

Educação do Campo e Movimentos Sociais

Levantamento da produção científica: reflexões sobre a formação em alternância dos Movimentos Sociais do Campo no ensino superior.

**Ana Paula do Amaral
Maria Cristina dos Santos Bezerra**

Universidade Federal de São Carlos

paula.amaral@gmail.com

Formação em Alternância; Movimentos Sociais do Campo; produção científica.

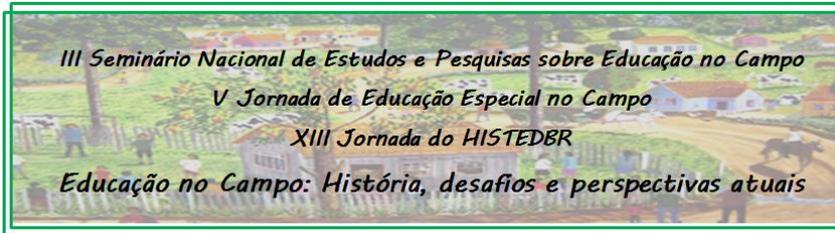
Resumo

Este artigo visa a apresentar um breve estudo sobre as produções científicas relacionadas à formação em alternância no ensino superior proposta pelos Movimentos Sociais do Campo (MSC) no país, buscando identificar os objetos de pesquisa, as instituições de ensino superior envolvidas, sua distribuição geográfica e explicitar as possíveis correlações com uma pesquisa em andamento sobre as turmas especiais para beneficiários da reforma agrária. No que tange a alternância de tempos/espacos educativos, entende-se que no Brasil existem duas concepções dessa proposta educativa, revelando deste modo uma divergência teórico-metodológica. Isto posto, o presente trabalho pretende discutir a formação em alternância que vem sendo construída no Brasil, tanto pelos MSC quanto pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) no sentido de melhor compreender as produções relacionadas ao tema, principalmente as que se referem a articulações entre o Tempo Comunidade e o Tempo Escola (Universidade) e as possibilidades de se garantir o acesso ao conhecimento socialmente produzido às populações rurais, sem, no entanto, terem de abandonar suas terras, trabalho e militância social.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tem se destacado atualmente em âmbito nacional por ser um dos maiores ganhos dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) junto ao Estado brasileiro, no que diz respeito à escolarização de jovens e adultos do campo. Nesse sentido, vem contribuindo substancialmente para a diminuição das contradições sociais presentes no meio rural. Enquanto política permanente conquistada por esses Movimentos, em especial pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs), vem oportunizando a diminuição do analfabetismo

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



nos assentamentos de reforma agrária, a entrada de camponeses nas universidades e consequente melhoria das condições de permanência dos sujeitos no meio rural, evidenciando, portanto, em sua gênese e constituição seu caráter politizador e coerente com a luta histórica pela terra dos MSC no Brasil.

Segundo dados da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA)¹, o PRONERA viabilizou de 1998, ano de seu surgimento, até 2011, 320 cursos em 82 instituições de ensino no Brasil, sendo 167 cursos de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. No tocante ao ensino superior, foram ofertados 42 cursos de graduação e 12 de pós-graduação, com destaque para os estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraíba e Pará (BRASIL, 2015).

Os dados também apontam que a maioria dos cursos é de escolarização básica, ofertadas em sua maioria para o EFA fundamental (52,2%), explicitando, desse modo, as desigualdades ainda existentes e a insuficiência das políticas educacionais para o campo. Ou melhor, esses elementos refletem as profundas contradições existentes no meio rural brasileiro, uma vez que a educação proposta aos sujeitos do campo foi historicamente marcada pelo etnocentrismo, pela dominação colonial e pelas equivocadas dicotomias entre rural e urbano.

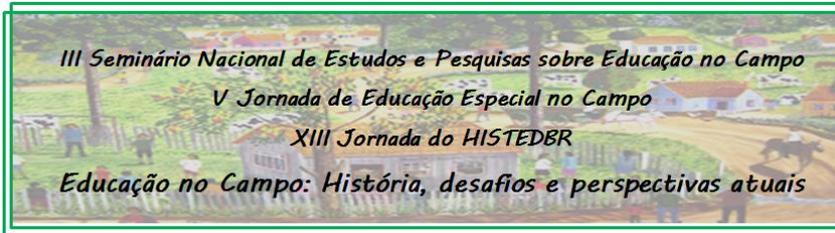
Nesse sentido, realizar um levantamento sobre os trabalhos que tratam da temática do PRONERA no ensino superior, possui relevância uma vez que permite a reflexão sobre os temas de pesquisa que vem sendo desenvolvidos, sua distribuição geográfica e as Instituições de Ensino Superior (IES). Além do mais aproximá-los a um objeto de pesquisa em desenvolvimento² que pretende compreender a formação em alternância construída pelos MSC nas universidades brasileiras³.

Cabe salientar que esse processo de busca de produções científicas ligadas ao PRONERA no ensino superior, visou em alguma instância contribuir com as necessidades da pesquisadora e seu tema particular de estudo, procurando assim estar de

¹ Pesquisa realizada entre os anos de 2011 e 2015 pelo Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Agrário e UNESP.

² Pesquisa de doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar.

³ Segundo o II PNERA, existem uma gama de modalidades de cursos em alternância identificados no Brasil, sendo elas: EJA fundamental (alfabetização, anos iniciais e finais), nível médio (EJA, médio técnico, profissional pós-médio) e nível superior (graduação, especialização e residência agrária) (BRASIL, 2015).



acordo com o processo de mapeamento dos cursos em Alternância no Brasil, parte integrante da pesquisa ora desenvolvida.

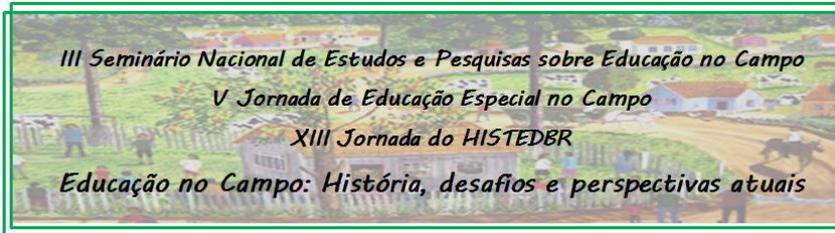
Desse modo, no que diz respeito aos critérios utilizados para o levantamento, levou-se em conta os resumos das dissertações e teses catalogadas no Banco de Teses da CAPES, dados provenientes do II PNERA e também o artigo de Souza (2007) intitulado “*A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação*”, que nos permitiu alinhar nossas análises a totalidade das pesquisas sobre o MST, situando, desse modo, esse Movimento como o de maior destaque dentre aqueles de luta pela terra organizados no Brasil. No caso do Banco de Teses da CAPES, foram utilizados descritores genéricos tais como: PRONERA; Pedagogia da Terra; Licenciatura em Educação do Campo, o que proporcionou a identificação das IES e o objeto de estudo proposto.

Destarte, de forma a possibilitar uma maior discussão sobre a formação em alternância, pretende-se também realizar uma contextualização sobre o referido assunto, seus aspectos históricos e suas divergências no campo teórico-metodológico, para em seguida apresentar o levantamento das produções científicas.

A Educação do Campo e os MSC: possibilidades de uma consciência de mudança?

Partindo do pressuposto de que a Educação do Campo proposta pelos MSC é fruto de um processo histórico de luta pela terra no Brasil e que, portanto, se insere no conjunto das discussões mais gerais da sociedade, como a questão agrária e suas contradições, revela-se fundamental diferenciá-la da educação, historicamente proposta pelas classes dominantes do país e pelo Estado, que orientada pela necessidade de formação de mão-de-obra disciplinada e consumidora de mercadorias, negou aos sujeitos do campo, enquanto portadores de história, cultura e identidades, o acesso ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado, acarretando desestruturação de seu modo de vida e conseqüente perda de sua autonomia (RIBEIRO, 2010).

Logo, compreender o projeto educativo construído pelos MSC, há que se considerar uma concepção de educação coerente com o entendimento da própria sociedade, isto é, aquela que “tende a refletir a sociedade que a produz” e por ser assim, torna-se espaço de disputa tanto das forças que almejam mudanças, quanto daquelas que pretendem manter as condições do sistema global de produção inalteradas



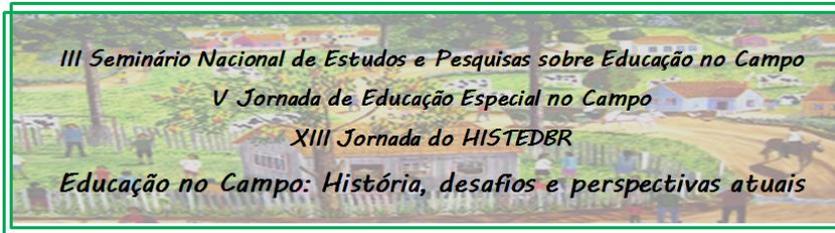
(GONÇALVES, 2008, p. 51). Pode-se afirmar, a partir disso, que é no seio das relações sociais que encontramos as condições para compreender a história e suas contradições, e igualmente compreender como o ser humano realiza suas atividades, inclusive seu processo educativo.

Para os MSC, a Educação do Campo se apresenta, segundo Caldart (2012, p. 257), como uma possibilidade de mudança das relações sociais, posto que seus objetivos estão relacionados ao trabalho, à cultura, aos embates e conflitos no campo e sendo assim, é processo dinâmico, contraditório, formado por práticas que ainda não se desenvolveram por completo, mas são “realidade por vir”, ou seja, é um conceito que vem sendo construído pelos próprios sujeitos em formação desde do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo no final dos anos de 1990 (CALDART, 2012).

Segundo Frigotto & Ciavatta (2012, p. 749), os Movimentos de luta pela terra constroem seu projeto educativo sob as bases do entendimento do trabalho como condição central do desenvolvimento humano e das possibilidades da formação humana omnilateral, já que “[...] afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Nessa perspectiva, já não bastam intervenções externas e pacotes educacionais urbanos – para esses sujeitos é basilar uma educação voltada à realidade do campo brasileiro e suas contradições. Sob essa lógica reside o desenvolvimento crítico e completo do ser humano através da relação educação e trabalho, numa perspectiva que aponte para a construção da Agroecologia⁴.

Sob esses aspectos, a educação voltada para o trabalho sugerida pelos MSC, reflete a própria visão de mundo desses sujeitos, em que pese um novo projeto societário e o estabelecimento de novas relações sociais. A educação se caracteriza, nessa perspectiva, como uma dimensão concreta da vida e sendo analisada sob esse viés, deixa de lado conceitos esvaziados de sentido e se configura como o “conjunto das

⁴ A Agroecologia pode ser compreendida como sendo uma concepção sistêmica de agricultura que se realiza através do manejo ecológico dos bens naturais, da coletividade e participação, construída de modo a valorizar o comércio justo, as redes de colaboração e a preservação do patrimônio genético e cultural dos povos.



relações sociais e humanas estabelecidas na prática social de uma sociedade, em determinada época” (ORSO, 2011, p.229).

Esse projeto educativo em construção está alicerçado em princípios que consideram a realidade das pessoas e as demandas históricas dos Movimentos, ou melhor, fazem parte da compreensão da luta pela terra, das possibilidades de emancipação humana e da construção de uma nova sociedade (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012). São, portanto, ações e práticas educativas sendo estruturadas no seio das contradições sociais ou nas brechas do modo de produção dominante (MÉSZÁROS, 2005).

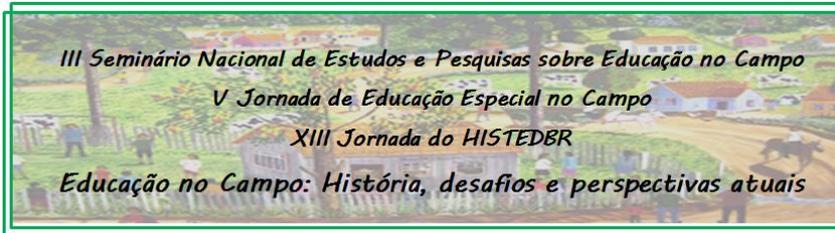
Dentro de todas essas conquistas alcançadas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, está o PRONERA que vem possibilitando ganhos significativos na educação no meio rural, seja na educação básica quanto na educação superior. Segundo Tafarel e Molina (2012), o programa tem como objetivo atender a demanda de escolarização dos assentados da reforma agrária, além da formação dos educadores do campo. Na atualidade, se configura como uma política permanente⁵ e possui o desafio de acelerar o acesso dos trabalhadores rurais à educação escolar, desde a alfabetização até os níveis de pós-graduação (SANTOS, 2012). Para Santos (2012), o valor atribuído ao PRONERA está nos ganhos legais que oportunizou nos últimos anos, ou seja, o envolvimento da política educacional com a política de reforma agrária traz benefícios tanto para os sujeitos quanto para o sistema educativo brasileiro.

Nessa possibilidade de mudança como afirma Caldart (2012), é que o PRONERA adota a Alternância de tempos/espacos educativos como uma de suas características na organização dos cursos, possibilitando novos significados para a educação formal no que diz respeito à forma e conteúdo das metodologias educativas. (SANTOS, 2012)

Desse modo,

[...] a presença dos camponeses, como sujeitos coletivos de direito, no ambiente acadêmico, tem fortalecido a perspectiva de novas práticas nos campos de ensino e pesquisa, não como novidade pedagógica, mas como práxis, resultado de uma interação entre sujeitos historicamente estranhos – daí tratar-se de uma interação que nem sempre é pacífica, mas, ao contrário, é normalmente tensa e conflitiva

⁵ O decreto 7352/2010 instituiu o PRONERA como política de Estado.



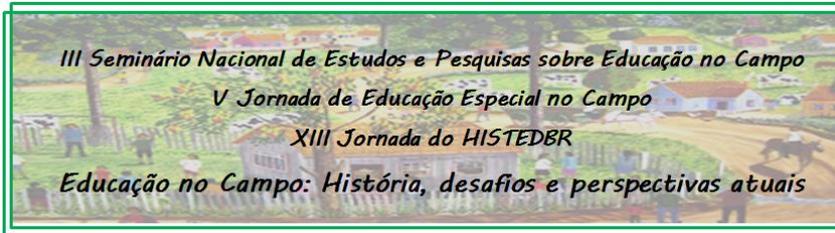
e, por isso mesmo carregada de potencialidades emancipatórias (SANTOS, 2012, p. 632).

Conforme aponta a II PNERA (BRASIL, 2015, p. 46), a adoção da alternância se apresentou como uma necessidade objetiva da realidade dos sujeitos envolvidos, visto que a própria Educação do Campo “não separa a terra do território, o saber da realidade, a vida do cotidiano”. Isto é, vislumbra uma educação conectada com a questão agrária do país marcada por conflitos e interesses de classes antagônicas presentes no meio rural – agricultura familiar e camponesa *versus* agronegócio/latifúndio monocultor (GIRARDI, 2008).

Assim, de modo geral, o PRONERA envolveu 164.894 educandos e 13.276 educadores entre os anos de 1998 e 2011. Dentre as 38 organizações que demandaram os cursos, os Movimentos Sociais e os Sindicatos representam 58% do total, com destaque para a Confederação Nacional dos trabalhadores na agricultura (CONTAG), MST e Comissão Pastoral da Terra (CPT), com respectivamente 207, 190 e 31 cursos demandados (BRASIL, 2015).

Com relação às conquistas do PRONERA, Santos (2012) relata que nos últimos dez anos, o programa escolarizou e capacitou camponeses assentados, reduziu os níveis de analfabetismo nas áreas de reforma agrária e estabeleceu diálogo profícuo no espaço acadêmico, estabelecendo rupturas conceituais na produção do conhecimento, no sentido de reconhecer os sujeitos do campo nesse processo. Em específico, no caso do ensino superior, a maior mudança que o programa estabeleceu foi, segundo Santos (2012, p. 632), “[...] a entrada coletiva dos camponeses nas instituições de ensino” em turmas específicas com apoio tanto pedagógico quanto estrutural, facilitando assim a permanência desses sujeitos nas universidades.

Os MSC realizam, dessa forma, a ocupação da universidade, sugerindo que sejam discutidas no âmbito acadêmico a sua função social, reforçando a concepção de instituição que se orienta por valores e normas da sociedade e não apenas por padrões de gestão operacional, como bem coloca Chauí (2003).



A alternância de tempos/espços educativos e suas divergências teóricas e metodológicas.

Tendo claro que a Educação do Campo construída pelos MSC, não se encerra em si mesma, pois tem na compreensão da realidade e suas dimensões sócio históricas a base de suas ações de disputa, apontando dessa forma para uma concepção concreta de educação referenciada na sociedade, pode-se dizer, conforme nos aponta as autoras abaixo, que a formação em alternância adquiri importância fundamental.

Nos MSPdoC a alternância é entendida como a melhor forma de organizar a escola e os cursos, principalmente por garantir o estudo dos camponeses sem retirá-los de seu lugar de origem, de seu trabalho e inserção social, promover uma relação e participação mais qualificada nos Movimentos e aprofundar, por meio dos estudos e vivências, os tempos educativos (GHEDINI & ABREU, p.86, 2010).

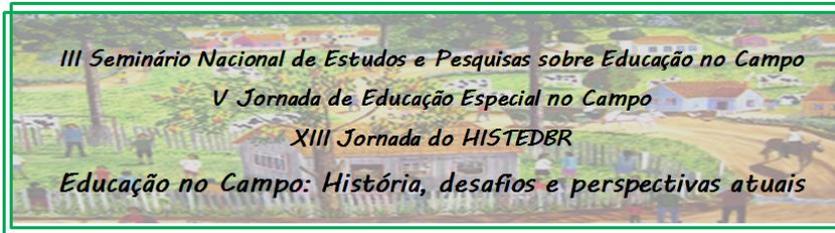
Desta forma, a alternância de tempos/espços educativos caracteriza-se, como afirma Ribeiro (2010), por um processo que alterna situações de ensino/aprendizagem em Tempo Escola (Universidade) e Tempo Comunidade, onde o trabalho é compreendido como um princípio educativo. E que apesar das generalizações, é construída sob diferentes olhares, onde se evidencia, segundo a autora, divergências teóricas e metodológicas entre os sujeitos que a constroem.

Para Ribeiro (2010, p. 292), a alternância

apresenta elementos comuns, como a articulação entre o tempo destinado às atividades escolares e o tempo destinado às atividades de trabalho. Mas essas atividades se realizam de maneiras diversas, de acordo com os sujeitos que as assumem, as regiões onde ocorrem as experiências, as condições que possibilitam ou restringem e até impedem a sua realização, e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas.

Todavia, essa definição de alternância traz em si a diversidade sob a qual essa modalidade educativa se expressa, qual seja, aquela produzida no interior das lutas e conquistas dos MSC e aquelas sustentadas pelas Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais no Brasil e no mundo, conhecida como Pedagogia da Alternância.

Historicamente, a denominação Pedagogia da Alternância remete ao ano de 1935 em Lot-et-Garone na região sudoeste da França, como consequência da insatisfação dos agricultores com a educação ofertada à população rural no país. Seu surgimento está associado à primeira Casa Familiar francesa ou Maison Familiale Rurale, criada através da articulação entre a igreja católica e agricultores, descontentes com o ensino formal



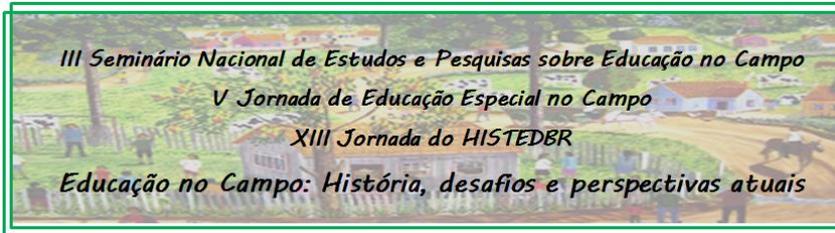
oferecido à juventude local. Em decorrência da difusão dessa proposta educativa na Europa, surgem na Itália em 1960 as Escolas Famílias Agrícolas, sendo que delas resultam as experiências brasileiras, conhecidas como Escola Família Agrícola (EFA) e Casa Familiar Rural (CFR), organizadas em torno dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs), todas possuindo em comum: a Alternância; a Associação de Pais e Alunos; a Formação Integral do estudantes e o Desenvolvimento do Meio, enquanto pilares fundamentais de sua constituição (GIMONET, 2007; RIBEIRO, 2010).

Nesse sentido, desde seu aparecimento a Pedagogia da Alternância foi construída sobre a necessidade de formação dos jovens do meio rural sem, no entanto, terem que sair do campo. Para Gimonet (2007), esse sistema educativo permitiu, de modo muito simples, que os jovens pudessem aprender através da escola e também através dos conhecimentos do seu dia-a-dia em comunidade. Na atualidade, essa simplicidade apontada pelo autor, passou a ser uma complexa articulação de tempos e espaços educativos, alicerçada em pilares e construída na prática por uma gama de metodologias de aprendizagem.

Segundo Ribeiro (2008), a fundamentação teórica que direciona as experiências em Pedagogia da Alternância no Brasil é o Escolanovismo, que em seus pressupostos propõe uma educação voltada para ao indivíduo, para a ação e experiência. Assim, a alternância, construída através dos métodos ativos da Escola Nova, tem por foco os estudantes e suas necessidades individuais, diferenciando-se do tradicionalismo escolar em que o professor é centro do processo de ensino/aprendizagem e o aluno é mero receptor de conhecimentos.

No caso dos MSC, as origens e o arcabouço teórico e metodológico se diferenciam da Alternância dos CEFFAs. A proposta educativa em que se alternam tempos e espaços de aprendizado retomam as lutas operárias do século XIX e buscam suas referências na base marxista do entendimento do trabalho, compreendendo, portanto, que a educação deve se articular dialeticamente com as questões produtivas numa perspectiva omnilateral (RIBEIRO, 2010).

Nesse sentido, a Educação do Campo propõe uma reflexão profunda sob o modo de produção vigente, suas contradições e determinantes sociais, possibilitando enxergar um recorte político nessa proposta que compreende o trabalho em sua totalidade,



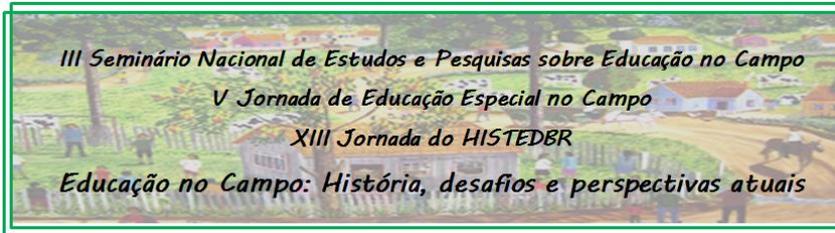
visando à superação dos antagonismos de classe. Sob essa lógica, o Regime de Alternância proposto pelos MSC aponta uma possível superação da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs por aspirar e se referenciar nas experiências históricas da relação educação-trabalho concretizadas com a Revolução Russa de 1917 (RIBEIRO, 2010).

Em vista disso, os MSC lançam mão de um profundo estudo dos intelectuais e educadores russos que, de face a tarefa de construir novas bases sociais de relação numa perspectiva emancipatória, produzem intensamente revolucionárias propostas educativas. De acordo com Ribeiro (2010), as grandes referências históricas no sentido de construir uma educação voltada para o trabalho, são Nadejda Krupskaya, Vladimir Lênin, Moisey Pistrak e o pedagogo ucraniano Anton Makarenko. É nesse sentido, que educação e vida se relacionam diretamente com o trabalho, com as tarefas e atividades que precisam ser executadas e pensadas a partir das necessidades reais e concretas dos sujeitos envolvidos.

Esses aspectos se colocam como importantes, pois a compreensão do trabalho como princípio educativo, orienta as práticas e concepções teóricas dos MSC. Para Frigotto e Ciavatta (2012, p. 749), “daí deriva a relação entre o trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho”. Desenvolvendo, dessa forma, as potencialidades do ser humano e não apenas o ideário do ser compartimentalizado, especializado e unilateral imposto pelo sistema global de produção.

Levantamento da produção científica: reflexões sobre a pesquisa e a formação por alternância no ensino superior.

Como parte integrante de uma pesquisa em desenvolvimento sobre a formação em alternância nas instituições de ensino superior, esse levantamento das produções científicas tem por objetivo identificar nos resumos das teses e dissertações organizadas no Banco de Teses da CAPES, os objetos de estudos, as IES e a distribuição geográfica dos trabalhos, buscando correlações entre esses aspectos. Além desse banco de dados,



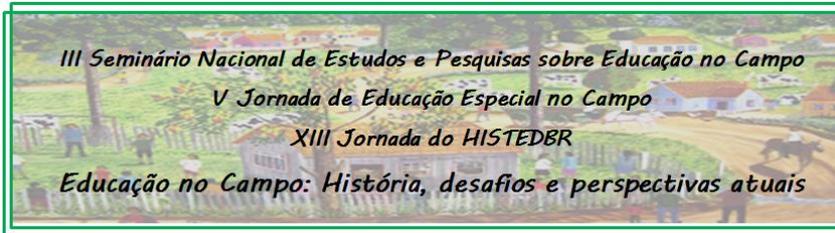
também foram utilizados dados da II Pesquisa Nacional Sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA), da qual deriva o DATAPRONERA.

Para tanto, levou-se em consideração como critério para esse processo descritores relacionados ao tema, de maneira a facilitar a identificação dos trabalhos, mas entendendo que esse processo possui limitações, podendo inevitavelmente deixar lacunas no que concerne a totalidade das dissertações e teses sobre a alternância de tempos/espços educativos construída pelos Movimentos nas universidades brasileiras.

Com relação aos descritores: PRONERA, Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo, encontramos um total de 61 registros no Banco de Teses da CAPES, sendo 41 na área de Educação e desses, apenas 17 relacionam-se com a alternância de tempos/espços educativos construída nas turmas especiais para beneficiários da reforma agrária, ou seja, têm como centralidade investigar os cursos do PRONERA ofertados aos MSC pelas instituições de ensino superior através de convênios com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Outro ponto a ser destacado com esse levantamento, são 02 trabalhos encontrados relativos aos cursos de Agronomia e Direito. Ambos não fazem parte da área de educação, mas são importantes no que diz respeito à compreensão do PRONERA nas turmas especiais, são eles: Moraes (2010) da área de Direitos Humanos e Zart (2012) da área de Política científica e tecnológica. Indicando, assim, os variados objetos e campos do conhecimento em que se assentam a temática do PRONERA no ensino superior.

Dos 17 trabalhos identificados, 05 era teses de doutorado e 12 eram dissertações de mestrado acadêmico, vinculados às universidades federais e estaduais do país, quais sejam, Universidade Federal da Bahia (02), Universidade Federal da Paraíba (02), Universidade Federal de Minas Gerais (01), Universidade de Brasília (04), Universidade Federal do Espírito Santo (01), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (01), Universidade Federal do Maranhão (01), Universidade do Oeste do Paraná (01), Universidade Federal de Sergipe (01), Universidade Federal de Goiás (01) e Universidade Federal de São Carlos (02).



Deste modo, na intenção de melhor visualizar a distribuição geográfica desses trabalhos, as IES e os objetos de pesquisa, foram elaborados dois quadros que melhor apresentam os aspectos em questão.

Quadro 01: Distribuição geográfica e Universidades.

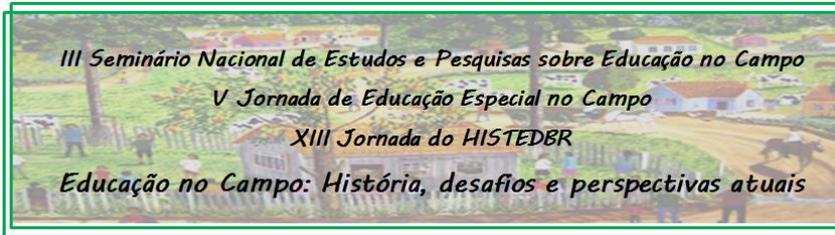
	nº de trabalhos por Região	Universidades
Nordeste	06	UFPB, UFBA, UFMA, UFS
Sudeste	05	UFMG, UFRRJ, UFES, UFSCar
Sul	01	UNIOESTE
Norte	00	-----
Centro-Oeste	05	UnB, UFG
TOTAL	17	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Através do quadro 01 pode-se inferir que a maioria dos trabalhos concentra-se nas regiões Nordeste (Paraíba, Bahia, Maranhão e Sergipe), seguida pelas regiões Centro-oeste (Distrito Federal e Goiás) e Sudeste (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo) do país. Sobre a distribuição geográfica, um fato que chama a atenção é que no estado de São Paulo identificamos apenas 02 trabalhos realizados na Universidade Federal de São Carlos e nesse sentido nos parece importante evidenciar, que mesmo possuindo universidades e centros de produção do conhecimento de relevância nacional, o estado de São Paulo vem contribuindo de forma pouca significativa para a pesquisa relacionada à alternância e ao PRONERA, o que pode estar relacionada ao próprio processo de implantação do programa, que foi estabelecido tardiamente quando comparado aos outros estados do país, como afirma Rezende (2010). Outra questão importante, é que não há trabalhos catalogados no Banco da CAPES, na região norte do país.

Já no que diz respeito ao objeto do conhecimento dessas pesquisas, constatamos que a grande maioria possui como tema a formação de educadores para o campo. Esses temas são recorrentes, já que a demanda dos próprios Movimentos e Sindicatos resultam da baixa escolarização dos assentamentos e da necessidade de formação de educadores que tenham uma melhor compreensão sobre essa realidade.

No caso específico da temática da Alternância de tempos/espços educativos, apenas 02 dos 17 trabalhos tem como foco esse estudo, assinalando, conseqüentemente, a necessidade de maiores aprofundamentos principalmente no que tange a abordagem



teórica e metodológica utilizada nos cursos, à relação entre educação e trabalho e as possibilidades de uma formação humana que leve em consideração os diferentes tempos educativos.

Quadro 02: Quantidade de trabalhos por tema de estudo.

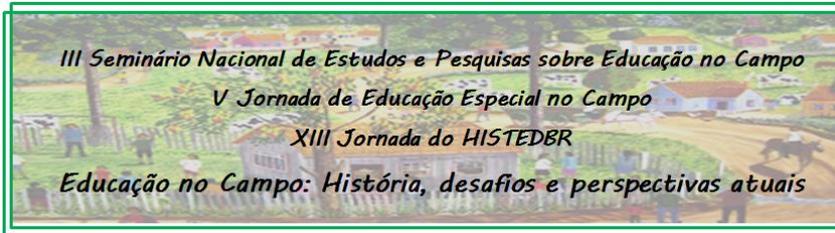
OBJETO DE PESQUISA	QTDE
Alternância	02
Organização do Trabalho Pedagógico	01
Formação de Educadores	08
Proposta pedagógica	02
Formação humana	02
Prática Educativa discente	02
TOTAL	17

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo a pesquisa de Souza (2007), que procurou analisar produções acadêmicas no período de 1987 a 2007 nos Programas de pós-graduação em educação no país, relacionadas à educação e ao MST, foram levantadas 150 dissertações e teses que abordam a questão e que no bojo dos inúmeros temas abordados, a alternância aparece nos estudos relativos ao “Papel da escola e da educação na reforma agrária [...] que focalizam a pedagogia da alternância, a educação escolar, a aprendizagem social, enfim, o papel da escola no MST” (SOUZA, p. 449, 2007).

Foram encontrados no trabalho de Souza (2007), 06 produções que relacionam a alternância e os MSC, sendo 05 de mestrado e 02 de doutorado. Analisando os resumos, verificou-se que apenas 04 procuram compreender em específico os cursos do PRONERA desenvolvidos no ensino superior e as temáticas giram em torno dos cursos de Pedagogia da Terra e da formação dos educadores para o campo. Com relação às IES, identificamos a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (01); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (01); Universidade Federal do Espírito Santo (01) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (01). Sob esses aspectos, podemos inferir que as discussões centram-se muito mais em análises do PRONERA de modo geral, do que nos aspectos que tangenciam o Tempo Escola e o Tempo Comunidade e sua articulação, indicando a necessidade de maiores investigações sobre o tema.

De acordo com a II PNERA, com relação à produção bibliográfica relacionada ao PRONERA em todas as suas modalidades, foram encontradas “260 dissertações de



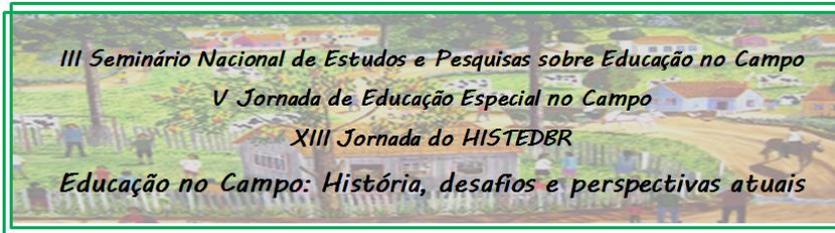
mestrado, 63 teses de doutorado e 174 monografias sobre o Pronera, além de 51 livros e 10 coletâneas. Também foram registrados 94 capítulos de livros e 469 artigos” (BRASIL, p. 64, 2015). Sobre esses dados, pode-se atestar que há um contingente significativo de produções acerca do tema, mas no entanto ainda há muito a se avançar, visto que as contradições que acompanham essas experiências indicam também a necessidade de superação dos problemas por esses trabalhos apontados. Por outro lado, reconhece-se claramente as possibilidades engendradas no PRONERA, uma vez que

[...] formou um significativo contingente docente pelo país, capaz de responsabilizar-se pelas tarefas mais desafiadoras da educação, em todas as áreas e licenciaturas. Pode-se afirmar, igualmente, que formou uma importante base técnica de nível médio e superior, à altura dos grandes desafios decorrentes das novas reflexões que o tema da reforma agrária suscita, sobretudo no campo da segurança e soberania alimentar. Quem avaliza tal afirmação é a lista das instituições formadoras, entre elas, as melhores universidades do país (BRASIL, 2015, p.65).

Algumas considerações

Os trabalhos estudados nesse breve levantamento das produções relacionadas ao PRONERA, à alternância de tempos/espacos educativos e as turmas especiais para beneficiários da reforma agrária, nos mostra o quanto esse campo de investigação vem ganhando espaço nos diversos Programas de Pós-graduação do país, evidenciando reconhecimento e, em certos aspectos, rigorosidade científica. Nesse contexto, uma questão a ser ponderada é que existem limitações referentes ao processo de identificação e análise dos resumos das teses e dissertações, principalmente no que se refere às fontes utilizadas e o quão objetivo e esclarecedores são os resumos estudados.

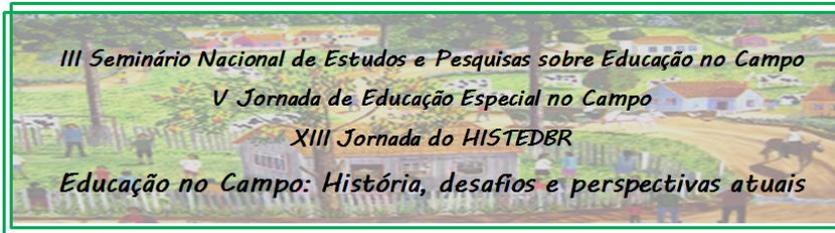
Assim, verificou-se com esse levantamento de produções científicas, que a formação em alternância no Brasil, construída pelos movimentos de luta pela terra, é objeto de estudo principalmente quando observadas à luz dos cursos de Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, Agronomia e Direito, ou seja, relacionadas ao PRONERA, seus limites e possibilidades. Considera-se também que o estudo sobre a formação dos educadores para o campo compõe a maioria dos resumos dos trabalhos identificados, evidenciando a necessidade de ampliação do tema. Ou melhor, em decorrência das divergências teóricas e metodológicas que encerram a pedagogia da alternância no Brasil é necessário compreender suas bases epistemológicas e sua



concretização nos diversos espaços educativos, podendo assim realizar apontamentos no sentido da superação dos problemas encontrados e das possibilidades emancipatórias construídas pelos MSC e sindicatos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA). Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf. Acessado em agosto de 2015.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CHAUÍ, M. A. Universidade pública sob nova perspectiva. In Revista Brasileira de Educação, n. 24, pp. 05-15, set-dez., 2003. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502402. Acessado em julho de 2015.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GIMONET, J. C. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância do CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GIRARDI, 2008. E. P. *Preposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira*. Tese (doutorado em Geografia), UNESP, Presidente Prudente-SP, 2008.
- GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Classes Sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: *Educação e lutas de classes*. ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. (Org.), São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- GHEDINI, C.M., ABREU, C.B.M. A formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo: reflexões sobre o 1º curso de pedagogia da terra da Via Campesina. In *Revista Contexto e Educação*, v. 25, n. 83, jan./jun. 2010, p. 83-108.
- MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.



- MORAIS, H. B. A Dialética entre Educação Jurídica e Educação do Campo: *a Experiência da Turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas), UFPB, João Pessoa-PB, 2011.
- ORSO, José Paulino. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (orgs). *Educação, Estado e Contradições Sociais*. São Paulo: Outras Expressões, 2011.
- PNERA, Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária, Brasília-DF, 2015.
- REZENDE, J.R. Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: *o caso das militantes do MST no estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, São Carlos-SP, 2010.
- RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação: *liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. Contradições na relação trabalho-educação do campo: a Pedagogia da alternância. In *Revista Trabalho e Educação*, v.17, n.2, p. 132-145, maio/agos., 2008.
- SANTOS, C. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In CALDART, Roseli Salette (Org.) et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- SOUZA, M.A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 36 set./dez. 2007, p. 443-548.
- TAFAREL, C., MOLINA, M. Política Educacional e Educação do Campo. In CALDART, Roseli Salette (Org.) et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ZART, L. Produção do social do conhecimento na experiência do curso de agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): *interação da UNEMAT e de*



Movimentos Sociais do Campo. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica), UNICAMP, Campinas-SP, 2012.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015