projeto atestam tal constatação (MENDES; BRITO, 2010).

As avaliações realizadas durante o processo de desenvolvimento do projeto foram constantes e, em linhas gerais, foram levadas em consideração atividades escritas, participação nos debates e seminários. Ainda que com algumas limitações, como nas atividades de caráter escrito, os debates realizados pelos/as educandos/as, bem como os seminários apresentados, eram bem fundamentados e, em certa medida, ricos em experiências práticas. As associações feitas entre a teoria recém-descoberta e suas histórias de vida eram, quase sempre, analíticas e profundas.

Além disso, cada município contava com o auxílio de dois bolsistas universitários que faziam relatos das atividades e do desenvolvimento dos/as educandos/as durante todo o processo, como já foi dito. As nossas experiências acadêmicas, bem como as de cunho pessoal – pois muitos de nós militávamos por diversas causas dentro e fora da Universidade –, contribuía ainda mais para o esclarecimento daquela teoria e escrita alheia aos trabalhadores do campo. Nossa percepção crítica dos fatos os fez lerem nas entrelinhas de muitos artigos e capítulos de livros estudados durante esse período.

Ao final da quinta etapa, foi elaborado um memorial por todos/as concludentes, que descreveram, de forma analítica, sua história de vida antes e depois do projeto Magistério em Nível Médio.

Resumidamente, se tivesse que elencar aspectos positivos e negativos sobre o Projeto em debate, eu diria que, positivamente, observamos o fato deles/as serem bastante envolvidos com o objetivo do projeto, pois não estavam ali para obter um certificado, como é costume em muitas escolas e cursos, mas para aprender, crescer e, mais importante, para poderem atuar nos assentamentos como educadores/as.

Negativamente, eu apontaria o atraso no repasse das verbas pelo INCRA, que muitas vezes prejudicou a continuidade das etapas, a elaboração do material didático, o acompanhamento do processo por parte dos bolsistas (pois não havia verbas para o deslocamento) e o atraso no pagamento de algumas bolsas.

Dentre os/as educandos/as que conseguiram finalizar essa caminhada, destaco a sua dedicação, esforço, luta física e mental para alcançar o sonho de não somente de terminar o Ensino Médio, mas, também contribuir diretamente em sua comunidade com os conhecimentos aprendidos. É válido ressaltar que muitos/as educandos/as que terminaram o Projeto de Magistério continuaram seus estudos em Nível Superior (Magistério da Terra, Serviço Social da Terra, Direito etc.). Isso demonstra o reconhecimento da importância do saber acadêmico e a necessidade do seu domínio para o crescimento pessoal dos/as educandos/as, bem como da comunidade na qual atuam.

Para mim, a experiência como bolsista do PRONERA foi de extrema importância e enriquecedora, tanto do ponto de vista pessoal, quanto acadêmico. Quando entrei no projeto, eu cursava os semestres iniciais do curso de Pedagogia e não tinha experiência em militâncias, como as do MST, por exemplo. Desse modo, durante o período em que fiz parte desse projeto, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos acadêmicos e pessoais articulando-os com atividades práticas.

Desde os primeiros dias no projeto, participei de caminhadas, ocupações, místicas e, pouco a pouco, fui me familiarizando com essa realidade que até então me era alheia. Posso afirmar que foram momentos de grande importância para desvelar, aos meus olhos, as manipulações repetidas, incansavelmente, pela grande mídia com o objetivo de levar, a uma significativa parte da população, informações equivocadas, tanto por meio de imagens, quanto por escrito, de uma realidade controlada por grandes corporações e latifundiários, não só brasileiros, mas do mundo.

Paralelamente, éramos frequentemente incentivados/as a participar de grupos de estudo sobre educação do campo e movimento sociais, dentre outros, além de apresentarmos trabalhos em encontros universitários. Eu tive a oportunidade de escrever artigos e diversos resumos para apresentações orais sobre a temática. Para além das publicações, os conhecimentos adquiridos com essa experiência contribuíram em debates que aconteceram (e acontecem) sobre ela dentro e fora da sala de aula.

Como dito, grande parte da população tem acesso apenas às versões de notícias publicadas pelos meios de comunicação da grande mídia e tendem a formar suas opiniões a

partir disso. Durante o curso de graduação, nas discussões promovidas em sala de aula, fossem em disciplinas específicas ou com temáticas variadas, tive(mos) a oportunidade de levar outros pontos de vista para o debate, fatos omitidos pela mídia ou não estudados, que fizeram muitos estudantes (re)considerarem o MST e outros movimentos sociais sob uma nova perspectiva.

O fato de termos estado em constante convivência com educandos/as e educadores/as durante os tempos comunidade e escola contribuíram sobremaneira para formação de caráter e para o entendimento prático das desigualdades sociais que tanto víamos relatadas nos livros que líamos. Ademais, a participação em eventos, muitas vezes promovidos pelo próprio MST, como atos, caminhadas etc., cooperaram para o nosso aprendizado concreto, tornando palpável o entendimento de práxis.

Pessoalmente, o fato de ter me aproximado do Movimento dos Sem-Terra e desse projeto de extensão colaborou para o meu amadurecimento e mais tarde se tornou um estudo que venho desenvolvendo desde a graduação, consumado em diversos artigos, em minha monografia e dissertação de mestrado.

Fazia-me muito sentido, desde cedo, a teoria marxista – talvez por ter visto ela na prática, graças aos meus pais. Desse modo, logo que ingressei na universidade e tive acesso aos textos sobre esse assunto, quis conhecer mais e me aprofundar nessa temática. No segundo semestre, decidi fazer disciplinas optativas sobre esse teor e tive a oportunidade de cursar uma disciplina chamada “Pedagogia de Paulo Freire”. Nela, conheci a professora Célia Brito (coordenadora pedagógica do projeto) que pôde levar sua experiência para as discussões da turma. Fiquei bastante interessado e decidi fazer parte do projeto como relatei acima.

Paulo Freire me guiou em direção a outros autores e, dada minha realidade pessoal, achei em Karl Marx, e no pensamento marxista, a teoria que fundamenta minha prática e o meu fazer acadêmico. Pensadores que dialogam entre si – apesar das críticas existentes – e que fundamentam muitas das pesquisas sobre educação do campo, no campo e para o campo. É sabido que o estudo da educação do campo em toda sua diversidade é um espectro amplo, fértil e – por que não – criativo de produção acadêmica. São muitas as pesquisas acerca dessa realidade, não só no Brasil como no mundo.

Ao terminar meu tempo como bolsista continuei interessado por pesquisar a formação de professores, temática sempre atual. Tive a oportunidade de participar de monitoria e pesquisas durante minha graduação e nelas pude ver outras vertentes daquilo que tinha estudado e vivido no PRONERA. Cada vez mais, meu interesse por entender como tem sido

feita a formação de professores e como as demandas impostas pelo capital influenciam nesse processo aumentavam.

Assim, fui acentuando e delineando essas problematizações no trabalho de conclusão de curso da graduação, no qual abordei como a educação moldou-se a diversos interesses durante os séculos, tratando, também, ainda que limitadamente, do processo de precarização da escola pública e da formação de professores. Essa última foi uma temática que pude aprofundar em minha dissertação de mestrado.

Cada vez mais foquei meus esforços sobre os pedagogos e pedagogas brasileiros, dentre os quais os/as educandos/das formados pelo magistério faziam parte, despertando-me para a realidade do fazer docente, que deve ser combativo tanto nas ideias quanto nas atitudes. Dentre as conclusões que pude chegar ao fim de minha dissertação, explicitiei que a atual formação docente está limitada – ainda que haja concepções e pensamentos críticos na academia – à lógica produtivo-destrutiva do capital.

É necessário pensar a educação, mas também a vida para além dela, ou seja, a sociedade libertada das amarras que limitam a existência humana. Trabalho certamente árduo e que demanda não somente esforço mental, mas físico e consciência de que embates existirão.

Durante minha experiência como bolsista do projeto já citado, eu pude compreender, de forma teórica e prática, que as ideias por si só não mudam o mundo, mas é imperativa sua presença no fazer prático, pois sem elas nossas ações não passariam de puro ativismo (FREIRE, 2005a).

Há duas citações proferidas por Paulo Freire que se tornaram conhecidas mundo afora e, eu acredito, alinham-se com a proposta de educação do campo, em especial aquela promovida pelo MST. Freire (2005b) diz, repetidas vezes e em momentos diferentes, que educar é um ato fundamentalmente político e que ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo... Em linhas gerais, eu diria que isso resume o fazer educativo. Em conclusão, entendemos que a proposta apresentada nesse projeto foi relevante para impulsionar e concretizar, de forma consciente e adequada, os anseios e necessidades das populações assentadas. Além disso, contribuiu para o fortalecimento da luta pela Reforma Agrária e o desenvolvimento autossustentável dos povos do campo.

À guisa de conclusão

Finalizando esse relato, procurei demonstrar, por meio de minha experiência como bolsista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), alguns dos percalços superados e conquistas alcançadas para a implementação e finalização do Projeto de Formação de Educadores e Educadoras de Assentamentos Rurais em Áreas de Reforma Agrária do Ceará – Magistério em Nível Médio. Viabilizado por meio dele, 109 assentados/as foram habilitados/as para exercer a função de magistrado junto às crianças e aos adultos que necessitassem ser alfabetizadas em suas comunidades.

Pessoalmente, a vivência como bolsista me fez apreender certos valores e construir uma experiência que me fez olhar o mundo de outra maneira. Presenciar e (con)viver com os/as assentados/as, as dificuldades que permeiam o cotidiano deles/as foi um aprendizado ímpar. Academicamente, os teóricos me permitiram interpretar a realidade que vivi de forma embasada e desvelando os limites que impedem o desenvolvimento de nossas potencialidades enquanto seres humanos.

A conjugação de teoria com prática, a tão falada práxis, foi importante para a minha percepção de que a teoria somente não é capaz de refletir a realidade; apenas a prática ancorada na teoria é capaz de contribuir em direção à superação do atual modo de produção destrutivo que privilegia o lucro em detrimento dos indivíduos e de uma sociedade mais justa.

Dessa maneira, por meio do meu relato, espero ter conseguido subsidiar a reflexão sobre as possibilidades de mudanças no âmbito da educação e, mais amplamente, na sociedade. Ademais, essa contribuição pode ser pequena e pontual, entretanto, em conjunto podemos mudar a realidade em que vivemos. Cada indivíduo pode influenciar uma série de outros seres e grupos sociais, que, por sua vez, agirão sobre outros sujeitos. A união de pessoas em prol de objetos e projetos comuns, de fato, é capaz de produzir mudanças amplas e, efetivamente, concretas.

Referências

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul06/Faisca_4.1.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma. **Manual de Operações**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M.; SILVA, H. R. S. “Questões e contradições da educação rural no Brasil. *In*: WERTHEIN, J.; BORDENAVE DIAS, J. **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CEARÁ. **Projeto de Formação de Educadores e Educadoras de Assentamentos Rurais em Áreas de Reforma Agrária do Ceará – Magistério em Nível Médio**. (texto mimeografado). Fortaleza, 2008.

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios e propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 13, v. 7, p. 97-113, 1994.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Sobre nós: histórico**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>. Acesso em: 22 jan. 2020.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Sobre nós: missão**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/missao>. Acesso em: 22 jan. 2020.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 89-101. (Coleção por uma educação do campo, 4).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005(b).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005(a).

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-512, maio-ago. 2011. Doi: 10.1590/S1413-24782011000200005.

GUIMARÃES, M. L. S. Prefácio: a biografia como escrita das 172 UFES - História. *In*: SOUZA, Ad. B. **Duque de Caxias: o homem por trás do monumento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 19-26.

LE GOFF, J. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MENDES, J. E.; BRITO, C. M. M. **Relatório Pedagógico do Curso Magistério da Terra**. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Convênio nº 32.000/2005. FUNECE /INCRA-CE (texto mimeografado). 2010.

Submetido em 23 de setembro de 2019.

Aprovado em 20 de janeiro de 2020