

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

DEYSE MORGANA DAS NEVES CORREIA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA PRONERA/UFPB: ENCONTRO DE TEORIAS E PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO POPULAR**

JOÃO PESSOA
2011

DEYSE MORGANA DAS NEVES CORREIA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA PRONERA/UEPB: ENCONTRO DE TEORIAS E PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO POPULAR**

Dissertação orientada pela Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

JOÃO PESSOA
2011

DEYSE MORGANA DAS NEVES CORREIA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA PRONERA/UFPB: ENCONTRO DE TEORIAS E PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO POPULAR**

Dissertação orientada pela Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Dra. Maria do Socorro Xavier Batista PPGE/CE/UFPB
Orientadora

Dr. José Jonas Duarte da Costa PPGH/CCHLA/UFPB
Examinador

Dra. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus NPGED/CECH/UFS
Examinadora

Às minhas famílias: consanguínea e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida presenteada com mais uma conquista;

Aos meus pais e irmã, por me acompanharem e me incentivarem desde meus primeiros passos na universidade;

A Socorro Xavier, querida professora e amiga, que me ensinou o que é a universidade comprometida com seu papel social e ético e me fez apaixonar pelo trabalho com os movimentos sociais do campo;

Ao Observatório da Educação do Campo da UFPB e toda sua equipe, pelos inúmeros momentos de aprendizagem e aprofundamento de discussões no grupo de estudos que deram a cara e a cor às análises desse trabalho;

Ao CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa e à participação e publicação em eventos acadêmicos;

Aos meus amigos da Graduação e do Mestrado, verdadeira família acadêmica, pelos momentos de estudos, de troca de experiências, de desabafo e de descontração;

À professora Sônia Meire e ao professor Jonas Duarte, pelas ricas contribuições teóricas, metodológicas e analíticas a esse trabalho, desde a sua qualificação;

E, aos companheiros do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, especialmente os estudantes, que foram mais que sujeitos da pesquisa, consolidando uma relação de amizade e de apoio mútuo.

“Não há uma forma única e tampouco um único modelo de educação, a escola não é o único local onde ela acontece e talvez não seja o melhor; (...) da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender”.

Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática da Educação do Campo no âmbito do Ensino Superior direcionado aos sujeitos sociais do campo a partir da experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Caracterizando-se como um estudo de caso qualitativo, se debruça sobre a realidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a fim de analisar as concepções e as práticas de Educação do Campo e alternância vivenciadas em sua dinâmica. A pesquisa buscou atender aos seguintes objetivos específicos: compreender a Educação Popular como fundamento da Educação do Campo e da alternância; analisar os desdobramentos das concepções e das práticas de Educação do Campo e alternância no Ensino Superior, a partir da realidade do PRONERA; e, analisar as repercussões do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, a partir da formação em alternância, para o desenvolvimento dos assentamentos e de seus sujeitos. Nesse sentido, a pesquisa se desenvolveu por meio de distintos, porém complementares procedimentos metodológicos, que foram, em alguns momentos, utilizados concomitantemente, a exemplo da pesquisa bibliográfica e documental, da observação, da entrevista e do diário de campo. Nosso foco na vivência da alternância no Curso nos permitiu descobrir riquezas e estreitamentos na adoção dessa proposta pedagógica na estrutura universitária tradicional e fragmentada. Por sua organização em Tempo Escola e Tempo Comunidade, introduziu diferentes incursões teórico-metodológicas no modo de produção do conhecimento, articulando teoria e prática, conhecimento científico e conhecimento popular, acadêmicos e assentados, na perspectiva do reconhecimento das diferenças abordado por Boaventura de Sousa Santos (2008). E, finalmente, a formação em alternância possibilitou que os estudantes do Curso atuassem como agentes do desenvolvimento de seus assentamentos, a partir das atividades educativas desenvolvidas no Tempo Comunidade, do incentivo à participação atuante na vida social e política do assentamento, da vivência de projetos inovadores que influenciem na melhoria da qualidade da educação e da vida da comunidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Popular. Alternância. Políticas públicas de Ensino Superior. Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB.

ABSTRACT

The following work approaches the theme of Rural Education regarding Higher Education as directed towards rural social subjects, using experience derived from the National Program of Land Reform (PRONERA on the original Portuguese language). This is a qualitative case study, examining the PRONERA's Pedagogy Licenciateship Course developed in the Federal University of Paraíba (UFPB) and analyzing concepts and practices of Rural Education and how they are experienced. The research had the following specific goals: to comprehend Popular Education as a foundation of Rural Education; to analyze the unfolding of the concepts and practices of Rural Education as applied on Higher Education; and to analyze the repercussions of PRONERA's Pedagogy Licenciateship Course on rural settlements and their subjects. In order to achieve that, the research was developed using different (but complementary) methodological procedures, such as bibliographic and documental research, observation, interview and field journal. Our focus on the experience of alternance in the Course allowed us to examine the application of that pedagogical technique into the traditional structure of the university. With its organization into School Time and Community Time, the Course introduced different theoretical-methodological incursions into the knowledge's mode of production, articulating theory and practice, scientific and popular knowledge, academics and rural folk, recognizing the differences as approached by Boaventura de Sousa Santos (2008). And finally, the formation in alternance has enabled the students of the Course to act as development agents on their own settlements, using the educational activities developed in the Community Time, incentives on participating at social life and politics in the settlement, and experiencing groundbreaking projects dedicated to improving the quality of education and life in the community.

Keywords: Rural Education, Popular Education, Alternance, Public politics of Higher Learning, PRONERA/UFPB Pedagogy Licenciateship Course.

LISTA DE SIGLAS

APASA – Agropecuária Abiaí
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CdFR – Casa das Famílias Rurais
CE – Centro de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEFFA – Centro Familiar de Formação em Alternância
CFR – Casa Familiar Rural
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EA – Escola de Assentamento
ECOR – Escola Comunitária Rural
EDUCAMPO – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Sustentabilidade
EFA – Escola Família Agrícola
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ETE – Escola Técnica Estadual
GEPPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JAC – Juventude Agrária Católica
JEC – Juventude Estudantil Católica
MEB – Movimento de Educação de Base
MEPES – Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MSC – Movimentos Sociais do Campo
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NUPECAMP – Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas

PADRSS – Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável Solidário

PEC – Programa Estudante Convênio

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PRA – Plano de Recuperação do Assentamento

PROBEX – Programa de Bolsas de Extensão

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROJOVEM – Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROLICEN – Programa de Bolsas de Licenciatura

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU – Restaurante Universitário

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

STRS – Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Miguel de Itaipu

UEPR – Universidade Estadual do Paraná

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UTP – Universidade Tuiutí do Paraná

SUMÁRIO

1 Introdução.....	12
2 Da Educação Popular à Educação do Campo: um caminhar de aprendizados teóricos e práticos.....	28
2.1 Educação Popular no Campo: um breve histórico da educação das classes camponesas.....	29
2.2 Princípios da Educação do Campo: uma herança da Educação Popular.....	36
3 A Educação do Campo na Universidade: ocupando o latifúndio do saber.....	46
3.1 Lutas e Conquistas dos Movimentos Sociais pelo Direito à Educação: democratização e expansão do acesso ao Ensino Superior.....	48
3.2 O PRONERA no Ensino Superior: avanços e estreitamentos da Educação do Campo na UFPB.....	58
4 A Pedagogia da Alternância: proposta teórico-metodológica do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB.....	73
4.1 Formação em Alternância: seus princípios e desdobramentos na Educação do Campo.....	74
4.2 A Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB: uma análise do Tempo Escola e do Tempo Comunidade.....	83
5 Considerações Finais.....	104
Referências.....	107

1 Introdução

A Educação do Campo como paradigma educacional construído pelos movimentos sociais, que tomou impulso na práxis educativa e nas políticas públicas a partir dos anos de 1990, vem se constituindo, recentemente, como um lócus de investigação e análise no meio acadêmico. Nas linhas de pesquisa em Educação Popular e Educação e Movimentos Sociais, são várias as abordagens, focando desde experiências e iniciativas informais e não-formais dos movimentos sociais, passando pela análise teórica dessa concepção de educação, até a avaliação de políticas públicas implementadas para os sujeitos do campo. Esse caminho da pesquisa em Educação do Campo acompanhou a espacialização de experiências e práticas educativas formais e não-formais e auxiliou a consolidação do ideário teórico da Educação do Campo.

As universidades públicas brasileiras, como lugar institucional de ensino, pesquisa e extensão, representam na história contemporânea da luta pelo direito à educação dos povos do campo um aliado na proposição, na reivindicação e na execução de políticas públicas que respeitem e contemplem a diversidade da vida e do trabalho no campo. Tendo atuado desde as primeiras discussões que configuraram a concepção de Educação do Campo, atualmente, diversas universidades públicas por todo o país têm grupos de estudos e pesquisas envolvidos em projetos e programas que promovem a Educação do Campo nas esferas do ensino, da pesquisa e da extensão.

No Norte do país, o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA) se desenvolve em todos os estados e a Universidade Federal do Pará (UFPA) se destaca pela atuação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia e pela participação na coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo. Na região Nordeste, além do PRONERA, universidades em todos os estados oferecem o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), a exemplo da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Regional do Cariri (URCA), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). No Centro-Oeste encontra-se um lócus na pesquisa em Educação do Campo na Universidade de Brasília (UnB).

No Sudeste, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) sedia a Cátedra Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) organiza

as ações desenvolvidas em ensino, pesquisa, extensão e produção acadêmica no âmbito da Educação do Campo no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Sustentabilidade (EDUCAMPO). No Sul, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se destaca com a criação do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável que congrega as iniciativas do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) Campo/Saberes da Terra, do PROCAMPO, da Escola Ativa, do Observatório da Educação do Campo e do Fórum Catarinense de Educação do Campo; a Universidade Estadual do Paraná (UEPR) possui o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPPEC); e, a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) tem o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) que trabalha com a capacitação de professores das escolas do campo e colabora com secretarias municipais de educação e com a Coordenação da Educação do Campo do estado do Paraná.

Na Paraíba, a UFPB tem uma tradição na área de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo e vem acompanhando e participando ativamente da execução do PRONERA e do PROJOVEM Campo no estado e fomentando projetos de pesquisa e extensão ligados às experiências de Educação do Campo na universidade, nos movimentos e nas escolas públicas do campo. No tocante à pesquisa, destacamos a participação da UFPB no Observatório da Educação do Campo¹, projeto que visa analisar as políticas públicas de Educação do Campo no Ensino Superior que contribuem para o desenvolvimento do campo brasileiro.

Desde a graduação me envolvi nesses projetos de pesquisa e extensão na UFPB, e a partir de então, pude conhecer a Educação Popular e a Educação do Campo na teoria e na prática e iniciar o meu envolvimento com os movimentos sociais do campo, presenciar, observar, aprender e atuar nas comunidades, nas escolas, no chão dos movimentos sociais.

Nos primeiros contatos com a realidade dos assentamentos de reforma agrária e com os movimentos sociais do campo na Paraíba, defrontei-me com a dura realidade de quem foi expulso da terra e com muito sacrifício e firmeza enfrenta difíceis condições de vida e trabalho, mas continua perseverante na luta pelos seus direitos. Acostumada ao meu mundo de

¹ Projeto de pesquisa aprovado no Edital n. 1/2008 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (CAPES/INEP/SECAD). Realizado em rede com a Universidade Federal do Ceará (UFC), a UFPA e a UFMG, se integra e amplia o projeto aprovado no Edital CAPES/INEP n.1/2006, realizado pela UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

letras e livros, de teorias e discussões, me vi sem palavras e sem argumentos diante da realidade da luta pela terra. Foram imagens desestabilizadoras, um misto de espanto e indignação que me orientaram na formação de uma subjetividade inconformista e para assumir como meu o compromisso de atuar numa perspectiva engajada na luta dos camponeses, os oprimidos de quem Paulo Freire tanto fala.

No contato com as escolas dos assentamentos foram se abrindo as tantas experiências que me renderam inúmeras aprendizagens no tocante à Educação do Campo. A legislação que define diretrizes para as escolas de educação básica do campo estava recém-aprovada e encontramos nas escolas a preocupação e o objetivo de ajustar, transformar, implantar a Educação do Campo no seu ser e fazer pedagógico. Vivenciar esse desafio significou abrir-me para fazer leituras da realidade social, das práticas de educação nos movimentos sociais, para exercer uma prática na sociedade, para reformular teorias, diretrizes metodológicas e minha visão de mundo.

Os anos de trabalho nessa perspectiva denotaram uma via de mão dupla na aprendizagem: a formação dos educadores das escolas e a minha formação como estudante e pesquisadora. Foi um mergulho na relação teoria e prática, tão discutida e requisitada na academia e tão pouco exercida. Vivenciamos a troca de saberes, a relação dialógica, o exercício da autonomia.

Essas experiências se configuraram como um referencial para a construção do meu trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia² e como o precursor de uma vivência que está tendo continuidade na Pós-Graduação. Inseri-me no Observatório da Educação do Campo e, oportunamente, nossa proposta de dissertação se integrou ao projeto. A partir de então, foi-se dando forma à proposta que agora se vê sistematizada.

O Observatório busca analisar as repercussões dos cursos superiores do PRONERA executados na UFPB, na perspectiva de consolidar a pesquisa em Educação do Campo e contribuir para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo. Nesse sentido, discute as políticas governamentais de Ensino Superior direcionadas aos sujeitos sociais do campo e mais especificamente as concepções técnico-científicas, as estratégias pedagógicas e as ações educativas dos cursos

² Sob a orientação da Profª. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, em 2008, apresentamos ao Centro de Educação da UFPB a monografia intitulada “Projeto Político Pedagógico da Escola Tiradentes, Mari/PB: construção de uma proposta de Educação do Campo” que refletiu a construção do projeto político pedagógico como desdobramento da formação continuada dos professores, realizada a partir de projetos do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN) da UFPB.

desenvolvidos pela parceria da UFPB com o PRONERA/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e os movimentos sociais, quais sejam: Licenciatura em História, Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Pedagogia.

Para dar cobertura ao ingresso dos estudantes na graduação, a UFPB, por meio da resolução n.25/2004 (UFPB, 2004) do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), criou o Programa Estudante Convênio/Movimentos Sociais do Campo (PEC/MSC). O Programa estabelece normas para o ingresso de educadores pertencentes aos movimentos sociais do campo, nos cursos de graduação com habilitação em Licenciatura. De acordo com a resolução, o PEC/MSC se destina ao ingresso de estudantes que hajam concluído o Ensino Médio, mediante celebração de convênios ou de termos aditivos aos convênios firmados entre a UFPB e os programas de educação do INCRA e similares. Ainda segundo o documento, essa iniciativa da UFPB se deu considerando o compromisso da instituição em contribuir para a formação, em nível superior, dos educadores vinculados aos movimentos sociais do campo e a necessidade de ampliar o atendimento às demandas sociais do estado, do Nordeste e do país.

Dentro do quadro mais amplo da pesquisa do Observatório da Educação do Campo, centramo-nos, com vistas à produção dessa dissertação, na análise do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Com 58 estudantes aprovados no processo seletivo, começou a ser executado no ano de 2008, atendendo a um público oriundo dos movimentos sociais do campo, vinculados principalmente aos assentamentos da reforma agrária acompanhados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). O Curso conta com a participação de estudantes de vários municípios paraibanos distribuídos nas regiões de Litoral Sul, Litoral Norte, Várzea, Campina Grande, Guarabira, Sertão e Agreste. Quando iniciamos a pesquisa, os estudantes estavam cursando o segundo ano da graduação e já traziam uma grande bagagem da vivência na universidade. Os acompanhamos até o final do terceiro ano, quando já estavam encaminhando seus projetos de monografia.

Nosso olhar sobre o Curso teve como foco a proposta pedagógica da alternância. Baseada na experiência educativa iniciada na França, a alternância se apresenta como uma possibilidade educacional coadunada às necessidades sociais e históricas das populações do campo, objetivando a contenção do êxodo e a criação de novas possibilidades de desenvolvimento no campo. Nesse sentido, combina e alterna momentos na instituição educacional e momentos no espaço comunitário, visando relacionar a realidade e o conhecimento científico, valorizando a experiência, os saberes e a cultura do campo.

Nessa perspectiva, buscamos analisar, a partir da realidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA, as relações entre o campo e a universidade e as repercussões decorrentes da formação em alternância para o desenvolvimento integral dos estudantes e dos assentamentos. Isso porque observamos uma especificidade na concepção e prática dessa proposta pedagógica no PRONERA: a organização em Tempo Escola e Tempo Comunidade permite a articulação entre teoria e prática, entre conhecimento científico e conhecimento popular, entre acadêmicos e assentados e, marcadamente, a aprendizagem em espaços e tempos diferenciados possibilita que os estudantes, ainda durante o processo de formação, atuem como agentes do desenvolvimento de seus assentamentos.

Esses relacionamentos entre os diferentes saberes, práticas e sujeitos do campo e da universidade observados no Curso nos remetem à Sociologia das Ausências e das Emergências de Boaventura de Sousa Santos (2008), especialmente no tocante à sua teoria do reconhecimento das diferenças. O autor denuncia a classificação social como uma prática recorrente em nossa sociedade, que naturaliza hierarquias, negando sua intencionalidade. Categorizando os sujeitos como inferiores, a classificação social produz a não-existência desses sujeitos sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Essa desqualificação se estende, por conseguinte, às experiências sociais, das práticas e dos saberes de que esses sujeitos são protagonistas.

Situados nesse patamar de inferioridade, os camponeses, os negros, os índios, as mulheres, os homossexuais, os pobres têm suas vivências de práticas e saberes desqualificados e desacreditados. Pelo critério da diferença, são tratados com desigualdade e exclusão. Enxergando uma riqueza de experiências sociais credíveis e alternativas à racionalidade social moderna que se identifica exclusivo e completo, Boaventura de Sousa Santos propõe a interação horizontal entre os diferentes, abrindo para a possibilidade de diferenças iguais feita de reconhecimentos recíprocos. Isso se faz desconstruindo as diferenças hierarquizadas.

“Ao alargar o círculo da reciprocidade – o círculo das diferenças iguais – a ecologia dos reconhecimentos cria novas exigências de inteligibilidade recíproca” (SANTOS, 2008, p.111). A articulação das diferenças realizadas na alternância incide na construção de uma nova lógica de produção do conhecimento baseado na emancipação e na ecologia³ dos saberes, o que, no entanto, não acontece de maneira automática. Vivenciada no cerne da

³ Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 105) entende por ecologia “a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas”.

universidade, instituição genuinamente celebrante da racionalidade científica moderna, a alternância propõe uma articulação horizontal entre as diferenças que tende a deslizar para uma articulação vertical, uma vez que, o recorte epistemológico universitário só reconhece o diferente enquanto matéria-prima para o exercício do conhecimento hegemônico, o conhecimento científico.

A discussão do reconhecimento das diferenças nos servirá de base para a análise de todo o percurso da pesquisa, especialmente no tocante à compreensão da alternância e de suas repercussões na realidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB. Essa análise vem precedida e fundamentada pela compreensão da Educação do Campo, uma vez que consideramos este Curso de Licenciatura em Pedagogia como uma experiência de Educação do Campo no Ensino Superior. A Educação do Campo, nessa perspectiva, se apresenta como base teórica, política e pedagógica do Curso. A Educação do Campo se enuncia nos pilares fundamentais do PRONERA que se insere nas políticas públicas educacionais direcionadas aos sujeitos sociais do campo.

Para alcançar esse espaço decisivo nas definições governamentais, a Educação do Campo percorreu um longo caminho que a conduziu do cerne das experiências e das lutas de reivindicação dos movimentos sociais do campo para os planos de ação dos governos. Iniciada a partir da vivência de práticas transformadoras protagonizadas pelos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo foi se constituindo como alternativa, como proposição educativa articulada à Educação Popular.

Materializou-se nas ações contra a exclusão da população camponesa do processo de escolarização e, tomando a tradição pedagógica das experiências de Educação Popular como referência essencial de sua fundamentação teórica e prática, passou a ter um caráter de redefinição dos processos educativos, em sua dimensão política, social e pedagógica. Nesse diálogo com a Educação Popular, a partir dos princípios da formação humana, da conscientização, da valorização cultural e da práxis social, a Educação do Campo se constitui como um projeto educativo assumido pelos camponeses, que aprendem pensando o papel da educação, do trabalho e dos sujeitos do campo no desenvolvimento do país.

A Educação do Campo é resultado de uma crítica sobre a realidade do campo no Brasil, particularmente da situação educacional do povo que trabalha e vive no campo. É resultado de lutas sociais pelo direito à educação observados a partir da realidade da luta pela terra, pela igualdade social, por condições de viver dignamente no campo. Como “um elemento intrínseco à reforma agrária, uma dimensão essencial da luta” (CORREIA, 2008,

p.21), a educação de qualidade, direito de cidadania, aparece como um dos componentes de reivindicação e como experiência alternativa gerida pelos movimentos sociais.

Contrapõe-se ao contexto agrário em que se conserva o latifúndio, assentado nos fundamentos da concentração da renda, da terra e da produção e na exploração da força de trabalho dos camponeses. Traduz-se no contraponto entre concepções de campo e de educação anunciadas na assunção da denominação Educação do Campo e não mais Educação Rural. Isso implica afastar-se do pensamento latifundista, assistencialista, de controle político que está na base da Educação Rural. Implica romper com a referência do campo apenas como lugar de produção de mercadorias e desassociar-se da visão de uma educação precária, atrasada, de pouca qualidade e poucos recursos (FERNANDES & MOLINA, 2004).

A Educação do Campo se coloca, portanto, na luta contra a histórica ausência do Estado na oferta da educação no meio rural, que se evidencia nas persistentes desigualdades existentes no âmbito da garantia desse direito aos sujeitos que vivem no campo no Brasil. Segundo pesquisa recente (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009) realizada pelo Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), a tardia implantação da escola no território rural, mantida por décadas com um padrão frágil de suporte e atuação do poder público, muito contribuiu para produzir um abismo entre a situação educacional do campo e da cidade.

O índice de escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos. As desigualdades também se apresentam no que se refere ao nível de instrução da população na faixa de 25 a 34 anos, pois somente 17% da população do meio rural têm instrução completa de nível médio ou superior, enquanto que no meio urbano o percentual é de 52,5%. As taxas de escolarização líquida são muito baixas. No Ensino Médio, a área rural apresenta um índice de 30,6% enquanto na área urbana a escolarização líquida é de 52,2%. No Ensino Superior, a área rural apresenta uma taxa de 3,2% enquanto na área urbana essa taxa é de 14,9%. Esses dados correspondem também aos altos índices de distorção idade-série no campo, que aparecem no Ensino Fundamental e se aprofundam no Ensino Médio, registrando uma distorção de 55,8%. E, no tocante aos docentes, essa pesquisa revelou que 61% dos docentes do Ensino Fundamental e Médio no campo não apresentam formação de nível superior.

Esses números apontam a persistência de indicadores de iniquidade que denunciam a injustiça que recai sobre as populações que habitam no campo. Pela negligência do poder público e pela ausência de políticas capazes de promover maior equidade na sociedade

brasileira, a enorme demanda educacional não atendida no campo é privada do direito à educação e, conseqüentemente, dos benefícios provenientes da relação existente entre educação, formação profissional e desenvolvimento do campo. Nesse sentido, a Educação do Campo se apresenta como uma proposta de educação coadunada à realidade do campo e como uma resposta para as enormes demandas que estão diretamente relacionadas ao processo de formação de professores, condicionante primordial para o fomento de ações relacionadas à escola do campo, no que tange à problematização e à superação dos dilemas que afligem a educação no meio rural. Dessa forma, a Educação do Campo se caracteriza pela possibilidade de superação e de alteração da configuração física, política e pedagógica das escolas do campo.

Desde o final da década de 1990, estamos vivenciando uma maior ênfase e visibilidade das iniciativas práticas dos movimentos sociais e as políticas públicas educacionais específicas que vem caminhando lado a lado com os debates teóricos, epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo. E, nesse percurso, observamos as peculiaridades, tropeços e tensões entre as esferas da sociedade civil organizada e do governo. Por isso, nesse cenário político e pedagógico, entendemos ser imprescindível refletir sobre a consonância entre as concepções e as práticas educativas que nomeadamente compõem a Educação do Campo.

Nesse sentido, nos debruçamos sobre a realidade do curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB e nos questionamos: A alternância como proposta pedagógica adotada no curso aponta elementos teóricos e práticos da Educação do Campo enquanto herança da Educação Popular? E, sendo o PRONERA uma política pública voltada para o desenvolvimento do campo brasileiro por meio da formação educacional, como a adoção da alternância contribui para o desenvolvimento dos assentamentos e dos seus sujeitos?

Essa pesquisa, uma vez inserida no Observatório da Educação do Campo, se propõe a atender alguns dos objetivos específicos propostos naquele projeto, a saber: analisar as ações educativas desenvolvidas pelos educandos em formação nos diferentes projetos; e, identificar os impactos e os processos de mudança desencadeados nas comunidades rurais a partir das ações educativas promovidas pelos programas e políticas públicas analisados.

Tendo por base esses objetivos e centrando-nos na análise das concepções e práticas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, definimos os seguintes objetivos para nossa pesquisa: compreender a Educação Popular como fundamento da Educação do Campo e da alternância; analisar os desdobramentos das concepções e das

práticas de Educação do Campo e alternância no Ensino Superior, a partir da realidade do PRONERA; e, analisar as repercussões do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, a partir da formação em alternância, para o desenvolvimento dos assentamentos e de seus sujeitos.

Para delinear os caminhos percorridos durante essa pesquisa, nos defrontamos com inúmeras possibilidades para dar vida a esse processo de produção do conhecimento, entretanto, a definição metodológica não é meramente uma opção, mas, sobretudo, uma definição teórica e política referenciada na relação com a realidade a ser estudada. Assim, o método não é um conjunto de receitas eficazes para se chegar a um resultado previsto (MORIN, 2003). A realidade é dialética e se transforma continuamente, fazendo-se necessária a criação de um caminho metodológico aberto para a dinamicidade, sem jamais perder o caráter do trabalho científico.

Entendendo que a abordagem qualitativa é uma opção que estimula a produção de um conhecimento que envolve nossa forma de pensar e viver, nossa criação e escolhas e possibilita o contato direto com a realidade em sua complexidade como também a participação direta dos sujeitos envolvidos, nos referenciamos nessa perspectiva para delinear nossa pesquisa. Como enfatiza Minayo (1999, p.34-5), se compreendemos que a realidade vai além dos fenômenos percebidos pelos nossos sentidos, o trabalho com dados qualitativos possibilita trazer para o interior da análise, “o subjetivo e o objetivo, os atores sociais e o próprio sistema de valores do cientista, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos”.

Isso porque um dos desafios da pesquisa em educação é captar a realidade dinâmica e complexa (LUDCKE & ANDRÉ, 1986), dessa forma, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa e o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994). A pesquisa qualitativa implica, pois, numa pesquisa intensiva, que busca investigar com amplitude e profundidade uma situação.

Tendo como lócus de investigação as áreas de lutas sociais, de reforma agrária, com sujeitos atuantes nos movimentos sociais do campo, essa pesquisa encontra na dialética (KOSIK, 1976; MENESES, 1992) um referencial para a orientação metodológica. Os movimentos têm sua razão de ser na contradição fundamental da sociedade capitalista, que é sua divisão em classes, que desencadeia, nesse contexto, a existência de uma classe trabalhadora do campo excluída e marginalizada dos direitos sociais. A própria tônica da pesquisa qualitativa nos remete às orientações teórico-metodológicas da dialética que valoriza a contradição presente no fato observado e a atividade criadora do pesquisador, considera as

oposições contraditórias entre o todo e as partes e vincula o saber e o agir com a vida social dos indivíduos (SALES, 2005).

Aprofundando-se na investigação da realidade e da sua complexidade, essa pesquisa se configura como um estudo de caso que possibilita retratar uma realidade de forma densa (TRIVIÑOS, 1987). Encontramos respaldo neste caminho metodológico porque se referencia na produção de conhecimentos com base no concreto, no contexto, na particularidade, como salienta Stake (apud ANDRÉ, 2005, p.18-9): o “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Sendo assim, é caracterizado especialmente pela busca e descoberta de novas relações, conceitos, concepções, divergindo de uma mera verificação ou de hipótese pré-definida (ANDRÉ, 2005).

Estruturando-se, pois, como um estudo de caso qualitativo, referenciado na dialética, vale destacar que a pesquisa foi desenvolvida por meio destes distintos, porém complementares procedimentos metodológicos, que foram, em alguns momentos, utilizados concomitantemente. São múltiplos os instrumentos e as técnicas para colher informações em pesquisas qualitativas, por isso os selecionamos pela natureza do estudo e, sobretudo, pela natureza da realidade investigada. A combinação das várias técnicas e instrumentos nos fez apreender e compreender a realidade com maior clareza e precisão. Nesse sentido, nos utilizamos, entre outros, da pesquisa bibliográfica e documental, da observação, da entrevista e do diário de campo.

A partir dos contatos iniciais com os estudantes do Curso, começamos a visualizar e a delinear mais precisamente a organização dos caminhos e dos olhares analíticos da pesquisa. Foram vários momentos de aproximação e de inserção no espaço-tempo da sala de aula e dos assentamentos. Destaco aqui que meu relacionamento com a turma se deu antes mesmo do início do Curso de Mestrado e, conseqüentemente, da pesquisa, uma vez que diversos estudantes já me eram conhecidos, pois cursaram anteriormente o Magistério em nível médio, também oferecido pelo PRONERA na UFPB. Este Curso havia sido objeto de estudo do projeto de iniciação científica “Movimentos sociais e Educação Popular: por uma política de Educação do Campo” do qual participei, durante a Graduação, como aluna bolsista. Dessa forma, minha entrada na dinâmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA foi alegre e tranqüila. Traduziu-se em um reencontro e por isso, não senti como sendo uma quebra de barreiras, tão comum na inserção do pesquisador no campo de pesquisa.

O relacionamento com a turma se deu, então, inicialmente por meio de conversas informais e do acompanhamento da vivência na universidade e no alojamento, discutindo as

novidades e as dificuldades do Tempo Escola, o relacionamento com os professores e com os estudantes de outros cursos, esclarecendo dúvidas sobre as instâncias universitárias. A receptividade da turma foi muito boa e logo tive a oportunidade de explicitar que minha presença no Curso passaria a ter uma intencionalidade voltada para a produção dessa pesquisa e o meu posicionamento seria, portanto, de pesquisadora. Apresentei os objetivos da pesquisa e solicitei a contribuição dos estudantes para a realização desse trabalho.

A partir de então, realizei observação de aulas e apresentei para a turma, a convite de uma das professoras do Curso, um seminário temático com os resultados do meu trabalho de conclusão da Graduação em Pedagogia, no qual analisei o processo de construção do projeto político pedagógico na perspectiva da Educação do Campo em uma escola de assentamento. Também participei de reuniões de avaliação e de planejamento do Tempo Comunidade realizadas junto à Coordenação do Curso e fui a vários assentamentos para acompanhar as atividades do Tempo Comunidade. Destaco ainda, dessa aproximação com os estudantes, que ao final do terceiro ano do Curso, momento em que começaram a pensar e escrever seus projetos de monografia, organizamos grupos de estudo para debater os temas e articular idéias, objetivos e caminhos de pesquisa.

Nesses momentos de convívio, de observação e de aproximação, percebemos uma característica marcante da turma, que é a intensidade dos debates em sala de aula e fora dela, a fluidez e a coerência do diálogo. A maneira como os estudantes participam, questionam, dialogam com autores, com os professores e com suas perspectivas de educação, de sociedade e de mundo dão a tônica diferencial das aulas e do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que são construídas a partir da realidade de vida, de convivência e de trabalho nos assentamentos, nos movimentos sociais, nas lideranças dos trabalhadores, nas organizações da juventude. A impressão que fica é de encantamento pelas posturas politicamente comprometidas e engajadas dos estudantes no cumprimento de suas atividades no Curso, fazendo dele uma experiência com a cara e o coração da Educação do Campo e da Educação Popular.

Durante todo o percurso da pesquisa, realizamos a pesquisa bibliográfica com o intuito de fundamentar os estudos, realizando um levantamento em livros e periódicos especializados, sítios eletrônicos, relatórios, teses e dissertações. Isso propiciou um acúmulo teórico para as discussões construídas no decorrer da investigação, contribuindo para um melhor delineamento do estudo, discutindo e dialogando com diversos autores as questões relativas aos conceitos-chave da pesquisa: Educação do Campo, alternância, políticas públicas e Ensino Superior.

A pesquisa documental foi validada na leitura e análise do Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2004), da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), de legislações⁴ que compõem o ordenamento jurídico da Educação do Campo e das políticas públicas de Ensino Superior e de resoluções⁵ do CONSEPE/UFPB que versam sobre cursos de Licenciatura vinculados aos movimentos sociais. A pesquisa documental foi de grande valia, pois os documentos se constituíram em uma fonte poderosa de informações (LUDCKE & ANDRÉ, 1986).

A análise do projeto político pedagógico do Curso (UFPB, 2007) buscou identificar as concepções políticas e científicas e as estratégias pedagógicas evidenciadas. A partir desse levantamento, foram analisadas as contribuições dessas concepções e estratégias para o desenvolvimento integral dos estudantes e das áreas de assentamentos da reforma agrária, a partir da articulação entre educação, formação profissional e desenvolvimento do campo.

Foi dada atenção especial à análise da concepção da alternância presente no projeto, dialogando, em paralelo, com a percepção dos estudantes no que tange à prática dessa estratégia pedagógica. Esse diálogo foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas. A característica desse tipo de técnica é a sistematização de algumas questões, que, por não se dar de forma fixa, fechada, permite a alteração ou o acréscimo de outras questões a partir das falas dos sujeitos entrevistados. A entrevista semi-estruturada é um recurso extremamente importante, pois o contato direto com a linguagem é uma fonte rica para a compreensão da realidade. A entrevista foi tomada na perspectiva da interação, trazida por Silveira (2002), que entende a entrevista como discursos complexos, mediatizados pela díade entrevistador/entrevistado, mas imbuídos de imagens, representações, expectativas que circundam o momento de realização da entrevista.

⁴ Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA (BRASIL, 2010); Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007); Projeto de Lei do Senado n. 546 que institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica (BRASIL, 2007); Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (BRASIL, 2005); Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

⁵ Resolução n.61/2007 que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA (UFPB, 2007); Resolução n.4/2004 que estabelece a Base Curricular para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura (UFPB, 2004); Resolução n.25/2004 que estabelece normas para o ingresso de educadores pertencentes aos Movimentos Sociais do Campo nos Cursos de Graduação (UFPB, 2004).

As entrevistas foram realizadas no Tempo Comunidade por este ser o tempo-espaço em que os estudantes desenvolvem as ações educativas nos assentamentos. O intuito foi, como afirma Cruz Neto (2000), fomentar a relação face a face do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, o contato direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado, no intento de captar informações sobre a realidade dos sujeitos em seus próprios contextos. Nessa perspectiva, pretendíamos estar diante das práticas sociais, possibilitando uma vivência mais intensa junto aos sujeitos e seu contexto, fomentando uma densidade teórica que transcende a simples utilização de recursos metodológicos (MACEDO, 2000). Nesse jogo relacional com os sujeitos da pesquisa (RANCI, 2005), realizamos “um mergulho na cultura do outro, no seu habitat, para entender sua lógica, sua ordem simbólica, entrando na ‘teia’ social que constitui as relações internas do grupo” (MELLO, 2005, p.63).

Algumas dessas entrevistas foram realizadas coletivamente, na perspectiva do grupo focal, reunindo estudantes, familiares, lideranças e demais assentados que haviam se inserido nas atividades educativas realizadas pelos estudantes no Tempo Comunidade. Nosso objetivo foi de trabalhar o significado do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB e, em especial, das atividades do Tempo Comunidade para o desenvolvimento dos assentamentos, conjecturando a emergência de valores, atitudes, opiniões, idéias dos estudantes do curso e de moradores de suas comunidades a respeito do curso. Esse procedimento metodológico nos coube para esse objetivo, uma vez que, a partir do processo de interação criado, possibilitou emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais que auxiliaram na captação de significados e propiciou a exposição ampla de idéias e perspectivas do grupo. Gatti (2005, p.11) enfatiza que o grupo focal constitui-se em:

(...) uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevaletentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

O diário de campo também foi utilizado como instrumento de registro das observações de campo, das situações e dos acontecimentos relevantes para a pesquisa. O material registrado, ilustrando o cotidiano vivenciado, ampliou o estudo documentando momentos, situações, percepções e informações apreendidas durante o período passado nos assentamentos. Mello (2005) afirma que tudo é passível de ser documentado: o não-dito, as representações simbólicas, as impressões dos sujeitos, descrições, falas significativas, desenhos, observações.

Como complemento e auxílio na coleta de dados durante a fase de pesquisa nos assentamentos, foram utilizados a gravação de vídeo e áudio e a fotografia. Estes recursos constituíram-se em formas de conhecimento, expressando o cotidiano e subsidiando a compreensão da realidade de maneira complementar à análise, à reflexão (MELLO, 2005).

Para a definição dos estudantes e comunidades que participaram como sujeitos da pesquisa, participamos do acompanhamento do Tempo Comunidade realizado periodicamente pela Coordenação do Curso e pelo INCRA. Munidos de diário de campo, nos inserimos nas conversas, conhecemos os assentamentos, a produção, a história de luta, as escolas dos assentamentos, ouvimos relatos dos estudantes, familiares, lideranças e demais assentados sobre as atividades que estavam sendo e/ou seriam realizadas a partir das orientações do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB. De posse dessas anotações, passamos a pensar nos critérios para a escolha dos estudantes que nos auxiliariam nesse processo de construção do conhecimento, pois estávamos diante de um universo de 49⁶ estudantes, o que impossibilitava a participação satisfatória de todos. Como critério para essa escolha foi considerada a intensidade e a visibilidade do envolvimento dos estudantes em atividades educativas, políticas e culturais em seus assentamentos, advindas das solicitações do Curso ou por iniciativa própria dos estudantes. A escolha de alguns estudantes do Curso como sujeitos dessa pesquisa não significou a ausência de apoio e diálogo por parte dos demais estudantes. Além disso, no contato com os estudantes em seus tempos e espaços de vivência nos assentamentos, o número de sujeitos foi multiplicado, uma vez que entrevistamos, na perspectiva do grupo focal, familiares, lideranças, educadores e demais assentados envolvidos nas atividades educativas desenvolvidas pelos estudantes no Tempo Comunidade.

Da comunidade de Dona Antônia, localizado no município do Conde/PB, contamos com a participação das alunas Luzia, conhecida por Laura, 35 anos, e Ieuda, 30 anos, ambas envolvidas em projetos de incentivo à leitura com as crianças do assentamento e das comunidades vizinhas e da aluna Ana Helen, 20 anos, que, a partir do ingresso no Curso, teve oportunidade de iniciar sua atuação na escola do assentamento. Situado numa faixa litorânea, o Assentamento Dona Antônia tem uma produção bastante variada, cultivando, por exemplo, inhame, batata doce, mandioca, manga, coco, feijão e milho. Esses produtos são destinados para o consumo e também são comercializados com atravessadores ou em feiras livres.

⁶ Dos 58 estudantes ingressantes, 9 desistiram ou se evadiram até o início da pesquisa e o momento da escolha dos sujeitos. Uma variedade de motivos se apresenta como justificativa dessa realidade, desde dificuldades financeiras até questões familiares.

Do Assentamento Padre Gino, situado no município de Sapé/PB, tivemos a participação de Alexsandra, 20 anos, aluna do Curso que atua na CPT, principalmente junto à juventude camponesa. Esse Assentamento surgiu a partir da desapropriação da Fazenda Santa Cruz/Gameleira, em setembro de 1996, e se destaca na produção da agricultura de base ecológica, que em 1998, deu origem às feiras agroecológicas paraibanas, com o apoio institucional da Cáritas Arquidiocesana/PB, da CPT e de mandatos populares de deputados. O intuito dessa iniciativa era eliminar a figura do atravessador. A juventude do Assentamento se organiza em dois grupos, um voltado para a produção agrícola e o outro para a realização de atividades culturais.

Acompanhamos o Tempo Comunidade do estudante Thiago, 24 anos, morador do Assentamento APASA, município de Pitimbu, também localizado no Litoral Sul do Estado. Esse estudante participou, ainda criança, da luta pela terra na comunidade e cursou o Magistério em nível médio oferecido pelo PRONERA também na UFPB. A partir dessa formação, passou a lecionar na escola do Assentamento e no Curso de Escolarização de jovens e adultos do PRONERA desenvolvido na comunidade. A partir de 2002, boa parte da produção do Assentamento passou a ser escoada pelos canais de comercialização das feiras agroecológicas, originadas pelos assentados de Padre Gino.

No Assentamento Antônio Chaves, localizado no município de Jacaraú, Litoral Norte da Paraíba, o estudante Ivanildo, 31 anos, que também participou do Magistério em nível médio do PRONERA na UFPB, contribuiu como sujeito da pesquisa. Esse estudante era morador de Pitanga, distrito de Jacaraú, e era professor da turma de Escolarização de jovens e adultos do PRONERA que atendia, na época, aos acampados da atual comunidade Antônio Chaves. Pelas dificuldades de se deslocar todas as noites de Pitanga para a área do acampamento e pela aproximação que passou a ter com a luta e os sujeitos da comunidade, aderiu ao movimento e mudou-se com a família para o acampamento. Atualmente é presidente da Associação do Assentamento e coordena um projeto de Educação Ambiental com as crianças da comunidade.

E, tivemos como sujeito da pesquisa o estudante Ivanílson, 25 anos, morador do Assentamento Amarela I, localizado no município de São Miguel de Itaipu/PB. Essa comunidade divisa com o latifúndio da cana-de-açúcar pertencente à Usina Olho D'Água e antes da desapropriação e instituição do Assentamento pelo INCRA, também cultivava-se a monocultura da cana-de-açúcar na área. Atualmente, a produção do Assentamento baseia-se no cultivo da batata doce, do feijão e, principalmente do abacaxi, que são destinados para o consumo e para a venda nas feiras livres do município de São Miguel de Itaipu. Os

camponeses da região enfrentaram 3 anos de luta na terra e, nesse período, tiveram o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Miguel de Itaipu (STRS) e da CPT. O momento de luta é uma história que marca até os dias de hoje a identidade dos assentados de Amarela I.

Dito isto, chegamos ao momento crucial do registro sistemático resultante dos caminhos investigativos percorridos nessa pesquisa, a partir de uma base teórica cuidadosamente fundamentada e referenciada nas situações vivenciadas no processo de produção do conhecimento junto aos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, desenvolveremos, no capítulo a seguir, um breve olhar histórico sobre as experiências educativas gestadas pelos movimentos sociais, a partir dos anos de 1960, que vieram a forjar concepções e práticas constituintes do arcabouço da Educação do Campo, referenciada como uma herança da Educação Popular. Percorreremos esse caminho de aprendizados teóricos e práticos a fim de compreender a Educação Popular como fundamento teórico, político e pedagógico da Educação do Campo.

No terceiro capítulo trataremos uma análise da Educação do Campo na universidade, partindo da discussão sobre o direito à educação dos sujeitos sociais do campo e sobre as políticas de expansão do acesso ao Ensino Superior. Situando o PRONERA nesse cenário, evidenciaremos brevemente seu histórico, seus princípios e suas orientações teóricas e metodológicas, construindo um diálogo com a concepção de Educação do Campo que o apóia. Discutir a proposta de educação dos cursos superiores do PRONERA, sabidamente fundamentadas na Educação do Campo, nos será necessário para o atendimento do objetivo de analisar os desdobramentos das concepções e das práticas de Educação do Campo no Ensino Superior, o que faremos focando nosso olhar sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB.

Trazendo elementos com base na realidade do Curso, o quarto e último capítulo se dedica a analisar a concepção e a prática da alternância na UFPB, abordando, inicialmente, a Pedagogia da Alternância como uma proposta teórico-metodológica inscrita no tempo e no espaço da caminhada pela construção da Educação do Campo. Conhecer as especificidades da Pedagogia da Alternância no que tange às suas concepções e pressupostos ampliará as condições de análise dessa proposta pedagógica no âmbito do Curso. Partindo para a descrição analítica da organização dos Tempos Escola e Tempos Comunidade, evidenciando as dificuldades e os estreitamentos de ordem político-pedagógica e as riquezas encontradas no relacionamento entre os diferentes sujeitos, práticas e saberes do campo e da universidade, trataremos sistematicamente as repercussões da alternância para o desenvolvimento dos estudantes e de seus assentamentos, a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa.

2 Da Educação Popular à Educação do Campo: um caminhar de aprendizados teóricos e práticos

A Educação do Campo vem se constituindo em uma multiplicidade de experiências educativas escolares e não escolares, que tem como referência uma concepção de campo, de educação e de escola fundada na identidade dos sujeitos sociais do campo e na sua formação humana. Originária da luta dos movimentos sociais ante o descaso do Estado no fomento da educação no meio rural, a Educação do Campo se apresentou, inicialmente, como crítica à situação educacional do povo que vive e trabalha no campo. No entanto, segundo Caldart (2010), essa crítica não se limitou à educação em si mesma, mas fez referência à totalidade evidenciada nas conseqüências para a realidade, o trabalho e a vida no campo.

A luta por educação, nessa perspectiva, se integrou às questões sociais mais amplas, de igualdade social, de luta por reforma agrária, por terra, por trabalho. “Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural (...) que entre tantas outras coisas inclui também o direito à educação e à escola” (MOVIMENTO..., 2005, p.11). Assim, a Educação do Campo se colocou como crítica e como denúncia, mas também foi se constituindo como alternativa, como proposição de práticas transformadoras protagonizadas pelos camponeses, pelos movimentos sociais do campo. Dessa forma, materializou-se, inicialmente, nas ações contra a exclusão da população camponesa do processo de escolarização e, com o alargamento das lutas, das discussões e das práticas, a Educação do Campo passou a ter um caráter de redefinição dos processos educativos, em sua dimensão política, social e pedagógica.

Nessa trajetória, a Educação do Campo traça cruzamentos e paralelos constantes com diversas concepções e práticas educativas, dentre as quais podemos destacar a influência dos educadores socialistas, da Pedagogia do Movimento e, principalmente, da Educação Popular. Certos da riqueza da história da Educação do Campo e da diversidade de caminhos para analisá-la, trataremos a seguir, com um recorte a partir dos anos de 1960, um breve olhar histórico sobre as experiências educativas gestadas pelos movimentos sociais no Brasil, as quais forjaram, ao longo do tempo, concepções e práticas constituintes do arcabouço da Educação do Campo.

Na sequência, abordaremos os princípios da Educação do Campo, destacando encontros e diálogos com concepções de educação e sociedade referenciadas como uma herança da Educação Popular. Nesse capítulo, portanto, ao percorrer esse caminho de

aprendizados teóricos e práticos, importa-nos compreender a Educação Popular como fundamento teórico, político e pedagógico da Educação do Campo.

2.1 Educação Popular no Campo: um breve histórico da educação das classes camponesas

A Educação Popular no Brasil possui uma história de múltiplos olhares, atores e experiências que produziram diversos conceitos e propostas de trabalho pedagógico de teor político e cultural com os sujeitos das classes populares. Em uma ampla sequência de criação e realização, teve seu momento mais notável nos anos de 1960, referenciando-se no educador Paulo Freire, nos grupos populares e nos movimentos sociais para a construção de um conjunto de teorias e práticas desenvolvidas na educação no campo e na cidade. Nesse período, a luta pela democratização da educação pública, laica e gratuita foi sendo redefinida não só como um direito, mas também como a descoberta de caminhos para um processo educativo constituído pelo vínculo entre ação cultural e prática política. Batista e Correia (2010, p.157) analisam as experiências de Educação Popular desse período:

Tendo Paulo Freire como agente na realização e disseminação das experiências fecundas de Educação Popular nesse período, o trabalho com as classes populares do campo e da cidade promoveu uma ação cultural para o fomento da politização, valorizando a identidade, os saberes do povo e caminhando para a reflexão sobre as condições de existência e as motivações que levam a tal realidade.

A Educação Popular foi sendo dirigida de maneira especial para as pessoas excluídas da escola na idade convencional, e as experiências desenvolvidas no meio rural se deram especialmente na forma de campanhas de alfabetização e escolarização patrocinadas pelos governos e por meio da atuação de grupos de educadores, intelectuais, políticos, estudantes e/ou de movimentos sociais (PAIVA, 1987; SILVA, 2006). A preocupação era fomentar a participação social das classes populares diante das condições políticas e culturais vivenciadas no campo, num cenário de concentração fundiária, exclusão, exploração e expropriação dos trabalhadores rurais. Paiva (1987) evidencia que as experiências de Educação Popular da época tinham objetivos políticos claros e buscavam a construção de uma sociedade mais justa e humana, longe dos laços de dependência externa que assolava o país, e atrelada à promoção da valorização da cultura nacional, a cultura do povo.

A perspectiva educativa desses grupos (...) caracterizava-se pelo “realismo”; eles buscavam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política. Esses métodos combinavam alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando fundamental a preservação e a difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do país (PAIVA, 1987, p.231).

Dentre as experiências de Educação Popular que se desenvolveram junto à população do campo, a partir da década de 1960, destacamos as ações de alfabetização e escolarização numa perspectiva crítica e conscientizadora do Movimento de Educação de Base (MEB), as organizações da juventude nos movimentos de ação católica⁷, a atuação dos sindicatos rurais na alfabetização e na formação política dos trabalhadores e a luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação.

O MEB, criado em 1961 sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), atuou inicialmente na educação das classes camponesas por meio de escolas radiofônicas. Essa experiência tinha o apoio da Campanha Nacional de Educação Rural⁸. Trabalhava também com a sindicalização rural e organizava momentos de reflexão política e discussão de questões e ações para a transformação de condições vivenciadas pelas comunidades. No segundo ano de atuação, o MEB ampliou a sua forma de atuação nas comunidades e começou a se caracterizar como um movimento de cultura popular (PAIVA, 1987). Além de seu trabalho sistemático de educação nas escolas radiofônicas, passou a desenvolver ações específicas com uma perspectiva crítica e conscientizadora.

A partir de então definia-se o MEB como um “movimento engajado com o povo nesse trabalho de mudança social”, comprometido com esse povo e (...) colocando-se na defesa das classes menos favorecidas. Recusava-se ao papel de “mais um paliativo para um trabalho de amaciamento do povo, em face da injusta situação sócio-econômica do nosso país” pois considerava que, do ponto de vista cristão, “salvar homens no Brasil, implica em que se lhes dêem condições de serem Homens; a promoção humana estava intimamente ligada à preparação para a participação na vida econômica, social e política do país através da conscientização (PAIVA, 1987, p.241).

⁷ Esses movimentos católicos eram liderados pela ala progressista da Igreja Católica, em sintonia com orientações e práticas da Teologia da Libertação. Essa reflexão teológica trouxe a possibilidade de abertura, de renovação e de inserção social das ações da Igreja Católica, dando impulso ao compromisso social e político assumido por diversos setores e colaborando com o crescimento do trabalho de base realizado nas comunidades.

⁸ Criada em 1952 com o intuito de investigar as condições sócio-econômicas e culturais do campo e formar líderes comunitários para atuação na educação de base. A formação das lideranças rurais se dava em centros de treinamento, em centros sociais rurais, em missões rurais e em semanas educativas com enfoque no desenvolvimento comunitário (SILVA, 2006).

O sentido que orientava as ações educativas realizadas no MEB ultrapassava a perspectiva do *ter* conhecimentos para uma vida melhor e se fundava na perspectiva do *ser* consciente de seus direitos, de sua humanidade, do sentido da cultura camponesa.

Os movimentos de ação católica organizavam os jovens e realizavam um trabalho de formação na ação, a partir da tríade metodológica ver-julgar-agir. A partir da realidade vivida (ver), os desafios do engajamento social eram confrontados com os princípios humanistas cristãos (julgar) e fomentavam uma ação transformadora da realidade (agir).

O envolvimento da Igreja nas questões políticas e sociais do campo e na formação de lideranças para se inserirem nas lutas com uma formação humanista cristã, se deu especialmente a partir da Juventude Agrária Católica (JAC) e da Juventude Estudantil Católica (JEC). Esta última, por meio da ação popular⁹, atuou no meio rural na zona canavieira de Pernambuco, na região cacauzeira da Bahia, nos municípios de Pariconha e Água Branca em Alagoas e no Vale do Pindaré no Maranhão (SILVA, 2006).

A atuação dos sindicatos rurais foi marcante a partir de 1963 com a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura¹⁰ (CONTAG) que promovia ações de educação sindical com o objetivo de capacitar as lideranças com relação ao movimento e à realidade social e política do país. Atuava também na alfabetização dos trabalhadores do campo e na divulgação de práticas agrícolas e de cursos políticos para constituir novas lideranças. Com o advento da ditadura, essas práticas educativas sofreram violenta repressão e tiveram que acontecer quase na clandestinidade, o que implicou na produção de materiais educativos e de comunicação bastante criativos, camuflando o caráter central de conscientização e socialização de lutas. Como ressalta Silva (2006, p.78), “a criatividade marcou esse período. O cerceamento das liberdades individuais e coletivas inibia qualquer divulgação de trabalhos que pudessem, em seu conteúdo, ser interpretados como ‘ofensivos’ ao governo e à ‘ordem pública’”.

⁹ Formada em 1962 em Minas Gerais era fortemente influenciada pelo ideário humanista cristão e atuava vinculado às estruturas da Igreja Católica e dos movimentos populares de operários, de estudantes e de camponeses.

¹⁰ Primeira entidade sindical de trabalhadores rurais de alcance nacional, representa, na atualidade, os interesses e os anseios dos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados, permanentes ou temporários; dos agricultores e agricultoras familiares, assentados pela reforma agrária ou não; e, ainda, daqueles que trabalham em atividades extrativistas. É responsável pela elaboração e implementação do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável Solidário (PADRSS), que propõe um novo tipo de relação entre o campo e a cidade e a perspectiva de um desenvolvimento que inclui a equidade de oportunidades, justiça social, preservação ambiental, soberania e segurança alimentar e crescimento econômico (CONTAG, 2010).

Na ditadura, as experiências desenvolvidas por movimentos sociais e organizações da sociedade civil foram abaladas com a imposição do controle sobre os segmentos populares e suas ações sociais, com o exílio de lideranças e com a desarticulação dos movimentos. A ação da Igreja Católica passa a representar, nesse momento, um espaço de resistência e apoio aos camponeses, surgindo na década de 1970 a CPT que trabalha até os dias de hoje na defesa dos direitos da população camponesa.

Inicialmente a CPT desenvolveu junto aos trabalhadores e trabalhadoras da terra um serviço pastoral. (...) Fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, a CPT teve um importante papel. Ajudou a defender as pessoas da crueldade deste sistema de governo, que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, e abriu caminhos para que ele fosse superado. Ela nasceu ligada à Igreja Católica porque a repressão estava atingindo muitos agentes pastorais e lideranças populares, e também, porque a Igreja possuía uma certa influência política e cultural (CPT, 2010).

Com um caráter ecumênico, a CPT atendia posseiros, índios, migrantes, atingidos pelos grandes projetos de barragens, trabalhadores assalariados, bóias-frias e também sem-terras, sempre no sentido de respeitar seu objetivo maior de existência: servir à cauda dos trabalhadores rurais, sendo um suporte para a sua organização contra as condições de opressão e pela liberdade e dignidade numa terra livre da dominação da propriedade capitalista. Segundo pesquisa de Silva (2005, p.47),

a criação da CPT foi uma resposta que a Igreja encontrou para lutar contra as significativas mudanças promovidas pelo avanço de um modelo de crescimento e modernização que favorecia a concentração de terras nas mãos de uma minoria, provocando imigração e miséria no campo e na cidade, caminhando junto aos trabalhadores rurais em defesa do seu direito de viver da terra.

Nos coletivos de discussão, conscientização e luta pela terra realizados pelos militantes da CPT com trabalhadores rurais expropriados, já na década de 1980, nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tem como bandeira de luta a reforma agrária e os direitos sociais da classe camponesa, quais sejam educação, saúde, lazer, cultura, entre outros. O Movimento, desde o início, promoveu uma expressiva ação no campo da educação. Mães e professoras mobilizaram-se pelo direito à educação das crianças seja nos assentamentos, seja nos acampamentos. Essa iniciativa fomentou a organização de atividades educacionais com as crianças e estimulou a luta de cada acampamento e assentamento pelo direito à escola pública. A pressão das famílias e das lideranças levou o MST a criar o Setor

de Educação em 1987, fazendo-o tomar para si a bandeira da mobilização pelo direito social à educação. Nessa conjuntura surgiram diferentes experiências educativas como a ciranda infantil, as escolas itinerantes e a formação política dos militantes e dos educadores do Movimento.

Mais que práticas, o MST foi impulsionando um processo de discussões e teorizações, promovendo encontros de educadores, articulando-se com pesquisadores, setores públicos e outros movimentos e entidades da sociedade civil para debater, realizar projetos e socializar as experiências de educação desenvolvidas no campo brasileiro. O MST realizou em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a UNESCO, a CNBB e a UnB. Nesse Encontro, oportunizou-se aos educadores, militantes e pesquisadores dar visibilidade às ações e às iniciativas existentes no campo em nosso país e fomentou-se a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo¹¹, uma rede de organizações coletivas que prima pela construção da identidade e da concepção da Educação do Campo e pela reivindicação e elaboração de políticas públicas direcionadas aos grupos sociais do campo.

A partir desse movimento de debate e construção teórica, iniciado nos anos de 1990, estabeleceu-se um marco em direção à transformação dos rumos da educação oferecida às populações do campo. Revendo as aprendizagens das diferentes práticas de Educação Popular desenvolvidas no campo desde a década de 1960, foram-se estruturando os referenciais que fundamentam o que se veio a se designar Educação do Campo:

(...) um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses¹² e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (CALDART, 2004a, p.17).

¹¹ A Articulação Nacional Por uma Educação do Campo realizou no município de Luziânia em Goiás, em 1998 e em 2004, respectivamente, a I e a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo que tiveram o objetivo de desencadear um grande debate nacional sobre a situação da educação no meio rural e discutir alternativas de estratégias de expansão e de qualificação da educação dos povos do campo vinculadas ao desenvolvimento de um novo projeto social para país.

¹² Camponeses entendidos aqui no sentido de diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinado a elas.

Assim, nascida das contradições da luta de classes, da negação do Estado aos direitos essenciais dos camponeses, os protagonistas desse processo de concepção da Educação do Campo foram os movimentos sociais, que desde o início das discussões, se uniram aos demais parceiros da sociedade civil no sentido de dar cara e cor ao direito à educação dos povos do campo.

Em sua origem, o “do” da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo. Não é “para” e nem mesmo “com”, é dos trabalhadores: Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um do que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites “impostos pelo quadro em que se inserem”, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (CALDART, 2010, p.108).

Segundo Caldart (2010, p.109), essa vinculação de origem com os movimentos sociais coloca a Educação do Campo no âmbito de uma tradição pedagógica emancipatória, tanto no que se refere à política educacional quanto à teoria.

A Educação do Campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, o pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista (...). Refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho, (não como “preparação para” da pedagogia liberal, mas como “formação desde” da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização).

Seguindo essa lógica, a Educação traz consigo a dimensão pedagógica dos movimentos sociais, caracterizada na afirmação da luta social e da organização coletiva como elementos essencialmente formativos; e a reflexão teórica a cerca das experiências dos educadores socialistas (GRAMSCI, 1985; MAKARENKO, 1986; PISTRUK, 2005) que dão centralidade ao trabalho como matriz educativa, revelando as potencialidades formadoras das relações de trabalho e dos processos produtivos.

A sistematização e a espacialização da Educação do Campo calcada no caráter educativo das vivências no cerne dos movimentos sociais, nas aprendizagens teóricas e práticas do diálogo com a pedagogia socialista e, particularmente, nas experiências de Educação Popular no campo no Brasil se caracterizam como uma caminhada fértil que

delineou redirecionamentos políticos e pedagógicos a partir de uma militância pela educação. A Educação do Campo foi, assim, se constituindo, introduzindo e difundindo fundamentos ideológicos e filosóficos, caminhos pedagógicos, objetivos e finalidades de um projeto de educação libertadora, abertamente contraposta à educação tradicionalmente oferecida na escola pública, impositiva e alienada cultural e politicamente, ausente e/ou precária quando praticada para as classes populares do campo.

Dessa forma, a concepção de Educação do Campo se contrapõe à concepção de educação rural, historicamente associada à precariedade, ao atraso, à baixa qualidade e realizada a partir de programas pontuais e desarticulados com a realidade e os interesses da população do campo. Essa visão estereotipada e negativa do campo coaduna com um modelo de desenvolvimento do latifúndio, do agronegócio, que prescinde da escolarização do povo. A Educação do Campo se opõe a esse entendimento do campo como espaço meramente produtivista, de produção de mercadorias, que nega a lógica dos camponeses, rejeita os seus conhecimentos e os seus saberes, desconsidera a sua visão de mundo.

A proposta de Educação do Campo está intimamente ligada à concepção de campo que seus protagonistas defendem e ao lugar ocupado pelos seus sujeitos nessa concepção. O que se pretende na Educação do Campo é a (re)valorização do espaço e dos sujeitos do campo como portadores de uma lógica em que o campo é considerado lugar de vida e de trabalho, que demanda uma política educacional coerente com suas especificidades, não como apêndice da educação destinada às escolas da cidade, mas que respeite as diferenças quanto às relações com a natureza, a cultura e as relações sociais. Isso porque o campo traz uma realidade educativa, seguindo a lógica de que os seres humanos não nascem prontos, mas se tornam humanos na definição de seu próprio desenvolvimento.

Nascida da crítica à educação tradicionalmente destinada aos povos do campo e da ação educativa de educadores populares e grupos sociais organizados e comprometidos eticamente com as populações e os territórios onde desenvolviam suas atividades, a Educação do Campo tem um vínculo indissociável com a criação de condições reais de desenvolvimento do campo a partir do desenvolvimento das potencialidades dos seus sujeitos. E, por conseguinte, tem como foco a construção de um projeto de campo associado à reforma agrária.

A Educação do Campo traz em sua origem histórica a luta por escola nas áreas de reforma agrária e nos territórios camponeses acompanhados pelos movimentos sociais, estes tomando para si a responsabilidade do Estado em gestar escolas, currículos, formação de professores, projetos de educação. Daí que a Educação do Campo implica num processo de

transformação da escola, “de modo a produzir nela uma proposta de educação em sintonia com seus novos sujeitos” (CALDART, 2004b, p.218).

Embora a concepção de Educação do Campo tenha tomado maior impulso, na perspectiva teórica e sistemática a partir da década de 1990, a caminhada de realização do conjunto de experiências e práticas pedagógicas de Educação Popular no campo, associada ao cotidiano dos movimentos sociais e à perspectiva educacional dos socialistas, desempenhou um papel fundamental na construção dos referenciais teóricos e práticos.

É mister afirmar que, no fervor das experiências que se seguiram a partir dos anos de 1960, a compreensão da proposta de Educação Popular inspirou e tem inspirado o trabalho de educadores e militantes que pensam e produzem diversas experiências e práticas junto aos grupos sociais oprimidos no campo. Com um veio cultural e político marcante, essa trajetória de ações políticas e pedagógicas de Educação Popular foi constituindo a base filosófica, política e pedagógica da Educação do Campo, deixando como herança as lições da formação humana, da conscientização, da valorização cultural e da práxis social.

2.2 Princípios da Educação do Campo: uma herança da Educação Popular

A tradição pedagógica das experiências de Educação Popular é referência essencial da fundamentação teórica e prática da Educação do Campo na construção de um projeto educativo assumido pelos sujeitos camponeses, que aprendem pensando a educação, o trabalho no campo, o lugar do campo no desenvolvimento do país. A Educação do Campo realiza um diálogo com a Educação Popular, como realização prática e reflexão teórica, a partir dos princípios da formação humana, da conscientização, da valorização cultural e da práxis social. “É a concretização da Pedagogia do Oprimido, talvez entre seus sujeitos mais legítimos” (CALDART, 2004a, p.28).

Pensar a Educação do Campo é fazer uma opção ética, é assumir um compromisso com os sujeitos do campo que tiveram seus direitos negados, sua dignidade e sua humanidade desconsideradas em meio à concentração da propriedade da terra, à exploração e ao desrespeito com os trabalhadores. A Educação do Campo (re)conhece os camponeses como transformadores de suas vidas. Assume a perspectiva de “educar as pessoas que trabalham e vivem no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2004a, p.28).

A Educação do Campo preconiza a formação humana, a afirmação dos camponeses enquanto pessoas que tiveram a humanidade assolada pela injustiça, pela exploração, pela opressão, pelo latifúndio, pela violação dos direitos. E buscar a humanização implica necessariamente o reconhecimento da desumanização como uma realidade histórica. A restauração da dignidade e o respeito aos modos de vida e às relações sociais dos sujeitos do meio rural é uma tônica da Educação do Campo, que se configura na luta contra o histórico de submissão dos camponeses, evidenciado por Freire em *Educação como Prática de Liberdade* (1983, p.67): “o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’”; e, contra os mecanismos de reprodução da discriminação de classes, que leva à desvalorização do campo e à criação de estereótipos negativos a respeito dos camponeses, taxando-os de atrasados, de jeca tatu.

Nesse sentido, Freire (2005, p.34) anuncia a necessidade de uma “pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante pela recuperação de sua humanidade”. Uma educação humanizadora, que supere a condição de opressão, que constitua sujeitos em uma relação de liberdade, igualdade e emancipação. Uma educação

que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. (...) Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser (...), entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1983, p.36).

Para caminhar na direção da libertação, se faz urgente a emersão de seres humanos, modelos de sociedade e projetos de educação com saberes e afetos referenciados na formação humana, na relação entre pedagogia e cultivo de valores, entre educação e humanização. Urge a necessidade de uma formação como fonte de vida que instrumentalize e permita condições de viver e reivindicar viver plenamente; que ensine e aprenda a produzir, a participar, a defender direitos, a cumprir deveres. Uma formação cuja concepção forneça elementos que permitam superar a consciência ingênua, limitadora e servil, que ponha em cheque as práticas exacerbadas de manipulação, a ânsia de poder e o individualismo.

Essa reflexão sobre a formação humana faz remeter à concepção mais universal da educação: “Universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano” (ARROYO, 1998, p.155). Nessa

perspectiva, a formação humana se manifesta na objetivação do compromisso com a omnilateralidade compreendida como a possibilidade histórica do ser humano realizar-se em todas as dimensões numa totalidade de capacidades e de possibilidades para seu desenvolvimento e sua participação na sociedade e no mundo do trabalho. Pensar o ser humano como ser omnilateral é concebê-lo como construtor de sua história, com uma consciência crítica que lhe possibilita autonomia ao se relacionar com o mundo e não, simplesmente, subserviência a ele. Como reflete Coelho (2009, p.29-30):

Apostar na educação que seja, de fato, um processo de humanização, implica fazer dela mediação no tríplice universo das mediações existenciais, do trabalho, da sociedade e da cultura. Isso significa não só viabilizar a integração de educandos nesse universo, mas, principalmente, direcioná-los para a prática histórica desmascarando as contradições das condições reais desumanizadoras, aguçando a consciência a respeito delas e contribuindo para sua superação no plano da realidade objetiva.

O princípio da formação humana que referencia o ideário proposto na Educação do Campo apóia-se na concretude da vida dos sujeitos sociais do campo, nas suas condições reais de existência e apresenta um compromisso com a ampliação da participação coletiva, com a recuperação do diálogo, da responsabilidade social, da solidariedade afetiva e da consciência crítica e com a constituição da autonomia e do desenvolvimento social, cultural, ético, político da comunidade camponesa. Desse modo, a preocupação com a formação humana está ligada à essência do ser humano, que o torna controlador de seu destino, fazendo-se, criando a sua própria vida ou, ao contrário, que o faz candidato à tibieza, à apatia, à marginalização conseqüente da descrença pela vida, por não entendê-la e não conseguir vivê-la dignamente (FERREIRA, 2008).

Essa reflexão da concepção de Educação do Campo em seu sentido mais universal, de formação humana, não pode ser vista como um ideal pedagógico abstrato e essencialista, mas como um fundamento para a condução de práticas pedagógicas concretas. E a escola do campo não é o único tempo nem o único espaço para a formação humana, mas um dos tempos e espaços, compreendida necessariamente no seu vínculo com os processos sociais concretos que envolvem seus sujeitos do campo na realidade em que convivem.

Essa característica de ultrapassar a idéia restrita de ensino sistematizado dos conhecimentos teóricos, implicando processos globais de formação do ser humano, vincula o processo de formação humana e a educação emancipadora. Segundo Rodrigues (apud COELHO, 2009, p.24) assim é percebida essa relação: “O homem educado é aquele que atingiu a sua maioridade, que se emancipou de todos os que foram os condutores dos seus

primeiros passos. Ao se emancipar, torna-se o condutor do próprio processo de reformação, de autodesenvolvimento”.

É impossível formar a pessoa humana, indicar-lhe o seu direito à vida, seu dever para com os outros, sua iniciativa criadora no mundo, sem dar consciência do valor da pessoa, de sua transcendência sobre o mundo, etc., enfim, do que ele é, do que ele pode vir a ser (LADIN, apud BARREIRO, 2000, p.65).

A (pre)ocupação é, pois, instigar os valores, o respeito às diferenças, a solidariedade e o interesse em saber, propor, criticar as coordenadas políticas que delineiam suas vidas. A Educação do Campo se configura a partir de uma pedagogia da contestação, da resisitência, preconizando o estímulo à participação e ao envolvimento consciente no que tange à reivindicação e proposição de políticas públicas, à reflexão e discussão sobre os padrões de sociabilidade e desenvolvimento empregados no campo. Convida, portanto a pensar, refletir, criticar as condições de vida, o descaso dos governos, a ausência de planos de desenvolvimento sob bases sustentáveis, justas e igualitárias.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo envolve os sujeitos na discussão e na transformação social, invocando para a conscientização, conformando estes sujeitos críticos e participativos no cotidiano camponês. “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (...) É (...) pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 1983, p. 58).

Esse processo de conscientização, segundo Freire (1983), articula-se com a historicidade humana, manifesta-se no esforço permanente do indivíduo perceber-se criticamente no mundo e com o mundo. Conscientes, os sujeitos correlacionam causas e circunstâncias dos fatos que se dão na realidade histórica, organizando reflexivamente seu pensamento. A educação conscientizadora é integrada ao tempo e ao espaço e leva os indivíduos a refletirem sobre sua condição ontológica de ser sujeito, capaz de intervir criticamente no mundo. Barreiro (2000, p.60) assim reflete sobre o processo de conscientização:

A presença do homem no mundo se caracteriza por sua possibilidade de transformação ativa (a partir de seus atos humanos). A tarefa de transformar o mundo é feita a partir do encontro de consciências mediatizadas pelo mundo num processo em que são feitos e produzidos dialeticamente: a história, a sociedade e a cultura. A consciência humana abarca, transcende e compreende o mundo e a ação que o homem exerce sobre ele se origina das possibilidades dessa compreensão transcendente.

Seguindo esse raciocínio, o autor afirma que o processo de conscientização é uma tomada racional de consciência pelos homens e mulheres, que passam a compreender as relações sociais de forma mais crítica. O reconhecimento desses sujeitos de um compromisso pessoal com a própria libertação permite perceber a realidade e interpretá-la, na perspectiva de que tanto mais reconheça, mais se comprometa. “O homem conscientizado não pode deixar de ser então o homem comprometido com a história de sua época” (BARREIRO, 2000, p.63) e com a transformação social. Resultante de uma ação educativa sistemática e intencional, realizada através de situações de diálogo e crítica, a conscientização implica no constante desvelamento da realidade, na emersão das consciências da qual resulta a imersão crítica na realidade.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja (FREIRE, 2005, p.80).

A concepção de Educação do Campo defende que, por meio da conscientização dos sujeitos, eles façam das situações opressoras da vida, evidenciadas na crise, na proletarização, no sofrimento, nas condições precárias de vida, nas relações sociais decorrentes dos conflitos agrários e da migração, um campo de luta e reivindicação pela conquista dos direitos. Pois, para criar as condições de conscientização, é preciso enxergar as contradições das relações sociais que circundam o território do campo, que congrega num mesmo tempo-espço a lógica concentradora, predatória, expropriatória e excludente do agronegócio e a diversidade da agricultura familiar, responsável pela produção de alimentos básicos e dinamizadora de uma maior estabilidade sócio-econômica para as populações que vivem e trabalham no campo. Organizar-se progressivamente em ações concretas, coletivas de construção de territórios familiares é um caminho em oposição à estrutura da agricultura capitalista que estabelece a opressão.

É preciso enxergar a educação, o campo e seus sujeitos em consonância, articulados nos processos de transformação da realidade. A Educação do Campo caracteriza-se, desse modo, como uma educação libertadora, emancipadora, engajada nas possibilidades de luta contra as estratégias de opressão e exploração do latifúndio e do agronegócio, e em defesa do

fortalecimento da agricultura familiar e da identidade sócio-territorial¹³ do campo e de seus sujeitos. Orienta a vida das pessoas subsidiando ferramentas para uma leitura mais crítica da realidade em que vivem.

Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar decisões diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa a pensar por conta própria e o dizer a sua palavra (CALDART, 2004a, p.41-2).

Paulo Freire (1983) alerta que os indivíduos cerceados, tolhidos, minimizados, que tem sua liberdade suprimida, que não têm consciência de si, que não se apropriam criticamente de sua situação real de existência, nem têm perspectivas de superação, têm sacrificada imediatamente a sua capacidade criadora. Não conseguem se expressar no mundo e com o mundo. Não organizam reflexivamente o pensamento.

O processo de formação humana, de hominização implica na produção e na aquisição de cultura em sua plenitude, entendida como a própria história do homem, a produção de sua existência, a aquisição sistemática da experiência humana; como o “conjunto dos bens materiais e espirituais criados pelos homens ao longo do processo pelo qual, mediante o trabalho, exploram a natureza e entram em relação uns com os outros, com o fim de garantir a satisfação de suas necessidades vitais” (VIEIRA PINTO, 1994, p.40).

A produção e aquisição da cultura se traduzem, portanto, como uma dimensão fundamental para a superação da compreensão prescrita do mundo, possibilitando o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o papel criativo e atuante do ser humano em e com a realidade na qual está socialmente inserido. A aquisição sistemática da experiência humana, do sentido essencial das relações sociais, do resultado do seu trabalho se coloca como uma incorporação crítica e criadora da cultura, em contraposição à lógica de que o homem é permanentemente simples objeto (FREIRE, 1983). Essa concepção converge com a afirmação de Benjamim (2000, p.35), que defende que o maior patrimônio de um país é o seu povo e o maior patrimônio de um povo é a sua cultura,

¹³ Conceito lançado e desenvolvido por Fernandes (2000; 2004; 2005; 2008; 2009) no qual discute a construção da identidade dos movimentos sociais a partir do componente territorial, da relação intrínseca com os elementos da luta pela terra em conjunto com as relações sociais e os sujeitos.

que lhe permite expressar conceitos e sentimentos, explorar as potencialidades de sua língua, formular idéias mais ricas, reconhecer sua identidade, exigir direitos, aumentar sua capacidade de organização, escolher melhor suas lideranças, libertar-se da miséria, comunicar-se melhor consigo mesmo e com os outros povos, aprender novas técnicas, ter acesso ao que de melhor a sociedade produziu e produz na ciência e na arte.

Referenciando-se em Thompson (apud CALDART, 2004b), compreendemos cultura como modo de vida e como herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, dimensionados nos processos de formação dos sujeitos sociais, produzindo significados, valores, comportamentos, idéias que se socializam e projetam uma opção histórica para a vida em sociedade. E a experiência humana também é cultura. As pessoas experimentam sua própria experiência como idéias, como pensamento e procedimento, mas também como sentimento na cultura, como normas e obrigações, como valores e convicções.

A cultura abrange, portanto, uma dimensão que marca de modo significativo e confere identidade aos grupos sociais. Constitui-se como um conjunto de atributos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam um grupo social, englobando uma interpretação global da natureza e das relações do homem com os aspectos produtivos, tecnológicos, econômicos, artísticos e domésticos da vida em comunidade. A cultura se configura, pois, como uma matriz formadora do ser humano, apoiada em processos históricos e pedagógicos de reprodução e transformação da compreensão do mundo. É uma expressão coletiva vinculada a processos produtivos e a noções de pertencimento e identificação.

Caldart (2004b) afirma que não é possível formar criticamente o ser humano sem trabalhar com raízes e vínculos e, por isso a Educação do Campo se encarrega de enraizar as pessoas em sua cultura. O enraizamento é uma das necessidades mais importantes do ser humano que cria suas raízes na participação real, atuante, natural na existência coletiva, conservando vivos os tesouros do passado e alguns pressentimentos de futuro. Os modos dessa participação carregam as peculiaridades do seu lugar, do seu ambiente, do seu trabalho. O campo e o modo de vida do campo trazem múltiplas raízes que fomentam a vida moral, intelectual, espiritual dos sujeitos do campo (WEIL, 1996).

Nesse sentido, é interessante destacar que a Educação do Campo trabalha a resistência à imposição de padrões culturais alienantes e à dominação cultural, reconstruindo criticamente as tradições culturais próprias do campo. Desse modo, aproximar educação e cultura ajuda a construir e fortalecer identidades, apoiada nos valores, nos modos de vida, na memória, na cultura. Caldart (2004b, p.365) afirma que “essa identidade fica mais forte à

medida que se materializa em vivências que projetam um modo de vida, ou seja, que se constituem como cultura”.

Bosi (1998) salienta que a educação é o momento institucional do processo de transmissão da cultura às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. Nesse sentido, é trabalho característico da escola ajudar a construir um ideário que guie a vida dos sujeitos e compreenda também as ferramentas culturais de uma visão mais crítica da realidade em que convivem.

Entendendo-se, pois, a educação como uma forma especial de o homem apropriar-se da cultura ao mesmo tempo em que a produz e modifica, é relevante que se distinga e se analise como se processam e se interpenetram diferentes formas culturais presentes no conhecimento, na pesquisa e na educação. Uma vez que diferentes produções culturais persistem e se entrecruzam no espaço social, cabe investigar a educação como formas de ler e decodificar a cultura, dotando-a de sentido. Considerando que as manifestações culturais têm influência na educação, faz-se importante investigar suas imbricações com diferentes linguagens que marcam a formação humana (COELHO, 2009, p.29).

O olhar mais crítico sobre a realidade, tendo como ponto de partida as relações culturais e sociais emanadas dessa realidade, chama à cena a necessidade reveladora da humanidade como ser ontocriativo, como ser que interpreta e (re)cria a realidade humano social num movimento dialético, que o torna mais humano porque cada vez mais transformador de sua realidade. “Ao operar por meio desse movimento sobre a natureza exterior a ele, e transformá-la, transforma ao mesmo tempo sua própria natureza” (MARX apud VÁSQUEZ, 2007, p.229). E essa ação de transformação se dá pela ação e reflexão, pela práxis.

A práxis está aqui entendida com base no conceito de Vásquez (2007, p.263-4), uma atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, no âmbito que se objetiva ou realiza um fim; “é, portanto, realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia ou orienta – e isso seria a expressão mais perfeita da unidade entre teoria e prática – na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus fins”. Nesse sentido, compreendemos que a ação para a transformação não se dá por si só na prática, pois se enfatizamos ou exclusivizamos a ação, sacrificando a reflexão, temos o ativismo. Mas também, se negligenciamos a dimensão da ação, a reflexão se torna verbalismo, do qual não pode vir o compromisso de transformação.

O mundo não muda apenas pela prática; requer uma crítica teórica que inclui fins e táticas; tampouco a teoria pura consegue fazê-lo. É indispensável a íntima conjugação de ambos fatores, pois são os fatos que provam os alcances da própria teoria. A práxis opera como fundamento porque somente se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora: a verdade ou falsidade de um pensamento funda-se na esfera humana ativa (MAYORAL, 2006, p.304).

Pensar a práxis na educação significa lutar contra a dicotomia das etapas entre o pensar e o fazer, reconhecendo que os sujeitos são capazes de construir um saber sobre a sua atividade, identificar problemas e resolvê-los, dominando o processo de apreensão da realidade. Desse modo, a educação deixa de ser um diletante jogo de palavras vazias, que não reflete verdadeiramente, que não conduz à prática, para ser práxis, ação e reflexão que não dicotimizadas, quando o saber em reflexão se faz ação e retorna objeto da reflexão crítica.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo vê na práxis uma possibilidade para as transformações do campo nas diversas dimensões. A partir da reflexão sobre as contradições do meio rural, que se colocam no cerne das lutas dos movimentos contra a estrutura agrária latifundiária, e do diálogo com os sujeitos do campo, constroem-se os instrumentos e as estratégias de transformação dessa realidade, engendrando novos mecanismos nas relações sociais contrapostos à exploração e expropriação do homem do campo e de sua família. A dinâmica social do campo passa a condicionar as práticas educativas, ao mesmo tempo em que há um esforço de compreender a dimensão educativa dessa realidade e de seus próprios processos de condicionamento, que são contraditórios, multidimensionados e processuais.

Desse modo, a realidade, a ação, a prática dimensiona a educação, a reflexão, a teoria não só como fonte, mas também como fim, demonstrando que as relações entre teoria e prática não podem ser vistas de modo direto ou imediato, mas num processo intrínseco, dialético que pressupõe uma íntima vinculação. Segundo Vásquez (2007, p.256), a relação entre teoria e prática, na perspectiva praxiológica, se dá por meio de um processo complexo no qual algumas vezes se transita da prática para a teoria, e outras desta para a prática e ainda:

Trata-se (...) de uma teoria que responde não só a uma atividade prática que já se dá efetivamente, e que com suas exigências impulsiona o seu desenvolvimento, como também de uma prática que ainda não existe, ou que se dá de forma embrionária. Com efeito, o homem pode sentir a necessidade de novas atividades práticas transformadoras para as quais carece ainda do necessário instrumental teórico. A teoria é determinada, nesse caso, por uma prática da qual ainda não se pode nutrir efetivamente. (...) A prática é aqui o fim que determina a teoria. E como todo fim, esta prática – ou, mais exatamente, este projeto ou sua antecipação ideal – só será efetiva com o concurso da teoria (VÁSQUEZ, 2007, p.256).

Esse caráter de determinação do que ainda não existe, do que sendo uma antecipação ideal é o que queremos que exista, faz da práxis um elemento essencial para a Educação do Campo na sua influência na capacidade dos sujeitos do campo modelarem idealmente um projeto de futuro, permitindo que sejam atores cada vez mais decisivos e instrumentalizados para o desenvolvimento do campo, tornando-se protagonistas em sua comunidade ao verificar as condições de possibilidade de transformações tanto nas práticas pedagógicas das escolas como nos processos organizativos e nos modos de produção local.

A Educação do Campo, com seus elementos teóricos e metodológicos inspirados na Educação Popular, foi se fortalecendo e se consolidando, alargando seu alcance, estendendo-se do cerne dos movimentos sociais para o âmbito do poder público. A espacialização das experiências de Educação do Campo e das discussões no âmbito governamental foi acompanhada pela ampliação das discussões na agenda dos movimentos, das Universidades, dos governos, bem como pela efetivação de políticas públicas e ações direcionadas ao atendimento das demandas educacionais dos movimentos sociais, dos sujeitos do campo.

Mostrando-se uma proposta significativa no debate sobre a educação direcionada às populações do meio rural, a Educação do Campo, por seus pressupostos, componentes, finalidades e dispositivos pedagógicos, se traduziu como uma conquista dos movimentos organizados na luta pelo direito à educação. Evidenciou a reivindicação de se pensar a especificidade, de considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de metodologias específicas. Inicialmente desenvolvida em experiências dos movimentos sociais em seus acampamentos e assentamentos, foi se tornando via de formação e se configurando como alternativa educativa em outras experiências na educação básica, profissional e superior.

Ao alcançar as universidades públicas, a Educação do Campo acirra as contradições da academia, evidenciando a questão das políticas de acesso dos sujeitos sociais do campo à universidade, o papel do conhecimento científico produzido, o histórico elitista da universidade. Por meio do PRONERA, os sujeitos sociais do campo se inserem no ambiente acadêmico, rompem as cercas do latifúndio do saber e, no diálogo com a lógica universitária se deparam com impasses e riquezas que, num movimento praxiológico, os formam e, ao mesmo tempo, transformam a estrutura da academia.

No capítulo a seguir, discutiremos as políticas de democratização e expansão do acesso ao Ensino Superior, tendo como pano de fundo o histórico processo de elitização da universidade e, como a experiência do PRONERA vem apontando e reconhecendo diferenças, permitindo o diálogo entre as lógicas, os saberes, as culturas, as visões de mundo, de educação e de sociedade dos sujeitos do campo e da universidade.

3 A Educação do Campo no Ensino Superior: ocupando o latifúndio do saber

A caminhada na luta pela construção e efetivação da Educação do Campo no cenário educacional brasileiro vai além da Educação Básica e, com seus princípios e práticas orientados pela Educação Popular, experiências de Educação do Campo vem alcançando as universidades públicas brasileiras a partir da implantação do PRONERA. Num ambiente institucional reservado historicamente à formação das elites, dos quadros para o Estado e o mercado, o ingresso de sujeitos sociais do campo em cursos superiores vem aguçar as contradições no interior das universidades públicas, especialmente no que tange ao papel do conhecimento produzido e sistematizado na academia.

Como as universidades serviam como instrumento de manutenção do *status quo* das elites e de legitimação das ações governamentais, as iniciativas acadêmicas em prol das demandas educacionais da classe trabalhadora tinham como característica basilar o assistencialismo que objetivava garantir a ordem social. “As ações que tinham como objetivo a libertação do homem da sua condição de oprimido eram isoladas, geralmente executadas por pequenos grupos de professores” (COSTA, 2006, p.5). Solidificando um cenário de contradições, em meados do século XX, com a emergência e intensificação da discussão em torno da função social da universidade, essa instituição passa a ser vista como um agente de transformação social, estabelecendo com o governo uma relação marcada pelo conflito, o que se evidenciou mais claramente no período da ditadura militar.

Com a redemocratização e a conseqüente efervescência de movimentos e organizações sociais na luta pelos direitos de cidadania, a questão da inclusão dos sujeitos das populações marginalizadas nos diversos aspectos – pobreza, etnia, gênero – no sistema educacional superior passou a ocupar lugar de destaque. No entanto, as reformas implementadas no sentido da expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil vem acontecendo sob a égide da política neoliberal orientada pelos organismos multilaterais, centralizada na figura do Banco Mundial. Sob essa perspectiva,

as universidades públicas, gratuitas, assentadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não servem para a América Latina. Os governos da região deveriam adotar um modelo mais simplificado em instituições não universitárias e, preferencialmente, privadas ou resultantes de parcerias público-privadas (LEHER, 2007, p.1)¹⁴.

¹⁴ O autor analisa o diagnóstico do Banco Mundial enunciado no documento “O Banco Mundial e o Ensino Superior: Lições Derivadas da Experiência” (1994).

Os balizamentos colocados em curso, portanto, apontam facilidades para as instituições privadas e a mera manutenção da situação das instituições federais de Ensino Superior. Sendo realizada a partir da compra de vagas na iniciativa privada, da abertura de mais de três dezenas de novos campi e da criação de novas instituições universitárias sem a necessária contrapartida do financiamento, a expansão do Ensino Superior no Brasil vem formando um quadro que foca unicamente o quantitativo de aumento de vagas, sem necessariamente a preocupação com a qualidade da formação (MANCEBO, 2007).

Nesse cenário, os movimentos sociais do campo, a partir da implantação do PRONERA, ocupam a universidade sem discuti-la nem avaliá-la, agarrando-se à oportunidade de se apropriem do direito universal à educação e à possibilidade de reinventá-la no percurso. Dialogando com a universidade, os movimentos sociais vêm impulsionando para que as universidades desenvolvam a sua função social, invocando o caráter social da ciência, injetando incursões teórico-metodológicas baseadas na Educação do Campo e na Educação Popular no modo de produção do conhecimento, adotando a alternância como proposta pedagógica, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, sociais, étnicas.

Nessa direção, discutir a proposta de educação dos cursos superiores do PRONERA, sabidamente fundamentadas na Educação do Campo, nos será necessário para o atendimento do objetivo de analisar os desdobramentos das concepções e das práticas de Educação do Campo no Ensino Superior, o que faremos focando nosso olhar sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB. Para tanto, trataremos, inicialmente, a análise do caráter elitista e excludente da universidade e as lutas dos movimentos sociais pela democratização e expansão do acesso ao Ensino Superior. Discutiremos as políticas de inclusão desenvolvidas pelo governo no âmbito do Ensino Superior e, compreendendo esse processo no qual se inserem as experiências direcionadas aos sujeitos sociais do campo, evidenciaremos na sequência o PRONERA, apresentando seu histórico, seus princípios e suas orientações, construindo um diálogo com a concepção de Educação do Campo que o apóia. Nesse momento, entraremos no universo do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, apresentando estreitamentos e avanços encontrados na inserção do Curso na estrutura da UFPB, no que tange às questões políticas e burocráticas da organização do Curso, e à vivência dos estudantes do campo na realidade universitária. Evidenciaremos, portanto, na perspectiva do reconhecimento das diferenças (SANTOS, 2008), os processos gerados na interação entre os sujeitos, saberes e lógicas da universidade e do campo.

3.1 Lutas e Conquistas dos Movimentos Sociais pelo Direito à Educação: democratização e expansão do acesso ao Ensino Superior

Historicamente, a educação segue um modelo proposto pelos poderes hegemônicos na sociedade e atua no sentido de sua reprodução e manutenção, refletindo as suas contradições, trazendo consigo a marca da exclusão e do privilégio. As desigualdades educacionais, principalmente no que tange ao acesso e à qualidade, se instauraram nos diversos níveis de escolarização e, em especial, no Ensino Superior. Isso porque a instituição universitária desde suas origens tem um caráter excludente e seletivo. Foi fundada sobre as estruturas da ciência e do poder, reservada à formação das elites, dos quadros para o Estado e o mercado. Desse modo, não foi pensada para considerar os interesses sociais. Na Idade Média, quando organizada sob a tutela da Igreja, primava a Teologia como conhecimento para poucos. No Iluminismo, as ciências passaram a se configurar como a “verdade” acadêmica, sob testes e experimentações, reprovando e desqualificando o saber popular, não quantificado, não comprovado, não validado pelo conhecimento científico (JEZINE, 2007).

No Brasil, a origem das faculdades, com a vinda da família real, privilegiou a formação das elites brasileiras, de acesso aos nobres, aos proprietários de terras e aos quadros administrativos do Império (ARANHA, 1996). Os cursos oferecidos concentravam-se nas áreas de Medicina e Direito e a lógica elitista permaneceu até o início do século XX, ocorrendo durante o período republicano apenas o acréscimo de outros cursos. Apenas na década de 1930 surgem os primeiros debates políticos com interesse nas questões educacionais de formação de cidadãos para a modernização advinda da recém-chegada industrialização. O caráter profissionalizante foi sendo explicitado como finalidade das reformas e da expansão do Ensino Superior naquela época, vinculando educação e mercado de trabalho.

No entanto, a proposta de ampliação do acesso ao Ensino Superior, em execução até os dias de hoje, revela as desigualdades sociais existentes nas políticas educacionais dos governos brasileiros. Uma heterogeneidade de modelos institucionais vem se estabelecendo desde a última década do século XX, introduzindo nos sistemas educacionais a oferta de padrões diferenciados de Ensino Superior, voltados para públicos também diferenciados, e formando para atuar em mercados de trabalho diversificados. Nesse contexto, o padrão de qualidade, decorrente da associação entre ensino e pesquisa, não está sendo priorizado nesse processo, e as instituições e os cursos de Ensino Superior passam a ser distinguidos para pobres e para ricos (PEIXOTO, 2008).

Essa política de expansão heterogênea desencadeia uma dupla direção da educação brasileira (SAVIANI, 1999; SHIROMA et al., 2000; GUIMARÃES, 2003; ROSSATO, 2004; TRAGTEMBERG, 2004; GISI, 2006; MANCEBO, 2007). De um lado, conforma-se a expansão da oferta nas instituições particulares de Ensino Superior as quais, em grande parte, se mostram incapazes de ofertar um ensino equivalente, em termos de qualidade, à rede pública já estabelecida. De outro, os recursos definidos para as instituições públicas de Ensino Superior são insuficientes para contemplar a expansão da rede de universidades, a recuperação de remuneração da força de trabalho docente, bem como a assistência estudantil em moldes compatíveis com políticas de inclusão social.

A seleção dos estudantes também passou a constituir um eficiente mecanismo de exclusão. Conferindo poder simbólico aos sujeitos que já possuíam capital econômico e cultural, o vestibular para ingresso nas universidades públicas brasileiras passou apenas a legitimar a escolha dos já escolhidos numa seleção marcada pelo contexto de desigualdade na formação básica, motivada pela desigualdade de renda. Peixoto (2008) ratifica que processos sociais e escolares que ocorrem durante a seleção para o ingresso no Ensino Superior público mantêm as desigualdades, mesmo em contexto de aumento da oferta de vagas. A autora reforça sua crítica, afirmando que,

é notório que a educação superior confere poder econômico, e que pessoas mais educadas recebem benefícios diferenciados na sociedade. Não é condizente com a justiça social, no entanto, que estes benefícios permaneçam restritos a determinados grupos sociais que puderam frequentar boas escolas secundárias e estão mais bem preparados para fazer os exames de ingresso (PEIXOTO, 2008, p.2).

A pequena absorção no Ensino Superior de grupos populacionais desfavorecidos socialmente pode ser explicada pelo fator da grande seletividade segundo as classes socioeconômicas das famílias. A condição socioeconômica interfere no desempenho dos estudantes com relação aos seguintes fatores: a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos; o turno em que cursou a educação básica; a natureza do estabelecimento de educação básica em que estudou (GUIMARÃES, 2003).

Essa análise aponta para problemas estruturais da sociedade brasileira que interferem na conquista dos direitos. A pobreza e a baixa qualidade da escola pública precisam ser enfrentadas, pois os sujeitos que precisam trabalhar e por isso estudam em escolas públicas no período noturno têm menos possibilidades de sucesso no vestibular. O caráter elitista da universidade aliado à competição extremada e desigual do vestibular pressiona e não deixa

espaço para que outras qualidades e potencialidades dos estudantes sejam avaliadas. Isso nos faz refletir que por questões de classe, gênero e etnia, um grande número de jovens vem sendo excluído do Ensino Superior. No entanto,

por mais seletiva e excludente que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos (JEZINE, 2007, p.158).

O conflito pela viabilização da democratização do acesso ao Ensino Superior e das relações do saber se instaura nesse cenário de seletividade e exclusão cristalizado na estrutura universitária. Vinculada à luta por um novo modelo de sociedade, de educação e de desenvolvimento, a luta histórica dos movimentos sociais, da sociedade civil organizada vem defendendo a construção de um processo de democratização e expansão do acesso ao Ensino Superior para os diferentes grupos da sociedade brasileira que foram historicamente discriminados e excluídos.

A luta por acesso, permanência e resultados no Ensino Superior, a partir do movimento pela Constituição de 1988, veio reforçar a luta contra as desigualdades sociais do país desenvolvendo um intenso trabalho na área de defesa dos direitos, voltando-se para o governo federal a demandar políticas públicas para reverter as desvantagens causadas historicamente pelas condições socioeconômicas, localização territorial, origem étnica ou questões de gênero. Os movimentos se colocaram, pois, numa luta pela efetivação do direito à educação para todos, sejam brancos, negros, homens, mulheres, indígenas, camponeses, ricos, pobres.

O direito à educação sempre esteve entre os elementos de reivindicação dos movimentos sociais, configurando-se como fundamento para a realização de um projeto de desenvolvimento. Isso porque a educação é entendida como catalisadora da consciência e da cidadania, uma vez que seu papel não se resume à transmissão dos conteúdos da cultura universal numa perspectiva de socialização do saber sistematizado, mas tem seu sentido ampliado na contribuição para a conscientização, a valorização do saber cultural e a defesa dos interesses coletivos. A educação defendida pelos movimentos sociais não trabalha, pois, sob a égide do liberalismo, que coloca o direito à educação como abstrato e parcial (BATISTA, 1996), denotando uma apropriação desigual dos conhecimentos.

A luta dos movimentos sociais pelo direito à educação segue o pressuposto definido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo sexto, que define a educação como um

direito fundamental de natureza social. A educação é um direito social e humano, deve desenvolver plenamente a pessoa humana considerando a cidadania e a inserção crítica e participativa do sujeito na dinâmica da sociedade. Como tal, não se caracteriza como necessidade, carência ou interesse, não pode ser concebida como serviço, como assistencialismo, muito menos como mercadoria (CALDART, 2002). Não é particular, mas de caráter universal, válido para os indivíduos, independente das condições sociais de existência. Nesse sentido, “a educação é direito de todos, dever do Estado e da Família. De um lado, temos a pessoa humana portadora do direito à educação e, do outro, a obrigação estatal de prestá-la” (BOAVENTURA, 2004, p.6).

Entretanto, é importante salientar que não basta a declaração de direitos na legislação. Os direitos são construções históricas que revelam tensões sociais, disputas entre interesses sociais, políticos, econômicos, culturais. Os direitos não são gratuitos, não são oferecidos, não se instituem imediatamente; são construídos, desconstruídos, reconstruídos em um processo permanente da civilização humana. Influem na sua garantia a desigualdade econômica e a desarticulação social e, certamente a mão do Estado, pois, a garantia dos direitos exige a presença estatal, a adoção de políticas públicas e a participação organizada da sociedade civil para reivindicar seu atendimento efetivo (HORTA, 1998).

A nossa tradição educacional, vigente ao longo da história nas legislações, nos conselhos normativos, nas políticas públicas, nos sistemas educacionais, revela uma tendência universalista no tocante ao direito à educação. Isso se configura na conformação de políticas públicas e práticas educativas generalistas, seguindo um referencial político e pedagógico comum, único e hegemônico. Esse referencial traz como locus social a realidade, a cultura e a identidade dos sujeitos do meio urbano, o qual é apresentado como “o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa” (ARROYO, 2007, p.158).

Como consequência dessa tradição universalista, os grupos populacionais que apresentam especificidades quanto às formas de viver não são contemplados em suas características nas disposições dos direitos, das normas e das políticas públicas educacionais generalistas, uma vez que estas ignoram as alteridades, as diferenças marcadas nas diferentes formas de relações sociais, políticas e culturais. A desvalorização do campo e a falta de políticas públicas para sua população são resultados desse ordenamento que prescreve a adaptação para o campo daquilo que foi pensado no paradigma urbano.

Essa concepção universalista do direito à educação vem pautada nos princípios do liberalismo que consideram o direito, a cidadania, a igualdade de maneira generalista,

abstrata. A doutrina liberal do direito à educação prega igualdade de direitos e oportunidades, destruição dos privilégios hereditários, respeito às capacidades e iniciativas individuais e educação universal (CUNHA, 1980). Isso implica a declaração de princípios, normas, políticas pretensamente universais, mas que não reconhecem as especificidades dos grupos populacionais que fazem parte da nossa formação social e cultural.

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte da nossa formação social e cultural (ARROYO, 2007, p.160).

O princípio da igualdade apresentado como fundamento do direito à educação se encontra vinculado a uma visão liberal, generalista, de *igualdade formal*. Essa perspectiva prevê que todos os cidadãos são iguais perante a lei e que todos são sujeitos de direitos, independente de características que os especifiquem ou diferenciem. Seguindo essa lógica, a igualdade não se coaduna à nossa realidade social marcada pela existência de desigualdades. Noutro sentido, pondo-se na esfera da cidadania, do direito concreto, do acesso real à dignidade, o direito à educação pode ser compreendido pelo princípio da *igualdade material*, o qual conjectura a criação de patamares mínimos de igualdade no âmbito de acesso aos bens, serviços e direitos. Isso justificaria a adoção de políticas públicas diferenciadas para assegurar o direito dos grupos sociais excluídos dentro da sociedade. Nesse caso, a garantia de acesso diferenciado à educação não se apresenta como privilégio, mas como política posta numa situação de desigualdade (DUARTE, 2008).

Como nem todos estão no mesmo patamar (diferenças quanto às condições sociais e econômicas), tratamentos diferenciados para determinados grupos são não apenas permitidos, mas absolutamente necessários para que se possam reduzir as desigualdades dos pontos de partida (FRISCHEISEN, 2007, p.35).

Nessa perspectiva, as políticas públicas impetradas para efetivar o direito à educação precisam ser universalizantes, objetivando a consolidação de patamares mínimos de acesso de todos à educação, mas precisam também ser específicas, uma vez que “se um grupo social tem mais dificuldade de acesso aos direitos universais, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas para assegurar o direito a essas pessoas” (DUARTE, 2008, p.37). Direitos universais para sujeitos concretos, possuidores de especificidades culturais, territoriais e identitárias, implicam políticas públicas focadas nas especificidades. Podemos

dizer ainda de outra forma: é preciso garantir unidade na diversidade. A garantia de igualdade e universalidade nos resultados exige a oferta de condições diferentes, respeitando a diversidade cultural, política e econômica e buscando um patamar semelhante na qualidade. Boaventura de Sousa Santos (2003, p.56) assim discute o reconhecimento das diferenças para a realização da igualdade:

(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Compreendendo a idéia do direito universal para sujeitos específicos, os movimentos sociais engendram uma luta pela concretização do direito à educação, previsto na lei, mas não materializado, efetivamente, na realidade social. Essa é uma problemática recorrente no trato dos direitos, como argumenta Bobbio (1992, p.25-6) ao afirmar que a luta democrática pelos direitos deve ser uma luta pela aplicação dos direitos:

O problema que temos diante de nós (...) é jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, (...) mas sim qual é o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Batista (2008, p. 157) aponta que apenas mediante a luta dos movimentos sociais podemos efetivar os direitos:

(...) ao longo da sociedade moderna, a cidadania tem se alargado como fruto das disputas entre as classes e segmentos da sociedade, das lutas sociais, sendo conquistada ao longo da história do Brasil pelos movimentos sociais populares, seja para garantir nas leis seja para efetivar direitos.

Compreendendo a idéia do direito universal para sujeitos específicos e a necessidade de reverter o elitismo excludente no acesso ao Ensino Superior, os movimentos sociais refletem uma luta pela formulação e implementação de políticas públicas educacionais direcionadas aos excluídos. Corroborando a idéia da equidade dimensionada na justiça, implicando assegurar que situações pessoais ou sociais como gênero, localização territorial, classe socioeconômica e origem étnica não se configurem como obstáculos para o desenvolvimento potencial da educação, se colocam na luta pela formulação e implementação de políticas públicas afirmativas, as quais, segundo Cashmore (2000) são voltadas para reverter as tendências históricas que conferiram a grupos sociais específicos uma posição de desvantagem, principalmente na área de educação.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) menciona como objetivo do Ensino Superior a criação de políticas que facilitem aos excluídos, vítimas de discriminação, o acesso ao Ensino Superior, através de programas de compensação de deficiência de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir com igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. Os órgãos governamentais, nesse sentido, reconhecem o Ensino Básico das escolas públicas deficitário, por apresentarem estudantes com desvantagem em nível de conhecimento ao competirem com estudantes oriundos das classes sociais que têm condições de proporcionar um estudo de melhor qualidade nas escolas particulares e em cursos preparatórios.

As políticas afirmativas vêm colaborar para uma maior diversidade de estudantes tendo acesso ao Ensino Superior. Dentre essas políticas ressaltamos o sistema de cotas para pessoas egressas do ensino básico público e para as minorias étnico-identitárias¹⁵ (negros e indígenas), o acesso de pessoas de baixa renda ao Ensino Superior privado pelo PROUNI¹⁶, a oferta de cursos de formação de educadores do campo pelo PROCAMPO¹⁷ e a promoção de cursos específicos para assentados da reforma agrária pelo PRONERA¹⁸.

Dias Sobrinho (2008) alerta que essas políticas remetem à questão da pertinência e da relevância social que se relaciona com o papel ético-político do Ensino Superior no desenvolvimento humano, na geração de riquezas equitativamente distribuídas, na

¹⁵ Projeto de Lei do Senado, n. 546 de 2007, que institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica (BRASIL, 2007). Dentro do percentual de vagas reservado, o projeto prevê cotas específicas para estudantes que se declarem negros e índios em proporção semelhante à população do estado onde fica localizada a instituição educacional.

¹⁶ O PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos superiores em instituições privadas de educação superior. É dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos (BRASIL, 2005). Diante da necessidade de expansão do acesso ao Ensino Superior, é louvável essa proposta do governo, não obstante, o PROUNI recebe muitas críticas: salvo raras exceções, a formação profissional é realizada com o sacrifício da qualidade; e, as relações estabelecidas com o setor privado possibilita o financiamento público indireto para os estabelecimentos (renúncia fiscal) e fortalece o setor privado com fins lucrativos (MANCIBO, 2007).

¹⁷ O PROCAMPO apóia a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais. Atualmente, 33 universidades estão participando do PROCAMPO, atendendo a 3.358 estudantes.

¹⁸ Em 4 de novembro de 2010, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto n.7.352 (BRASIL, 2010) que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA. Esse documento regulamenta o PRONERA como integrante da política de Educação do Campo do governo, definindo seus objetivos, os sujeitos beneficiários e as áreas de atuação educacional do Programa. O Decreto trata ainda dos atributos do INCRA, da Comissão Pedagógica e da destinação de recursos.

constituição de sociedades mais justas, na superação das desigualdades sociais. Entretanto, essa concepção ético-política tem que enfrentar os fortes interesses neoliberais, voltados à acumulação econômica e ao fortalecimento do individualismo competitivo.

Estando inseridas no processo de expansão do acesso ao Ensino Superior realizada no Brasil dentro do caldo mercadológico imposto pela normativa dos órgãos multilaterais de fomento, especialmente do Banco Mundial, as contradições no que tange ao objetivo da formação desses sujeitos beneficiários das políticas se aguçam. Dias Sobrinho (2008) ratifica sua crítica afirmando que se o critério mercadológico prevalece sobre o valor social do conhecimento, este, portanto, se atrela à produção e à competitividade individual e, conseqüentemente, à sociedade dominada pelos interesses da economia global.

Mergulhadas nessa lógica, nenhuma dessas políticas trata de eliminar a exclusão, não se comprometem com os objetivos públicos da educação de elevação dos patamares de conhecimento da população e de fortalecimento da cidadania crítica e construtiva. Sua função consiste, tão somente, em diminuir a desigualdade, mantê-la dentro dos limites toleráveis, fazer a sua gestão controlada. E, segundo Santos (2008, p.312),

a gestão controlada da desigualdade e da exclusão não foi, em nenhum momento, uma iniciativa ou uma concessão autônoma do Estado capitalista. Foi antes o produto de lutas sociais que impuseram ao Estado políticas redistributivas e formas menos extremas de exclusão.

A adoção dessas políticas faz parte, notadamente, do processo de luta da sociedade civil, das universidades e dos movimentos sociais que reivindicam a ampliação do acesso à educação, mobilizando-se no seio da estrutura social, política e educacional e pressionando o Estado. Um embate se procedeu perante posicionamentos contrários à adoção dessas políticas que buscam atender à dívida histórica com as populações desfavorecidas por condições sócio-econômicas, territoriais e identitárias. Nessa perspectiva, os governos resistiram durante muito tempo à adoção de medidas afirmativas, pois, para eles, as desigualdades educacionais eram atribuídas ao mau funcionamento do ensino fundamental e, assim, o problema de acesso ao Ensino Superior poderia ser resolvido com a universalização do ensino básico e a melhoria de suas condições de funcionamento.

O PRONERA, por exemplo, visto como um passo fundamental na construção de políticas de educação necessárias para romper a histórica discriminação e exclusão da população do campo do acesso à educação, não se efetivou sem conflitos, uma vez que a interface entre o Estado e os movimentos sociais, sujeitos tão diversos envolvidos no processo de efetivação do Programa, gerou e ainda gera inúmeros confrontos e desconfortos, tendo em

vista segmentos politicamente diferentes ou contrapostos numa correlação de forças e opção de classe desenhando a dimensão da política pública e movendo o Estado.

Isso porque em nosso Estado capitalista, classista, vemos refletidas as contradições e os conflitos interclasses, uma mediação política entre as classes e os grupos sociais. Entendido como uma relação (POULANTZAS, 1977), o Estado não representa mecanicamente os interesses de uma única classe, mas assume o caráter dialético das relações de poder entre as classes e frações na sua própria estrutura, vivendo em sua essência as contradições.

Costa (2006) afirma que o PRONERA é caracterizado como uma política emergencial do governo para atenuar o confronto com os movimentos que reivindicam educação para as áreas rurais, mas que, de todo modo, representa uma grande inovação, uma vez que as políticas anteriormente voltadas para a população rural ignoravam as especificidades do campo e a existência de sujeitos sociais com demandas específicas, que possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas.

Dessa forma, o PRONERA, ao levar alfabetização e escolarização de jovens e adultos, formação técnico-profissional de nível médio e superior para assentados da reforma agrária, reflete permanentemente a tensão de que a política pública não suprima a cultura, a memória e a identidade dos sujeitos do campo, uma vez que as articulações e concessões realizadas entre o Estado e os movimentos sociais para a efetivação do Programa provocam diversos avanços e recuos. Avanços na espacialização das experiências de Educação do Campo, anteriormente restritas e pontuais nos movimentos; na recuperação do público em seu sentido originário de espaço próprio para os interesses do povo; na articulação entre os movimentos sociais e outros sujeitos, outras forças. E recuos no deslocamento do protagonismo da Educação do Campo dos movimentos para os governos; na assunção da Educação do Campo como política focal; no enquadramento da Educação do Campo restrita à educação formal (CALDART, 2010).

Essas contradições são postas na realidade da Educação do Campo porque “os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção de direitos” (ARROYO, 2007, p.162). Mais que o acesso ao direito à educação, o PRONERA significa o entendimento de redefinições nas concepções de direito e de educação que fundamentam as políticas públicas educacionais. Apresenta-se como uma ocupação da educação com atividades que intentam estabelecer relações articuladas entre o processo educativo e as práticas sociais. Representa um avanço na discussão política e pedagógica. Referenciado na Educação do Campo e na Educação Popular, incorpora em suas incursões teóricas e metodológicas a conscientização e a valorização da

cultura popular atreladas a outros processos sociais de construção de uma nova cultura e de um projeto de desenvolvimento, de formação da identidade de classe e de construção da cidadania.

Isso significa, entre outros aspectos, que o PRONERA, por sua ligação com os movimentos sociais, se coloca diante da proposição de uma educação crítica, emancipadora, que valoriza e respeita os saberes populares do campo, que tem a participação atuante de seus sujeitos, que a troca de saberes acontece por meio do diálogo; uma educação colada a um projeto de sociedade que rompe as amarras do modelo do latifúndio e valoriza o desenvolvimento fundado na agricultura camponesa. Como enfatiza Batista (2007, p. 176):

Identifica-se, nos movimentos sociais do campo, a tentativa de realçar alguns traços da identidade dos sujeitos em movimento e da educação voltada a esses sujeitos. Destacam-se entre outros: a busca de uma identidade política de movimento e de classe pelo conceito de camponês, como elo entre os diversos sujeitos envolvidos na luta pela terra e no trabalho no campo; a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção; o trabalho camponês como princípio educativo; a valorização da cultura camponesa, da experiência de vida dos sujeitos do campo; a educação como instrumento intrínseco ao projeto de sociedade e de desenvolvimento que defendem. Esses elementos embasam a construção de um paradigma de educação construído pelos sujeitos coletivos que afirmam, reivindicam uma educação identificada com eles mesmos.

O Programa, por sua vinculação de origem com a Educação do Campo e, portanto, com os movimentos sociais do campo, articula em sua concepção pedagógica a aprendizagem social, a produção de conhecimentos e valores, a valorização do saber social do modo de vida camponês, a relação entre o saber científico com os conhecimentos do cotidiano. Enriquece a teoria pedagógica desafiando a produção de saberes articulando diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo no processo educacional, ou, como reflete Molina (2008, p.30), desafiando a construção da educação “colada ao chão da vida, ligada aos processos de produção da existência social desses sujeitos”.

Desse modo, ultrapassa a concepção de educação restrita ao ensino, ampliando-a na relação mais profunda com os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra e comunidade. Realiza a práxis pedagógica; relaciona terra, cultura, história, trabalho e educação; considera o lugar de formação social, política e identitária dos povos do campo como um elemento chave do processo educacional.

Aprofundando a análise desses aspectos políticos e pedagógicos do PRONERA no âmbito do Ensino Superior, focaremos, no item em seguida, o nosso olhar para a relação estabelecida entre os sujeitos, as práticas e os saberes do campo e da universidade, relação

esta que emergente nas experiências do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB. Antes disso, traçaremos uma trajetória analítica do surgimento do Programa, apontando os avanços e os recuos desse processo e, então, analisaremos seus princípios e pressupostos teórico-pedagógicos.

3.2 O PRONERA no Ensino Superior: avanços e estreitamentos da Educação do Campo na UFPB

Inserido no processo de democratização e expansão do acesso ao Ensino Superior e caracterizado como resultado das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo que vinham discutindo o direito universal à educação e a necessidade de se oferecer uma formação profissional direcionada para os assentados da reforma agrária, o PRONERA vem proporcionando acesso aos sujeitos sociais do campo e fomentando uma nova postura da universidade no que tange ao seu papel e ao modo de produção do conhecimento.

O Programa representa uma conquista para os movimentos a partir do ingresso de jovens assentados na universidade. Isso não significa que abriram-se as portas da universidade para os camponeses. Ao contrário, os sujeitos sociais do campo tiveram que romper mais cercas além das do latifúndio: as cercas da centralização do conhecimento científico e as cercas da elitização da demanda acadêmica, enfrentando uma luta diária contra a inferiorização e a discriminação e em favor do direito à educação. Como afirma Ivanildo, estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, 31 anos, morador do Assentamento Antônio Chaves, Jacaraú/PB:

Antes de eu pisar na universidade eu não achava que ali era lugar de agricultor. A maioria das pessoas aqui pensa, e não é culpa deles pensar assim, (...) que não era pra agricultor, não era pra pobre e pra sem terra também. Um mundo de preconceito que até hoje ainda tem. (...) A universidade pra mim era sonho, (...) universidade era negócio pra rico, filho de painho que tem que estudar.

Num cenário institucional reservado historicamente à formação das elites, dos quadros para o Estado e o mercado, o ingresso de sujeitos sociais do campo em cursos superiores vem aguçar as contradições no interior da universidade, especialmente no que tange ao público comumente abarcado no Ensino Superior e ao papel do conhecimento produzido e sistematizado na academia. Acontece um estranhamento quanto à estrutura, ao ambiente, ao

relacionamento com os sujeitos. Como ressalta o depoimento dos estudantes atendidos pelo PRONERA:

Pra quem chega na universidade e olha praquele mundo se sente um passarinho fora da árvore, (...) um peixe fora da água. Um mundo que é totalmente diferente da sua vivência. Quando você chega lá já é um desafio¹⁹.

Tem vez que quando a gente chega lá tem aquela questão do preconceito e isso dificulta muito da gente estar se relacionando com outras pessoas. (...) Aquela questão do olhar meio do lado, (...) sem-terra, de área de assentamento vem praqui pra universidade, aqui não é o lugar deles, tudo mais, existe essa questão. (...) Mas, isso aí a gente vai levando²⁰.

As contradições e tensões da relação entre os movimentos, com suas demandas e posicionamentos, e a universidade, com sua lógica científica e estatal-burocrática, se apresentaram desde a origem do PRONERA, nos âmbitos político-financeiro e pedagógico.

O Programa não surgiu de forma tranqüila. Interesses políticos e econômicos diferentes estavam em jogo. Os conflitos no campo estavam acirrados e desgastavam a imagem do governo Fernando Henrique. Um dos episódios mais trágicos da época foi o massacre de Eldorado dos Carajás, que ocorreu em 1996 e, “mais preocupado com o impacto político que teve na sociedade as cenas de extrema barbárie praticadas contra os trabalhadores rurais naquele episódio” (MOLINA, 2003, p.54), o então ministro Raul Juggmam resolveu apoiar o PRONERA como uma alternativa para melhorar a credibilidade do governo, já que estava surgindo como demanda dos movimentos.

A decisão de constituir um programa específico para educação no meio rural foi impulsionada por dois fatores básicos: o primeiro foi os resultados do I Censo da Reforma Agrária no Brasil, que revelou a baixa escolaridade dos assentados e o alto índice de analfabetismo entre eles, chegando em alguns estados a 70% e registrando uma média nacional de 43%; o segundo deve-se as reivindicações dos movimentos sociais, em especial as do MST, que já vinha discutindo no seu Setor de Educação a necessidade de se oferecer uma formação escolar e técnica para os assentados a partir de uma nova perspectiva (COSTA, 2006, p.4).

¹⁹ Fala de Nilza, 25 anos, filha de assentados, técnica em enfermagem formada pelo PRONERA, durante entrevista coletiva no Assentamento Amarela I, São Miguel de Itaipu/PB.

²⁰ Fala de Thiago, 24 anos, filho de assentados, estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, durante entrevista no Assentamento APASA, Pitimbu/PB.

No I ENERA, promovido pelo MST, gestou-se o PRONERA como a primeira política governamental de Educação do Campo. Caldart (2000, p.176) afirma que o Encontro “não começou nem terminou em si mesmo; os desdobramentos continuam até hoje”.

Foi durante a realização do I ENERA, que os educadores do Movimento dos Sem Terra realizaram uma reunião com os integrantes das universidades²¹ que participavam do Encontro, a fim de possibilitar a troca de experiências e uma maior integração entre as universidades que já trabalhavam com o tema da educação e da reforma agrária. Nesta reunião, o Movimento dos Sem Terra lançou o desafio às instituições de Ensino Superior presentes para que assumissem a tarefa de construir uma rede nacional entre as universidades visando enfrentar o problema do analfabetismo nos assentamentos, uma das grandes dificuldades encontradas pelas educadoras e educadores da reforma agrária (MOLINA, 2003, p.51).

Assim, começou-se a estruturar o que veio a ser o PRONERA, pensado numa ampla articulação interinstitucional entre Estado, universidades e movimentos sociais. Essa articulação intentava permitir uma gestão participativa, distribuindo as responsabilidades entre todos os parceiros efetivando uma construção coletiva na elaboração, no acompanhamento e na avaliação dos cursos oferecidos. Os movimentos sociais atuavam mobilizando os jovens e adultos moradores das áreas de reforma agrária, quantificando a demanda educacional e participando da elaboração e do acompanhamento dos cursos. O governo, por meio do INCRA, coordenaria o Programa, assegurando financeiramente a promoção dos cursos. As universidades se responsabilizariam pela execução, organizando o quadro docente responsável e discutindo a aplicação dos recursos.

O papel dos movimentos sociais engendra todo o diferencial do PRONERA para as demais propostas e programas de democratização e expansão do acesso ao Ensino Superior. Isso porque os movimentos sociais promovem uma entrada por coletivos, ou seja, os sujeitos que se envolvem nos cursos não o fazem apenas por realização pessoal ou em busca de uma inserção de sucesso no mercado de trabalho, mas representam nessa oportunidade de estudos, toda a comunidade, os trabalhadores e trabalhadoras do campo que depositam esperanças nesses jovens para que retornem com aprendizagens que promovam a melhoria da qualidade de vida e de trabalho na comunidade, o seu desenvolvimento. Na fala dos sujeitos entrevistados:

²¹ A reunião contou com a participação de professores de várias universidades, entre elas UFS, UNESP, UFC, UFFRJ, UnB, UNISINOS, UFES, UFRGS, UFMA, UFSC, UNEB, UFF.

Quando você sai pra um curso de formação, de capacitação pra aprender, você tem que sair, voltar e repassar tudo que você aprendeu²².

Eu me empenho o máximo por duas coisas: uma é a comunidade, outra é a minha família²³.

Para dar início aos primeiros cursos do PRONERA, foram debatidos os objetivos, os princípios e os pressupostos teórico-metodológicos e elaborado o manual operacional do Programa, com a participação dos entes da articulação interinstitucional. Definido isso, os movimentos e as universidades se organizaram para implementar os cursos, no entanto, o governo não cumpriu o compromisso de liberar recursos para iniciar as primeiras turmas. Diante disso, os movimentos sociais organizaram acampamentos em mais de 20 estados, nas sedes das Superintendências do INCRA, montando nesses espaços salas de aula e realizando atividades de formação com assentados. Com essa pressão, o governo reorganizou as planilhas orçamentárias já definidas e liberou recursos para iniciar o PRONERA (MOLINA, 2003).

Essas problemáticas de ordem político-financeira acompanham o PRONERA desde o primeiro ano de vigência. Isso porque o Programa não é realmente assumido como uma política articulada e comprometida. “No tipo de sociedade em que vivemos, bem se sabe em que jogo político isso se insere, ou seja, em que correlação de forças e opção de classe se move o Estado” (CALDART, 2010, p.118). Apoiado nos princípios da Educação do Campo e da Educação Popular, dando vez a sujeitos sociais historicamente excluídos do sistema educacional e da sociedade em geral, o PRONERA incomoda alguns setores da esfera governamental, que dificultam e estreitam o funcionamento dos cursos. Nos dois governos pelos quais o PRONERA já passou, a saber, o governo Fernando Henrique Cardoso e o governo Liz Inácio Lula da Silva, nos deparamos com projetos funcionando sem recursos, falta de recursos para iniciar cursos novos já aprovados, ocupações em Superintendências do INCRA, desgastes, interrupções de turmas, perdas de alguns parceiros (MOLINA, 2003).

A assunção da proposta de educação do PRONERA pelo governo federal deixou no ar “a expectativa de que chegou a ‘hora do campo’, que a construção de uma política de educação rural faz parte das ações governamentais e que as universidades irão se abrir ao novo e irão desenvolver um trabalho (...) comprometido com o segmento popular” (COSTA, 2006, p.6). No entanto, por se caracterizar como uma política emergencial, não foi

²² Fala de Nilza em entrevista coletiva no Assentamento Amarela I, São Miguel de Itaipu/PB.

²³ Fala de Ivanildo em entrevista no Assentamento Antônio Chaves, Jacaraú/PB.

considerada efetivamente como prioridade das ações governamentais, o que se refletiu na ausência de referências nos textos legislativos e, principalmente, no não cumprimento da aplicação do volume de recursos necessários.

O atraso na liberação dos recursos é uma realidade que se vê inscrita na execução dos cursos do PRONERA por todo o Brasil. No decorrer do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB essa problemática também acontece. O descumprimento dos prazos estabelecidos para o repasse dos recursos à instituição provoca uma insegurança constante quanto ao pleno funcionamento do Curso, o que vai se configurando em dificuldades de ordem burocrática, política e pedagógica. A cada semestre fica no ar a expectativa para a data de início das atividades, em cheque pela incerteza do repasse das verbas que custearão, por exemplo, o alojamento dos estudantes, a contratação do ônibus para o transporte até a universidade, a reprodução de materiais pedagógicos, a aquisição de materiais didáticos básicos.

Em 2009, segundo ano de execução do Curso, por exemplo, os recursos foram disponibilizados dois meses após a previsão de início das aulas, desarticulando toda a dinâmica organizacional pretendida no planejamento e implicando em um período mais curto entre os momentos de ida à universidade para, assim, regularizar a situação no semestre posterior. A situação se repetiu em 2010 e, certamente, dificultou a já complicada organização dos tempos de estudo na UFPB.

Não obstante, representando uma luta por fazer o Estado um espaço próprio, em seu sentido originário, para os interesses do povo, o PRONERA tem trazido significativas contribuições, ratificando as demandas e as especificidades educacionais do campo, menosprezadas historicamente pelo Estado. Ao alcançar as universidades, o Programa passa a instigar processos de transformação na instituição a partir do reconhecimento das diferenças no que tange aos sujeitos sociais do campo, suas práticas e seus saberes, o que influencia diretamente na produção e sistematização do conhecimento. Disso inferimos que os percalços enfrentados no Programa dificultam, mas não impossibilitam a rica experiência proveniente da troca de saberes entre acadêmicos e grupos populares do campo, que promove a produção de conhecimentos emancipatórios e proporciona o diálogo de diferentes culturas e valores.

Em seus 13 anos de atuação, o PRONERA foi responsável pela formação no Ensino Superior de cerca de 3 mil jovens e adultos das áreas de reforma agrária, ofertando em torno de 40 cursos superiores. Iniciou a oferta desses cursos no estado do Rio Grande do Sul, em 1998, com a aprovação do Curso de Pedagogia em convênio com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atualmente, oferece cursos de

graduação em vários estados do país contemplando as mais diversas áreas do conhecimento: Geografia, Agronomia, Zootecnia, Pedagogia, Administração, Engenharia Agrônômica, Direito, História, Artes, Ciências Agrárias, Medicina Veterinária e Letras.

Na Paraíba, segundo dados da Superintendência do INCRA no estado, o Programa já beneficiou, desde sua criação, cerca de 300 estudantes a partir da implantação e execução de 4 cursos superiores, sendo: 2 Cursos de Licenciatura em História, 1 Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, 1 Curso de Licenciatura em Pedagogia e 1 Curso de Especialização em Residência Agrária. Esses dados inscrevem a Paraíba como o estado do Nordeste que mais oferece cursos superiores para assentados da reforma agrária. Esses cursos têm possibilitado diversas mudanças positivas e contribuído bastante para a vida dos estudantes e de suas comunidades. Como ressalta o depoimento de Thiago durante entrevista no Assentamento APASA, Pitimbu/PB:

O que eu sou hoje eu devo muito à universidade, tanto em formação política, profissional, social. São imensas as contribuições (...). Eu devo muito ao PRONERA, eu devo muito à CPT, eu devo muito à universidade para o que eu sou hoje.

Pensando a formação dos estudantes no contexto do desenvolvimento do campo, de suas comunidades, o Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB coloca sua atuação na formação de professores na seguinte perspectiva:

Torna-se urgente formar educadores com conhecimento e competências baseadas nos saberes das comunidades camponesas e no conhecimento científico para intervenção de forma crítica e participativa na reorganização da comunidade e unidades produtivas. Profissionais da educação formados com base nos referenciais teóricos da educação científica para atuação no campo visando um desenvolvimento auto-sustentável. Todo esse arrazoado de motivos evidenciam a demanda pela formação urgente de professores e educadores habilitados ao ensino das séries iniciais da educação da educação básica, nas escolas do campo (UFPB, 2007).

Essa prerrogativa do Curso coaduna com o objetivo específico do PRONERA no âmbito do Ensino Superior, o qual prega a formação profissional de jovens assentados, mediante cursos de graduação ou pós-graduação, em diversos campos do conhecimento, qualificando as ações dos sujeitos que vivem e trabalham no campo e disponibilizando recursos humanos capacitados para a promoção do desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável das áreas de reforma agrária. Para tanto, os cursos são estruturados de forma a contemplar as situações-problema vivenciadas nos assentamentos

com o intuito de que os estudantes possam encontrar soluções e simultaneamente se capacitem (BRASIL, 2004).

Podemos, a partir do dito, vislumbrar o vínculo do PRONERA com os princípios da Educação do Campo e da Educação Popular, o que é ratificado desde o seu 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 (BRASIL, 2004, p.15).

O Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2004) determina princípios político-pedagógicos baseados na indissociabilidade entre educação e desenvolvimento do campo. Os cursos, portanto, devem se firmar na diversidade cultural, nos processos de interação e transformação do campo, na gestão democrática, no acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento socialmente solidário, economicamente justo e ecologicamente sustentável das áreas de reforma agrária. São quatro os princípios definidos: inclusão, participação, interação e multiplicação.

O princípio da inclusão visa, a partir da indicação das demandas educativas, a ampliação das condições do acesso à educação e a garantia da construção dos direitos de cidadania a todos os jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária. A educação é considerada, portanto, uma dimensão essencial da luta pela cidadania do trabalhador rural que possibilita o acesso a conhecimentos que podem contribuir para o desenvolvimento social, econômico, cultural e social dos povos do campo.

A inclusão dos sujeitos sociais do campo no sistema educacional significa, nesse sentido, estratégia muito importante para o desenvolvimento do campo, ao passo que consideramos, segundo Hage e Almeida (2006) a educação como mecanismo estimulante da gestão social no campo, oportunizando às populações camponesas o envolvimento político no que tange às políticas públicas, aos padrões de sociabilidade existentes e aos rumos do desenvolvimento sustentável do campo.

O princípio da participação implica em assegurar o envolvimento das comunidades das áreas de reforma agrária em conjunto com os parceiros do PRONERA no processo de elaboração, execução e tomada de decisões nos cursos oferecidos. O planejamento participativo, suposto num trabalho interdisciplinar, se encarregaria de constituir uma mediação eficiente no fortalecimento de propostas de caráter emancipatório. E a interação é pensada no sentido de desenvolver a articulação entre os parceiros do Programa no intuito de

estabelecer uma relação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da promoção da formação educacional e profissional dos sujeitos do campo.

A participação e a interação se colocam, sobremaneira, nos cursos do PRONERA inseridas no contexto anteriormente discutido de tensões e contradições no relacionamento entre os diferentes parceiros do Programa e por isso, na realidade de cada curso, inúmeras dificuldades se repetem no relacionamento com o sistema burocrático do INCRA, na estrutura pedagógica estanque das universidades ou no diálogo com os movimentos sociais. Essas questões é que, recorrentemente, imputam estreitamentos e dispersões nas dinâmicas dos cursos.

O princípio da multiplicação no PRONERA visa ampliar o número de educadores e educadoras da reforma agrária e de profissionais que atuarão na promoção do desenvolvimento dos assentamentos. A formação de educadores, sendo uma reivindicação para a melhoria da educação básica no campo, tem sido uma das principais bandeiras de luta dos movimentos sociais pelo direito à educação de qualidade no campo. Tendo em vista o crescimento do número de assentamentos rurais que ocasionam conseqüentemente o aumento do número de escolas nas áreas de reforma agrária, é mister o atendimento às demandas de profissionais qualificados para a Educação do Campo, que se identifiquem e conheçam as peculiaridades vividas na realidade dos assentamentos.

É nessa perspectiva que a UFPB reafirma seu compromisso de participar efetivamente do desenvolvimento e aprimoramento da qualidade da Educação Básica nos assentamentos da reforma agrária, capacitando docentes no estado da Paraíba por meio do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, como definido nas metas do Curso: “Garantir a formação de nível superior na modalidade de Licenciatura em Pedagogia, habilitação em Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental para 60 educadores das áreas de assentamentos da reforma agrária coordenados pela CPT” (UFPB, 2007).

Sendo uma referência prática da Educação do Campo, a proposta do PRONERA contempla uma concepção de educação problematizadora, dialógica e participativa. Já tratamos mais cuidadosamente dos princípios da Educação do Campo no capítulo segundo, no entanto não deixa de ser oportuno ressaltar nesse momento os princípios teórico-metodológicos explicitados no Manual de Operações do Programa (BRASIL, 2004), a saber: o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade. Esses princípios se coadunam de maneira peculiar tanto no que se refere às suas conceituações teóricas quanto no que se vê evidenciado na prática do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB.

O diálogo, “como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo” (FREIRE, 2005, p.156), vem enfatizar a perspectiva de valorização dos diferentes saberes, do respeito à cultura do campo e a produção coletiva do conhecimento, como condição fundamental para a formação humana. O princípio da práxis é referenciado na construção de uma prática educativa baseada no movimento de ação-reflexão-ação e na perspectiva de transformação da realidade, com uma dinâmica de ensino/aprendizagem que valoriza e provoca o envolvimento dos estudantes em ações concretas que auxiliam na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário à atuação transformadora. E o princípio da transdisciplinaridade ressalta o processo de articulação entre os conteúdos e os saberes locais, regionais e globais, tornando-se imprescindível que os sujeitos identifiquem suas necessidades e potencialidades e estabeleçam relações que contemplem a diversidade social, cultural, político, econômico, de gênero, geração e etnia.

Esses princípios teórico-metodológicos estão na base da inserção e integração do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB com a vida, os sujeitos e a realidade do campo e se destacam, primeiramente, nos objetivos explícitos em seu projeto político pedagógico (UFPB, 2007):

- Formar professores/pesquisadores em Pedagogia para atuar nos anos iniciais da Educação Fundamental, tendo como perspectiva um referencial teórico-metodológico interdisciplinar e investigativo, desenvolvendo saberes pedagógicos a partir das questões vividas na prática cotidiana das escolas e dos educandos;
- Promover a educação do aluno do campo, enfatizando a relação com a cultura, valores, com a formação para o trabalho e participação social.
- Proporcionar uma prática educativa a partir do diálogo com as grandes questões de educação e de desenvolvimento social, a fim de desenvolver uma formação crítica.

Segundo a vivência dos estudantes no Curso, o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade estão presentes nas aulas e se refletem nos trabalhos e nos debates. Há uma vinculação das temáticas discutidas com a realidade dos estudantes. Movimentos sociais, reforma agrária e educação no campo são problemáticas que se entrelaçam com os conteúdos das disciplinas do Curso. Os estudantes assim retratam essa questão na realidade do Curso:

Pelo propósito mesmo do Curso, (...) com uma metodologia que deixa que a gente participe, que coloque nosso ponto de vista, dê nossa opinião. Inclusive (...) não tem esse negócio de a gente concordar com o professor, você dá a sua opinião e, lógico, vai respeitar²⁴.

²⁴ Fala de Thiago em entrevista no Assentamento APASA, Pitimbu/PB.

O que a gente vê na teoria, a gente tem que trazer pra prática. E a gente percebe que está muito ligado um ao outro, a teoria com a prática. [O Curso] tem tido uma ligação muito forte com a nossa realidade²⁵.

A dinâmica do Curso é diferente do curso normal de Pedagogia. É diferente por causa dessa relação do conhecimento teórico com o conhecimento camponês, ou seja, o conhecimento que a terra produz, que a terra dá. Então pra mim foi mais importante ainda, estar em contato com o conhecimento teórico, mas também estar em contato com o conhecimento que a terra produz, que eu aprendi com o meu pai, com o meu avô²⁶.

Para a vivência desses princípios teórico-metodológicos no processo de aprendizagem-ensino dos cursos do PRONERA, o Manual de Operações (BRASIL, 2004, p.25) sugere as seguintes abordagens:

- investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo;
- contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade;
- processos de aprendizagem-ensino que se vinculem a ações concretas de superação das situações-limite do grupo.

No entanto, é importante destacar que essa prática dialógica, praxiológica e transdisciplinar não é regra no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB. Ressalvas de ordem burocrática, política e pedagógica referentes à tônica organizacional do Curso e à estrutura universitária baseada em disciplinas estanques implicam estreitamentos e impossibilidades para o trabalho coletivo dos professores e para o comprometimento e a articulação com a realidade do campo.

Um exemplo disso é que a proposta de eixos temáticos norteadores do currículo adotada no Curso não está sendo minimamente desenvolvida. As diferentes disciplinas previstas no projeto político pedagógico deveriam considerar, na organização do programa e na dinâmica de ensino e aprendizagem, os seguintes temas: práticas educativas no campo; luta pela reforma agrária; trabalho na terra; e, identidade camponesa. A cada início de semestre, em reuniões de planejamento realizadas entre a Coordenação e os professores, deveriam ser ratificados esses temas e as orientações teórico-metodológicas do Curso e do PRONERA. No entanto, essa dinâmica se procedeu apenas no primeiro ano do Curso.

²⁵ Fala de Laura, 35 anos, aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, durante entrevista coletiva no Assentamento D. Antônia, Conde/PB.

²⁶ Fala de Ivanilson, 25 anos, estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, durante entrevista coletiva no Assentamento Amarela I, São Miguel de Itaipu/PB.

Como mencionado anteriormente, houve um atraso na liberação dos recursos disponibilizados para a execução das atividades do Curso em 2009, o que provocou a desarticulação do planejamento anual. Em decorrência, a equipe da Coordenação enfrentou dificuldades na designação dos professores, pois teve que recrutar, em curto tempo, professores em diferentes departamentos, sem tempo hábil para promover o diálogo entre eles. Diante desse obstáculo de ordem financeira e no afã para dar início às aulas o mais rapidamente possível, não se teve oportunidade de realizar um planejamento coletivo para as atividades, impossibilitando uma maior aproximação, um trabalho grupal ou uma conversa sobre o Curso. A prioridade era a composição do quadro de professores, pois, uma vez que o Curso se iniciou após a organização dos cursos regulares, eles já haviam estabelecido suas cargas horárias semestrais.

Instaurou-se um verdadeiro jogo de acordos entre a Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB e os professores na busca por quem se dispusesse a assumir mais uma turma. Essa realidade é agravada na UFPB pelo cenário de sobrecarga de horas-aula que os professores do Centro de Educação enfrentam. Além de ministrar aulas nos cursos oferecidos no Centro, os professores ministram as disciplinas pedagógicas dos demais cursos de licenciatura da Universidade, que, a partir de 2004, passaram a contabilizar 825 horas-aula²⁷ (UFPB, 2004). O aumento da base curricular dos cursos de licenciatura da UFPB não foi acompanhado pelo correspondente acréscimo no número de professores mediante concurso público para atender a essa demanda, configurando uma problemática quanto à carga horária dos professores do Centro de Educação. Costa (2006, p.15) nos auxilia na crítica à sobrecarga de atividades dos professores:

A universidade pública cobra do professor a sua participação em pesquisas, cobra a sua produção acadêmica, mas não lhe dá condições para cumprir tais compromissos; normalmente o professor é sobrecarregado, ele não pode deixar de dar aula, não pode deixar de atender aos alunos, não pode deixar de participar das reuniões da academia e além disso tem que participar dos projetos de extensão.

A escolha dos professores revela ainda outra tensão para a realização do Curso. É sabido que professores e representantes de universidades foram vanguarda na reivindicação e formulação do PRONERA, no entanto, esses não compõem o todo universitário, que é

²⁷ A Resolução CONSEPE/UFPB n.4 de março de 2004, que estabelece a base curricular para a formação pedagógica dos cursos de licenciatura, define que a base curricular das licenciaturas terá o total de 825 horas-aula correspondentes a 55 créditos distribuídos entre a Prática Curricular e o Estágio Supervisionado de Ensino (UFPB, 2004).

bastante diverso e contraditório. Tem-se, portanto, professores que desconsideram e abertamente se colocam contrários à proposta do PRONERA e há também os professores que apóiam e se engajam na execução do Curso, tornando-se “figurinha repetida” a cada semestre de aulas. Essa contradição se coloca no corpo de professores que trabalham com a turma Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, como ressalta o depoimento da aluna Alexsandra, 20 anos, oriunda do Assentamento Padre Gino, Sapé/PB:

Há o acolhimento de alguns que conhecem a nossa luta, que apóiam, que já desenvolveram trabalhos conosco, filhos de assentados, ou com os próprios agricultores, que dá a maior força pra gente continuar o Curso e também ajudar a incentivar outros alunos pra ter novas turmas do Curso. E a disponibilidade de uns, de querer nos ajudar, de querer nos formar, de contribuir com o conhecimento que eles têm. E tem aqueles que a gente percebe que às vezes faz um trabalho que não está ali porque quer, está porque é professor e tem que ensinar e não tem prazer nenhum em dar aula e também em estar conosco, turma do PRONERA.

Por funcionar em uma lógica e um ritmo diferenciados dos cursos regulares, o Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB apresenta mais uma problemática para a designação dos professores. É certo que há professores que compreendem e se dispõem a desempenhar uma dinâmica ancorada no diálogo, no vínculo com a realidade dos estudantes, na articulação teoria e prática, mas, sabe-se que a universidade não caminha sob essas bases. Propostas como a do PRONERA se configuram como atitudes e experiências isoladas e se envolver numa vivência como essa é mergulhar no novo.

A presença dos movimentos sociais do campo nas universidades, a primeira vista provoca o choque cultural a alunos, professores e outros, pois a presença de militantes (...) com seus rituais de disciplina, cantos e místicas iniciais às aulas, antes bem postas e organizadas na centralidade da figura do professor universitário, revestido da autoridade do saber que lhe confere o título de doutor, rompe a lógica elitista da qual as universidades foram criadas, configura um novo cenário nas relações sociais e na produção do conhecimento no contexto das universidades públicas (JEZINE, 2008, p.2).

O PRONERA e, especificamente, o Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, por seus princípios e seus sujeitos protagonistas, provocam um encontro de diferenças no âmbito da universidade, do campo e de seus papéis na produção do conhecimento. Um encontro que revela avanços e estreitamentos no que tange ao reconhecimento das diferenças em jogo, quais sejam, de sujeitos, práticas e saberes. Como já analisamos no início do capítulo, a universidade é historicamente o lugar institucional das

elites brasileiras e a presença dos sujeitos camponeses conjectura conflitos sociais e culturais no interior de sua estrutura.

Isso porque a universidade, como um segmento inserido na lógica hegemônica da sociedade, baseia-se na racionalidade ocidental moderna, na ciência tradicional, que arroga o privilégio de determinar os critérios de verdade e de normalidade, impondo hierarquias, determinando o que e quem é passível de ser sujeito de suas práticas e contribuir no processo de produção de conhecimento. A lógica da classificação social, cristalizada na nossa sociedade, se encontra dentro dos muros da universidade, desqualificando os sujeitos “de baixo” (THOMPSON, 2001) e derivadamente as experiências sociais, as práticas e os saberes de que eles são protagonistas. “Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser alternativa credível a quem é superior” (SANTOS, 2008, p.103).

A hierarquia reforçada na universidade ignora o diverso, identificando a diferença com a desigualdade e a exclusão. Ao desqualificar os sujeitos do campo, impondo a primazia dos sujeitos genuinamente universitários, desqualifica-se em consequência a experiência social de movimentos e iniciativas alternativas, taxadas de frágeis ou irrelevantes para oferecer uma instabilidade credível ao conhecimento hegemônico, o conhecimento científico. Fazendo uma leitura a partir da crítica à razão indolente de Boaventura de Sousa Santos (2008, p.101), esse posicionamento tradicional da universidade e de diversos sujeitos e segmentos em seu interior é “a expressão de uma arrogância, a arrogância de não querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar”.

O posicionamento da universidade no que tange ao ingresso dos assentados na instituição influi diretamente nas relações de troca de saberes e de construção do conhecimento nos cursos do PRONERA. As diferenças expressas nas lógicas que regem a dinâmica do campo e da tradicional e elitista instituição universitária geram tensões e contradições que, com base na ecologia dos reconhecimentos (SANTOS, 2008), seria confrontada a partir de uma nova articulação entre a igualdade e a diferença, abrindo para a possibilidade de reconhecimentos recíprocos, desconstruindo as diferenças hierarquizadas.

Primando pela diversidade e pela inter-relação proveniente do diálogo entre diferentes sujeitos, práticas e saberes, os cursos do PRONERA podem, por dentro das amarras da estrutura universitária, inserir uma lógica diferenciada à dinâmica e à filosofia da instituição. É nesse palco de tensões e contradições que o Programa, por meio do relacionamento entre os movimentos sociais do campo e a universidade, engendra uma dinâmica complexa, um movimento dialético, que implica no enraizamento do conhecimento científico na práxis

social, reafirmando o compromisso social da troca de saberes, articulando diferentes contextos e práticas, num diálogo entre acadêmicos e grupos populares.

É este o desafio no qual se colocam os cursos do PRONERA, o Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB: promover um diálogo fértil entre os sujeitos, as práticas e os saberes do campo e da universidade, considerando as diferenças como princípio de uma complementaridade. Despir-se das tradições, dos modelos exclusivistas e seletivos de conceber a educação e o conhecimento, e, colocar-se numa atitude de abertura epistemológica.

A presença, inserção e articulação dos sujeitos do campo na UFPB constrói a possibilidade do reconhecimento das diferenças, ratificado nas ecologias de Boaventura de Sousa Santos (2008). Práticas, conhecimentos, contextos, lógicas e saberes entram em diálogo, a partir do reconhecimento recíproco entre os sujeitos do campo e os docentes e pesquisadores acadêmicos. Práticas e saberes do campo e dos movimentos sociais, desqualificados na racionalidade ocidental, emergem na universidade e permeiam as relações de produção do conhecimento, frente a contradições, conflitos e divergências, criando uma relação inteligível entre essa multiplicidade de saberes e práticas acadêmicas e militantes.

Podemos inferir, portanto, que o PRONERA e o Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB se configuram como uma experiência de multiculturalidade (SOUZA, 2007). A multiculturalidade consiste no resultado da interação, do diálogo, do convívio entre diferentes culturas, sobre as bases do respeito mútuo e da solidariedade. É fruto do que Boaventura de Sousa Santos (1996) denomina hermenêutica diatópica: uma relação multicultural que evidencia a incompletude das culturas e a necessidade do diálogo, da reciprocidade, do relacionamento inteligível e credível. A multiculturalidade em ação no Curso remete à inserção de uma nova postura acadêmica, ainda que de forma incompleta e limitada, uma vez que se desenvolve pelas brechas deixadas pelas contradições da estrutura universitária estatal e tradicional (JESUS, 2004a).

O Curso e o PRONERA trabalham na perspectiva de favorecer a experiência democrática e intentam romper com o conhecimento hegemônico e congelado. Dessa forma, permitem transformações de caráter teórico e metodológico na universidade trazendo a possibilidade de construir conhecimentos a partir de diferentes saberes e práticas, num diálogo entre sujeitos diversos. Nesse sentido, fomentam diferentes maneiras de organização curricular que compreendem contornos alternativos de produção do conhecimento, imbricados nos saberes que extrapolam a sala de aula e potencializam o uso de diferentes tempos e espaços de aprendizagem.

Tendo como eixo-cerne a ação, a práxis observada, refletida e teorizada, a teoria experimentada na ação, a alternância é sugerida no PRONERA como estratégia pedagógica. Sendo uma proposta teórico-metodológica que fortalece e consolida a Educação do Campo nos âmbitos teórico e prático, revelando nexos com os princípios da Educação Popular, a alternância se mostra como uma contribuição significativa para o fomento de uma educação direcionada aos sujeitos do campo, inspirando metodologicamente diversas experiências na educação básica, profissional e superior.

No capítulo que segue trataremos inicialmente uma análise teórico-conceitual da Pedagogia da Alternância, refletindo sua origem e expansão no Brasil e no mundo e apresentando suas concepções e orientações metodológicas. Isso nos é importante para fundamentar a leitura sobre a prática dessa estratégia pedagógica no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, o que faremos no segundo momento do capítulo. A partir de uma descrição analítica da dinâmica organizacional de tempos e espaços alternados de aprendizagem, revelaremos as riquezas e entraves de ordem político-pedagógica identificadas no Curso, buscando, por fim, destacar e analisar, segundo a visão dos estudantes e de suas comunidades, as repercussões da formação em alternância para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária e de seus sujeitos.

4 A Pedagogia da Alternância: proposta teórico-metodológica do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB

Conhecer as especificidades da Pedagogia da Alternância no que tange às suas concepções e pressupostos ampliará as condições de análise dessa proposta pedagógica no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB. Portanto, iremos inicialmente apontar uma análise teórico-conceitual da Pedagogia da Alternância, refletindo sua origem e expansão e, posteriormente, nos debruçaremos sobre uma leitura da prática dessa estratégia pedagógica no Curso, partindo de uma descrição analítica da organização dos Tempos Escola e Tempos Comunidade, evidenciando as dificuldades e os estreitamentos de ordem político-pedagógica e as riquezas encontradas no relacionamento entre os diferentes sujeitos, práticas e saberes do campo e da universidade. Por fim, buscaremos identificar e analisar, a partir dos sujeitos do Curso e de suas comunidades, as repercussões da formação em alternância para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária e de seus sujeitos.

A Pedagogia da Alternância representa uma proposta teórico-metodológica inscrita no tempo e no espaço da caminhada pela construção da Educação do Campo. Apresenta, portanto, dimensões teóricas e práticas da Educação Popular. No que tange aos seus princípios e suas orientações metodológicas, à sua origem e aos seus desdobramentos na atualidade, identificamos as proximidades, o diálogo com a concepção de Educação do Campo, com o desenvolvimento integral dos sujeitos e do território do campo. É uma pedagogia profundamente vinculada ao campo, à cultura e à situação social das famílias camponesas.

A alternância se caracteriza pela predominância da relação teoria e prática a qual se concretiza a partir de sua organização didática que sucede tempos-espacos escolares e tempos-espacos na comunidade. A sequência de Tempos Escola e Tempos Comunidade compreende a reciprocidade integrada entre ação e reflexão e possibilita explorar na cultura do campo, na organização do trabalho e da política e no relacionamento com os sujeitos, as práticas e os saberes do campo, conhecimentos diferenciados e complementares à formação estritamente escolar. A Pedagogia da Alternância favorece a agregação da diversidade pela promoção de interações recíprocas entre contextos distintos que, no diálogo, se completam.

A espacialização da Pedagogia da Alternância em diversos centros educativos no país somou esforços para a consolidação dessa concepção pedagógica no âmbito legal, o que vem a se reconhecido no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, especialmente, no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de

Educação Básica (CEB) n.1 de 1 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que trata dos dias letivos para a aplicação na Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Esse fortalecimento também fica evidente ao compreender que a alternância vem oferecendo subsídios para uma outra via de formação, ressignificando processos pedagógicos, tanto para professores quanto para estudantes e comunidades rurais. Por seus pressupostos, componentes, finalidades e dispositivos pedagógicos, a alternância se traduz na longa caminhada pela construção da Educação do Campo e pelo reconhecimento institucional de uma educação apropriada à realidade camponesa.

Seguindo nessa direção, a alternância vem se configurando como uma alternativa pedagógica que inspira metodologicamente outras experiências na educação básica, profissional e superior, especialmente as direcionadas às populações camponesas. Desta feita, a formação em alternância é uma estratégia metodológica sugerida nos cursos do PRONERA e experienciada de maneira peculiar no Ensino Superior, o que analisaremos a partir de um olhar sobre a dinâmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB.

As reflexões a seguir são resultantes da pesquisa de campo realizada a partir de minha inserção na dinâmica cotidiana do Curso durante o Tempo Escola e das entrevistas concedidas, durante o Tempo Comunidade, pelos estudantes, familiares, lideranças e demais assentados envolvidos com o Curso e suas atividades educativas.

4.1 Formação em Alternância: seus princípios e desdobramentos na Educação do Campo

A Pedagogia da Alternância ocorreu, inicialmente, na França, na década de 1930, num período entre guerras, quando se vivenciava uma grave crise econômica. A educação sofreu o abandono por parte do Estado, e um projeto e uma prática de educação incompatível com a vida dos camponeses era via de regra. Preocupados com os filhos adolescentes que não queriam ir à escola secundária regular, a qual, por ser centrada na lógica urbana, não oferecia conexão entre o ensino e a vida no campo, os pais juntamente com os padres da igreja local, na região de Sérignac-Péboudou, pensaram numa formação que possibilitasse aos jovens uma aprendizagem prática no desenvolvimento da propriedade familiar e que recebesse ao mesmo tempo uma formação geral, social e técnica (QUEIROZ, 2006).

Desse modo, propuseram uma alternativa para a continuidade dos estudos dos jovens camponeses: “criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes,

mas que lhes permitam aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida quotidiana” (GIMONET, 2007, p.22). Assim surgiu, na região de Lot-et-Garone, a primeira experiência das Casas Familiares Rurais (CFRs) na França.

Essa iniciativa, simples na aparência, escondia uma complexidade que denota a própria essência metodológica da Pedagogia da Alternância: a inter-relação entre a teoria e a prática. Precisavam construir uma pedagogia, pois a única referência era o ensino tradicional, no qual enxergavam a inaptidão. Os fundadores dessa proposta não eram educadores ou pesquisadores acerca do contexto pedagógico, no entanto, possuíam sensibilidade aos problemas enfrentados pela população rural francesa e percebiam a importância da criação de uma escola capaz de compreender tais necessidades (MELO & SILVA, 2010).

As atividades, os instrumentos, as organizações didáticas, os princípios e os métodos foram sendo construídos na prática, na experimentação, na tentativa. A teorização foi surgindo a partir de um processo de compreensão, ao mesmo tempo em que nutria a experiência, dando-lhe sentido. Gimonet (2007, p.23) assim compreende essa origem: “A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação”.

Da França a experiência da alternância se expandiu pela Europa, inicialmente na Itália, em 1961, depois na Espanha, em 1966, e em Portugal, em 1985. No continente africano, teve início em 1950, na Tunísia. Nas Américas, as primeiras experiências surgiram no Brasil em 1969, no estado do Espírito Santo com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) (QUEIROZ, 2006). Na época, o contexto da ditadura predominava e, como ressaltamos anteriormente, no breve histórico da educação para as classes camponesas, alguns setores progressistas da Igreja mobilizavam-se no impulso ao compromisso social e político junto às camadas populares da cidade e do campo.

A partir da atuação dos padres no Espírito Santo, com estreita ligação com entidades e organizações italianas e a Igreja Luterana, criou-se o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), uma entidade não governamental, dirigida pelo sacerdote jesuíta Padre Humberto Pietogrande, que tinha como objetivo promover a formação integral dos jovens e famílias rurais em seus aspectos econômico, tecnológico, político, social e espiritual e a transformação de seu meio através da ação comunitária (QUEIROZ, 2006; ARAÚJO, 2006). Sob a articulação do MEPES foram implementadas as três primeiras EFAs brasileiras, nas cidades de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Olivânia, no estado do Espírito Santo.

De acordo com Cavalcante (2009), na atualidade, existem no Brasil 243 CEFFAs distribuídos pelas cinco regiões do país. Queiroz (2006) elenca oito experiências diferentes de CEFFAs: as EFAs, as CFRs, as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), as Escolas de Assentamentos (EAs), o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), três Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) no Estado de São Paulo, as Casas das Famílias Rurais (CdFRs) e o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR)²⁸. As EFAs e CFRs são os CEFFAs mais antigos e significativos que inspiraram, de certa maneira, a implantação dos demais.

Embora a alternância tenha sido desenvolvida nos CEFFAs, ao se consolidar como uma concepção pedagógica, vem oferecendo subsídios para uma outra via de formação. Diversas experiências anunciam um processo de ressignificação da educação e de seus processos pedagógicos, tanto para professores quanto para estudantes e comunidades rurais. Desta feita, a alternância vem se configurando como uma alternativa educativa que inspira metodologicamente outras experiências na educação básica, profissional e superior. Por seus pressupostos, componentes, finalidades e dispositivos pedagógicos, se traduz na longa caminhada pela construção da Educação do Campo e pelo reconhecimento institucional de uma educação apropriada à realidade camponesa.

A alternância tem no campo a sua origem e a sua cultura predominante, e partindo dessa característica, foi criando a sua identidade enquanto proposta de educação direcionada aos sujeitos camponeses. Apresenta como finalidades a educação escolar e profissional associadas e o desenvolvimento econômico, ambiental e humano do campo (CALVÓ, 2005). O método pedagógico de alternância de tempos e espaços de aprendizagem é característica fundamental da Pedagogia da Alternância, mas, como afirma Gimonet (2007, p.120), não basta “suceder-se tempos de trabalho prático e tempos de escola, sem nenhuma relação entre si, para que exista uma formação alternada”.

O autor (2007) prossegue alertando para a existência de verdadeiras e falsas alternâncias e indica três tipologias: a *alternância justaposta*, que sucede tempos de prática e tempos de estudos, sem nenhuma ligação manifesta entre si; a *alternância aproximativa*, a qual se configura mais como uma soma de atividades práticas e teóricas do que como uma interação verdadeira entre elas; e, a *alternância integrativa*, cuja organização didática não se

²⁸ As diferentes nomenclaturas dos CEFFAs advêm da história do processo de implantação e sedimentação da Pedagogia da Alternância no território nacional.

limita a mera sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma conexão estreita entre os dois tempos e um trabalho reflexivo sobre a experiência.

A alternância pedagógica significa mais que um método, mais que uma soma de atividades práticas e teóricas num único conjunto, se configura como uma concepção teórica e metodológica com referências no âmbito da natureza dos processos de aprendizagem que apresenta uma conexão e interação inerentes entre os tempos e espaços de formação, com um trabalho reflexivo sobre a prática. Cavalcante (2009, p.5-6) salienta que a Pedagogia da Alternância:

está para além do “vai e vem temporal” dos seus alunos. Junto com a alternância das semanas, existe uma sintonia política pautada nos princípios nobres da participação e valorização do diálogo dos saberes... não adiantaria o ir e vir, se fosse apenas um sistema de recados e transmissões de conhecimentos extensionistas... a Pedagogia da Alternância (...) precisa ser antes de mais nada, uma ramificação da Educação Popular, essa educação pautada no diálogo dos mundos com acolhimento e respeito. É no universo da Educação Popular que ela mergulha sua educação formalizada, mas não corrompida pela verticalização e supremacia dos conhecimentos e saberes.

O trânsito alternado por espaços e tempos de aprendizagem que possuem especificidades e lógicas diferentes confere aos estudantes uma síntese dos conjuntos em interação em termos de objetivos, finalidades, conhecimentos, saberes, linguagens, culturas. Begnami (2003) ressalta a alternância como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na seqüência integrada de espaços e tempos. A formação, portanto, se manifesta para além do espaço escolar e, dessa forma, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito assume o caráter de protagonista, apropriando-se individualmente do seu processo de formação.

A organização em Tempo Escola e Tempo Comunidade supõe uma articulação entre tempos e espaços de formação que cadenciem com coerência, unidade e integração o meio social da experiência, a instituição educacional da formalização e dos saberes teóricos e formais e o meio da ação, da experimentação. “A Pedagogia da Alternância implica, em permanência, uma dupla transferência: saberes empíricos e experiências da vida para os saberes teóricos dos programas escolas e reciprocamente” (GIMONET, 2007, p.136).

O Tempo Comunidade permite a apreensão, a análise, o questionamento, a observação, a atividade prática, a troca, a expressão a partir da vivência dos componentes da vida no campo nos seus aspectos educacionais, econômicos, sociais e humanos. É o momento em que os educandos realizam atividades de problematização e investigação da sua realidade, de registros de experiências, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários

aspectos. É o tempo em que se transferem os saberes acadêmicos, técnicos, tecnológicos, científicos para a vida no campo, perfazendo saberes em ação que resultam da articulação entre saberes práticos e saberes teóricos. Logo, é o espaço-tempo em que o educando reflexivamente relaciona, confronta e pratica os seus aprendizados.

O Tempo Escola se configura como o período dos programas acadêmicos, do ensino, das longas horas de estudo em sala de aulas. É o momento de refletir e promover o diálogo entre a realidade do campo e os conhecimentos científicos. É o momento de aprender e construir saberes, mas também um tempo de convívio com os outros, no seio de uma estrutura educativa onde se partilham os deveres, as refeições, os lazeres, as atividades organizativas. É o espaço-tempo onde os educandos participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores, enfim, sistematizam e aprofundam a compreensão conceitual, teórico-prático, dos temas e problemas em estudo. Nas palavras de Gimonet (2007, p.140):

Ele é um tempo-espaço de encruzilhadas e de encontros, de trocas e de confrontos, de análise e de síntese, de organização e de regulação dos processos de alternância, mas também, de personalização e de socialização. É o lugar onde vai acontecer o esclarecimento e a superação da prática e da experiência, onde vão se desenrolar novas aprendizagens, produção de saberes mais amplos para a prática pedagógica ao mesmo tempo cooperativa e personalista. É também o palco de uma vida social no meio de um grupo de vida.

A sucessão de Tempos Escola e Tempos Comunidade não pode ser vista de forma binária e simplista, uma vez que relaciona intrinsecamente a vida cotidiana do campo com seu contexto específico e o meio de vida escolar. A formação em alternância não se dá pela sequência estanque dos espaços-tempos, da prática e da teoria, da ação e da reflexão, do cotidiano e da educação, mas pelo relacionamento inerente entre as entidades (família, comunidade, instituição educacional), os sujeitos (camponeses, estudantes, professores), a natureza dos saberes e aprendizagens trabalhadas (empíricos, populares, práticos, experienciais, teóricos, abstratos, conceituais) e os processos (ação-reflexão, pesquisa-ação-formação, problematização, conceituação) (GIMONET, 2007).

A alternância implica, portanto, numa situação de aprendizagem atuante, na qual lógicas e saberes diferentes trabalham complementarmente os sentidos, o intelecto, o afetivo, o relacional. Permite uma melhor integração e interação entre escola e família e comunidade, estudo e trabalho, conceitos teóricos e cotidiano experiencial das vivências e convivências.

Dessa forma, comporta processos vivificadores dos currículos escolares amortecidos pelos modelos de educação tradicional (BOFF, 2010).

Nessa perspectiva, os estudantes encontram e vivem entidades diferentes, cada uma com suas especificidades, seus saberes, seu saber-fazer, seu saber-ser, sua linguagem, sua cultura, seus sujeitos. Ao articular o encontro e a vivência desses diferentes saberes, tempos e espaços, a alternância se coloca na fronteira, lugar de ruptura, de relações, de complexidades; de dialética do dentro e do fora, do aberto e do fechado, do aqui e do acolá, onde se degustam os opostos e os contrários que trabalham complementarmente os sentidos, o intelecto, o afetivo, o relacional, o irracional (GIMONET, 2007).

Como analisa Boaventura de Sousa Santos (2009), residir na fronteira implica numa forma privilegiada de criação do novo. Escolhemos do tradicional o que desejamos reter e o que desejamos esquecer ou modificar; vivenciamos fracas hierarquias e, por sua vez uma pluralidade de poderes e uma fluidez nas relações; construímos nossa identidade nas diferenças. Assim, ao residir na fronteira, a alternância entra nesse jogo de complexidades, de passagens, de rupturas e de relações.

As relações múltiplas entre a diversidade de espaços, tempos, sujeitos co-formadores, saberes e processos deslocam a Pedagogia da Alternância da clássica triangulação ensino-saber-aluno, da unicidade dos saberes dos livros e do docente na escola. Colocam em jogo os saberes da vida familiar, social e profissional, segundo as dimensões da experiência. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância supõe desfazer-se de esquemas clássicos do ensino para dar vida a um sistema pedagógico novo.

Novo porque derruba os muros da escola para utilizar saberes e os suportes de aprendizagem da vida. Novo porque o alternante não é mais um aluno na escola que consome passivamente saberes de um programa, mas um ator sócio-profissional que constrói sua formação (GIMONET, 2007, p.99).

A Pedagogia da Alternância propõe a formação integral do jovem camponês por meio de uma abordagem metodológica que prima pela autonomia dos sujeitos, enfatizando especialmente o aspecto profissional e intelectual. Sugere um trabalho pedagógico fundamentado nas experiências concretas dos educandos, considerando a cultura camponesa como ponto de partida. Segundo Sommerman (apud FÔNSECA & MEDEIROS, 2006), a Pedagogia da Alternância enfatiza o respeito à figura do campo e a urgência de cultivar os conhecimentos do sujeito do campo. Nessa perspectiva, caminha de mãos dadas com a cultura camponesa, pois não é possível cultivar o campo e seus sujeitos sem respeitar as suas raízes, a cultura na qual estão inscritos.

A realidade da vida do estudante se constitui, pois, como a complexidade da formação em alternância, que prioriza a experiência sobre o conteúdo programático. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância representa um caminho permanente entre a vida e a educação, proporcionando informações que partem do concreto para o abstrato, do prático para o teórico, do contexto sociopolítico, econômico e cultural local para o global. Boff (2010, p.10) destaca que na alternância,

o local e o global se co-implicam. Contudo, o chão em que temos nossos pés apoiados é referência para olharmos os horizontes do mundo. E ambos, o local em que os pés se apóiam e horizontes, precisam ser problematizados e reflexionados nos processos educativos.

A partir da inter-relação e da integração dos tempos e espaços de formação e aprendizagem teóricos e práticos, pressupõe-se que o estudante conheça, relacione e integre os elementos de sua cultura ao conhecimento técnico-científico. A aprendizagem em alternância proporciona, portanto, uma diversidade de situações, possibilidades e tipos de experiências, de informações, de saberes e de conhecimentos que se produzem, se encontram e se utilizam.

A proposta da alternância busca, nesse sentido, a formação integral dos educandos, na perspectiva de que eles venham a se tornar sujeitos participativos e conscientes do processo histórico, competentes no exercício de seu papel perante a comunidade, incluindo uma apropriação reflexiva, participativa, crítica e criativa dos conhecimentos produzidos e adquiridos no processo educacional. Desse modo, reforça-se o entendimento de que a formação em alternância traz um caráter essencialmente criativo, não apenas porque assim se torna mais interessante ou inovadora para os educandos, mas porque se caracteriza como uma educação libertadora (FREIRE, 1983) que se insere na dinâmica da cultura local e na qual o sujeito é visto como agente do processo educativo.

A concepção freireana vê a educação como parte integrante da cultura local, por isso é possível reconhecer a proximidade entre tal concepção e a Pedagogia da Alternância. Não se trata de uma educação submissa, já que visa capacitar o homem a formar uma consciência crítica, intelectual, técnica e profissional em seu contexto de origem. Uma formação voltada para o desenvolvimento humano, social, econômico, cultural, ecológico e que tome como referência todas as crenças e saberes valorizados pela comunidade, contradizendo o que se evidencia, na maioria das vezes, ser uma educação que se pratica nas escolas urbanas destinada à preparação dos jovens para o mercado de trabalho (DIAS, 2006, p.130).

O trabalho baseado na realidade do campo proposto na Pedagogia da Alternância não significa apenas a adoção de um método para se trabalhar nas instituições, mas uma opção política, um compromisso de transformação do meio e da sociedade. Isto requer do educando mais do que uma simples observação do ambiente, mas uma implicação de sua parte para agir onde se encontra. Nesse sentido, a formação em alternância busca escolarizar e auxiliar os estudantes a formularem hipóteses com base em sua realidade a partir de uma educação formal e crítica, criando condições para que se desenvolvam de modo permanente, intervindo no seu meio, construindo formas alternativas que levem à solução das questões-problema da comunidade, mediante a utilização de conhecimentos científicos em diálogo com o contexto.

Segundo Abramovay (2005), a educação de qualidade em um ambiente que estimule projetos inovadores e que façam do meio rural, não uma fatalidade, mas uma opção de vida é fundamental para uma política de desenvolvimento rural que associe valores participativos aos jovens. Logo, a alternância influi no desenvolvimento do campo e de seus sujeitos, uma vez que essa discussão considera a capacidade educacional das populações, a fim, de empoderá-las para que possam intervir na realidade de forma coerente no meio em que vivem.

Vale salientar que estamos compreendendo o conceito de desenvolvimento do campo a partir de uma perspectiva local, como um processo endógeno existente em pequenas unidades territoriais e aglomerados humanos capazes de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população (BUARQUE, 1999). O desafio para esse modelo de desenvolvimento é promover equidade e apresentar maior esperança de sustentabilidade, seguindo o princípio de que o desenvolvimento local seja transversal, tendo a responsabilidade de todos os atores sociais do meio: trabalhadores rurais, jovens, responsáveis políticos locais, escolas, organizações comunitárias.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento local torna-se um processo não apenas econômico, mas também humano, primando pela democracia, pela realização pessoal, potencializando a vocação econômica do espaço geográfico segundo a valorização social e humana e seguindo a lógica do micro para o macro (CARMO, 2008). Calvo (1999, p.143-4) enfatiza três importantes elementos para o desenvolvimento local:

- 1) (...) refere-se a um determinado território, em oposição ao global e tem um caráter mais prático do que teórico; tem uma proximidade maior com as pessoas e parte das bases, ou seja, dos beneficiários; 2) Deve facilitar oportunidades para compreender, principalmente aos jovens que são os atores do futuro; 3) Deve ser completo e integral, não pode estar isolado das realidades mais gerais, sejam elas regionais, nacionais ou internacionais, e deve estar inserido numa realidade global.

Corroborando essa perspectiva, o desenvolvimento integral do estudante e o desenvolvimento do território camponês se integram como finalidades da formação em alternância, que proporciona, para tanto, meios de os camponeses compreenderem os problemas que se apresentam em seu meio, assim como seus direitos e deveres, tornando-os sujeitos capazes de participar de modo eficiente no desenvolvimento social e econômico de sua comunidade.

Nesse sentido, desenvolve uma formação embasada na construção coletiva de estudos técnicos e sociais, que têm como finalidade articular tempo e espaço com conhecimentos e experiências específicos, aproveitando e formalizando os saberes sobre o campo de forma crítica, além de possibilitar aos jovens a formação para o trabalho e o exercício da cidadania (JESUS, 2006, p.61).

Desse modo, educar e formar na Pedagogia da Alternância significa associar o desenvolvimento econômico, ambiental e humano, de forma que não se limita à escolarização, mas se inscreve num contexto e carrega em si uma dimensão de cidadania e de solidariedade local e global. O desenvolvimento integrado dos estudantes se manifesta, portanto, atrelado a uma proposta de desenvolvimento sustentável do campo, pois, apesar de construir um movimento de caráter interno, está inserido numa realidade mais ampla e complexa com a qual interage e da qual recebe pressões e influências.

Assim, a Pedagogia da Alternância se configura como um compromisso com a melhoria na qualidade de vida do campo, sem se alienar dos valores histórico-culturais. Propõe o enfrentamento das dificuldades da vida e do trabalho do camponês: a ausência de instrumentos que lhes dêem autonomia e independência na terra. Trabalha pelos direitos e pela dignidade do homem do campo a partir de uma nova forma de ensinar sujeitos que ao longo do processo histórico tiveram negada a sua identidade. Propõe a produção do conhecimento a partir da construção sólida de conceitos que partem da realidade e do cotidiano da população do campo, juntando-se a ele o conhecimento produzido pela ciência.

Por seus pressupostos, componentes, finalidades e dispositivos pedagógicos, a formação de alternância vem se solidificando na longa caminhada pela construção da Educação do Campo nos âmbitos teórico e prático. Fortalecida na efetivação de uma rede de escolas alternantes na região do campo do Brasil e do mundo, oferece subsídios para uma outra via de formação, e desta feita, se configura como uma alternativa educativa que inspira metodologicamente outras experiências na educação básica, profissional e superior.

Compreendida a origem histórica, a caracterização organizacional e os princípios e pressupostos da Pedagogia da Alternância, a partir da análise teórico-conceitual acima apresentada, passaremos à compreensão da prática da alternância na experiência do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB. Descreveremos, a seguir, a dinâmica organizacional dos Tempos Escola e Tempos Comunidade realizados no Curso, apontando os aprendizados e as dificuldades na realização dessa estratégia pedagógica e destacando, segundo a visão dos estudantes e de suas comunidades, as repercussões dessa formação em alternância para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária e de seus sujeitos.

4.2 A Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB: uma análise do Tempo Escola e do Tempo Comunidade

O Curso de Licenciatura em Pedagogia voltado para a formação de educadores da reforma agrária na Paraíba, ancorado nos princípios da Educação do Campo, assume a Pedagogia da Alternância em sua proposta metodológica. Diante das características da alternância discutidas no item acima, nos questionamos sobre os limites e as possibilidades de realizá-la no âmbito da universidade e sobre suas repercussões para o desenvolvimento dos assentamentos e de seus sujeitos.

Sem dúvida alguma, podemos afirmar que a alternância é o elemento diferencial dos cursos superiores do PRONERA. Sua dinâmica organizacional em tempos alternados de estudos na universidade e nas comunidades da reforma agrária possibilita, por um lado, as condições estruturais para a formação dos estudantes camponeses, que dificilmente poderiam se deslocar de suas regiões todos os dias para freqüentar um curso em ritmo regular na universidade. Por outro lado, suas exigências metodológicas permitem uma aproximação e uma ligação inerentes e contínuas da formação com a realidade dos estudantes, inclusive quando há a distância física com o campo, que fica para trás com a vinda para a universidade.

Muitos são os entraves e inúmeros são os avanços na prática da alternância nos cursos superiores. E os entraves se situam exatamente na possibilidade dos avanços. É na tentativa de fazer o diferente que os cursos superiores do PRONERA encontram resistências burocrático-institucionais na relação com instâncias da universidade e dificuldades socioculturais na relação com os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com os cursos.

Os entraves burocrático-institucionais têm sido um dos problemas que a Pedagogia da Alternância enfrenta ao longo de sua realização no contexto educacional superior. Ao se colocar no interior de uma instituição estatal e tradicional como a universidade, a dinâmica da

alternância sofre desvios na sua essência, pois desloca-se no imperceptível movimento da rigidez institucional, enfraquecendo a sua tônica criativa e animadora. Realizando concessões para modelar-se ao contexto universitário, às exigências burocráticas e administrativas, a alternância nos cursos do PRONERA vai sendo normatizada, uniformizada, perdendo sua pertinência, sua originalidade, sua identidade, suas referências permanentes, seus traços característicos.

Diante disso, podemos afirmar que esse movimento alternante entre instituição educacional e comunidade está longe de encontrar seu lugar no espaço educativo universitário. A estrutura universitária é tradicional, fragmentada, separa teoria e prática, saber-fazer e saber teórico, habilidade manual e ensino transmitido pelos professores que detêm o saber. As velhas divisões entre aqueles que têm a missão de repassar o saber acadêmico e aqueles que põem em prática não desapareceram. A educação tradicional permanece fechada em si mesma, muitas vezes cortada da vida, porque os baluartes da cultura cuidam para não se deixarem corromper pelas tradições do povo.

Nessa lógica, o espaço educativo do cotidiano diário nunca é considerado como espaço do saber acadêmico. São espaços de formação que se chocam, se contrariam, se opõem em vez de se unir. Com a alternância tenta-se juntar, alcançar, unificar tudo isso. A alternância supõe uma revolução de mentes e não permite que os donos da ordem administrativa dominem, controlem as estruturas, a não ser de forma aleatória e difícil. Gimonet (2007, p.19) nos chama atenção que:

A distância é grande entre a idéia ou o conceito e a prática da alternância, e aqueles que a percorrem logo percebem. (...) deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados.

Não obstante essas questões, fazendo emergir todas as contradições em sua execução no interior da universidade, o PRONERA assume a alternância como proposta pedagógica de caráter sistemático e político (BRASIL, 2004), abarcando planejamento, efetivação e avaliação do processo educacional por instrumento da pesquisa, da ação e da reflexão e direcionando suas atividades com a intencionalidade pedagógica voltada para a inclusão social e a melhoria das condições de vida nos assentamentos. Desta feita, a adoção da alternância implica a construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços; a transversalidade dos conhecimentos contemplando a diversidade do campo; a formação profissional para além dos espaços escolares; a articulação ensino-pesquisa como fundamento

para repensar a relação teoria-prática; o desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o desenvolvimento sustentável do campo.

Tomando a Pedagogia da Alternância por orientação metodológica, o PRONERA pretende oportunizar uma relação dialógica direta entre a universidade e as comunidades do campo, a partir de uma abordagem interdisciplinar do currículo que suscite situações-problema em torno da história e da experiência de vida e de trabalho dos educandos, integrando os conteúdos pedagógicos às necessidades das comunidades e estimulando a participação atuante do estudante. O Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB,

embasado numa concepção que tem como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática, (...) adota uma pedagogia da alternância que se efetiva num currículo que se executa a partir de um Tempo Escola e um Tempo Comunidade em que se propicia o contato direto com a realidade do aluno, o campo, para o pensar, repensar e transformar a realidade (UFPB, 2007).

Colocando a alternância em prática, o Curso encontrou inúmeros estreitamentos, mas também uma riqueza de aprendizados que ultrapassam os conteúdos. Os primeiros obstáculos se encontram no deslocamento dos estudantes para o Tempo Escola, pois muitos deles são pais e mães de família e/ou têm suas responsabilidades no lar, na roça, no assentamento. Precisam afastar-se de suas rotinas por cerca de 40 dias para estudar na universidade, deixam suas comunidades, suas casas, suas famílias, seus afazeres cotidianos para dedicar-se intensivamente às atividades na universidade. Como se vê nos depoimentos a seguir:

Eu não me habituei ainda a essa organização dos tempos, principalmente o momento do Tempo Escola, porque é o tempo que a gente passa os 40 dias na universidade, tem que deixar tudo aqui, tem que deixar o trabalho, tem que deixar a família, tem que se fechar só pra aquele mundo da universidade. E é impossível! Quem tem filhos, quem tem casa, quem tem trabalho, é difícil. Por mais que queira não consegue só ficar lá. Às vezes acontece ter que sair, vir resolver alguma coisa em casa, alguma coisa no trabalho. (...) Isso acontece com todos os alunos que estão nesse processo, porque é uma vida que você deixa aqui e vai pra outra, mas essa que você deixou aqui não parou, ela continua. E querendo ou não você tem que estar voltado pra ela²⁹.

Muitas das pessoas que estão no nosso Curso são casadas, presidentes de associação, professores, diretores. (...) Há uma dificuldade porque tem um trabalho, tem uma organização no seu assentamento esperando por você e você tem que se ausentar. (...) E pra você voltar e reconstruir tudo é uma das maiores dificuldades desse Tempo Comunidade e Tempo Escola³⁰.

²⁹ Fala de Laura em entrevista coletiva no Assentamento D. Antônia, Conde/PB.

³⁰ Fala de Thiago em entrevista no Assentamento APASA, Pitimbu/PB.

Nesse sentido, afirmamos a importância das famílias e das comunidades no apoio à participação dos estudantes no Curso, incentivando-os, fornecendo as condições materiais para que permaneçam distante durante o Tempo Escola e superando a lacuna que eles deixam em casa e no assentamento. A família e a comunidade são os sustentáculos dos estudantes, suprem a sua ausência, contornando possíveis problemas sem interferir nos estudos na universidade, cuidando dos animais, dos filhos, das tarefas do dia-a-dia no roçado.

Embora ausentar-se da vida no campo por um tempo considerável seja elencado pelos estudantes como uma dificuldade premente para a realização do Curso, também fica evidente que sem a alternância seria inviável a possibilidade de acesso e permanência desses estudantes na formação superior. A frequência de um curso em ritmo regular, com idas e vindas diárias durante quatro meses por semestre se mostra muito mais complicado e inexecutável para os moradores das áreas de reforma agrária, para os estudantes do Curso:

Se o curso fosse todos os dias eu não estava mais. Seria mais difícil ainda. Pra mim esse Tempo Escola e Tempo Comunidade é melhor que ir todos os dias, mesmo com essa dificuldade de estar lá os 45 dias, 48, dependendo da etapa³¹.

Eu teria que estudar a noite. Eu trabalharia de dia e iria pro Curso à noite. Aí já vinha a questão do transporte que é muito difícil aqui. Ia ser mais difícil, eu não ia conseguir. Esse eu ainda dou o meu jeitinho (...) e ainda faço. E ainda tenho vontade de fazer outro que seja nesse mesmo estilo. Mas se fosse pra ir todo dia, não ia aguentar não³².

Seria mais difícil, por questões financeiras, pra estar indo todos os dias. Ia ser mais complicado, sendo todo dia, você não ia ter como trabalhar. [A alternância] é a maneira mais fácil e viável que a gente tem³³.

Superadas as dificuldades referentes ao deslocamento para a universidade, os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB encontram as problemáticas de ordem estrutural e organizacional. O Curso tem uma temporalidade fora do padrão regular da universidade, tanto no que se refere às datas de realização de cada período letivo, quanto em relação à quantidade de dias letivos de cada período, e também quanto à jornada diária de aulas, uma vez que funciona em horário integral.

³¹ Fala de Ieuda, 30 anos, aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, durante entrevista coletiva no Assentamento D. Antônia, Conde/PB.

³² Fala de Ana Helen, 20 anos, aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, durante entrevista coletiva no Assentamento D. Antônia, Conde/PB.

³³ Fala de Laura em entrevista coletiva no Assentamento D. Antônia, Conde/PB.

Por sua irregularidade temporal de funcionamento, o Curso aconteceu durante os dois primeiros anos fora do espaço físico do Centro de Educação (CE), que não designava sala de aula específica para seu funcionamento. Longe das salas climatizadas e aparelhadas com projetor digital, cadeiras novas e quadro branco, localizadas no CE, os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB ficavam acomodados em sala com estrutura deficitária, sem ventiladores, com quadro de giz e cadeiras antigas e desconfortáveis. O Curso também não contava com uma sala específica para o funcionamento da Coordenação, que dividia espaço com os livros, computadores e materiais pessoais e de pesquisa da professora coordenadora. A aluna Laura assim retrata essa problemática:

A gente tem passado várias dificuldades com sala de aula. (...) A gente até tentou discutir isso com a Coordenação do Curso (...). Por que a gente fica sempre num lugar isolado? A gente acha isso uma forma discriminatória, mas eles alegam que não, que outros cursos também ficam ali. Mas a sala é quente, não tem ventilação. A gente quer ver algum vídeo, alguma coisa, tem que ficar andando pra lá e pra cá, porque a nossa sala não tem.

Essa situação faz com que os estudantes não se sintam pertencentes ao Centro de Educação, pois incluídos de forma excludente. A inserção dos estudantes do Curso na estrutura da universidade pretende incluí-los, mas o faz de acordo com um sistema de pertença hierarquizada. As diferenças de classe, de práticas sociais, de ideologias e de atitudes desses sujeitos são vistas como vetor para uma conseqüente inclusão combinada com a desigualdade.

Os problemas de ordem estrutural vieram a se modificar apenas com a conclusão da expansão da estrutura do Centro de Educação, providenciada a partir dos recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais³⁴ (REUNI). Em 2010, terceiro ano de funcionamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, a turma passou a assistir aulas em uma sala recém construída, estruturada com ar condicionado. A sala da Coordenação³⁵, apesar de ter sua estrutura física concluída,

³⁴ Instituído a partir do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), o REUNI tem o objetivo de expandir, de forma significativa, as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de Ensino Superior. Na UFPB, foram criados 10 novos cursos e, desde 2008, já foram edificadas 72 novas salas de aula, 31 novos laboratórios, além das áreas de apoio ao ensino de graduação, como ambientes de professores, centros acadêmicos, coordenações e departamentos. No Centro de Educação, o REUNI promoveu a criação de mais dois cursos, a saber o Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões e o Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

³⁵ A Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB funcionará no mesmo espaço físico da Coordenação do Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

até o momento ainda espera o acabamento da instalação dos equipamentos tecnológicos para iniciar seu pleno funcionamento no local.

Outro desafio do Tempo Escola é se encaixar no ritmo intensivo de atividades, de aulas, de leituras. A carga horária do Curso, definida no projeto político pedagógico (UFPB, 2007), delega cerca de 350 horas para cada Tempo Escola, o que se efetiva em aulas nos períodos diurno e vespertino. Dessa forma, os estudantes se dedicam integralmente no Tempo Escola, assistindo as aulas durante o dia e, durante as noites e finais de semana, se dividem em estudar as matérias, realizar os trabalhos requeridos pelos professores, preparar apresentações, além de dar conta dos afazeres pessoais, como lavar as roupas. Segundo a fala do estudante Thiago, é uma rotina muito atribulada:

Apostilas e mais apostilas, (...) tem apresentação de trabalho, (...) dinâmicas. A gente acorda seis horas da manhã, muitos se acordam mais cedo, cinco, seis horas, e aí você tem que chegar na universidade de oito horas (...). Chega lá o professor já está esperando, aí você não segue aquele ritmo até doze horas. Aí você vai lá pro RU³⁶, enfrenta aquela fila todinha (...). Duas horas você tem que voltar novamente pra sala de aula, pra estar lá, aí vai até as seis horas, (...). E aí você sai, pega o ônibus vai lá pro alojamento, chega lá você janta, toma um banho e à noite você tem que fazer as atividades que ficaram pra apresentação no outro dia, os trabalhos que ficaram, leituras e aí vai. Muitas vezes a gente não consegue dar conta de tudo que é proposto (...) Mas, é muita coisa, aí você vai ajustando, (...) você vai levando.

Esse ritmo intenso enfrentado no Tempo Escola também impossibilita que os estudantes do Curso explorem mais os espaços que a UFPB tem a oferecer. Para cumprir a carga horária estabelecida, os horários ficam todos preenchidos por aulas, o que dificulta que os estudantes se integrem à estrutura universitária, visitem espaços como bibliotecas, laboratórios de informática, setores de educação especial e de educação infantil, entre outros. O estudante Thiago também salienta essa questão no depoimento a seguir:

Por conta da carga horária do Curso, acho que a gente deixa muito a desejar nessa questão, por exemplo, de estar explorando mais os ambientes da universidade, entendeu? Por exemplo, a questão dos computadores, de ir lá, de estar buscando. Só que a gente tem aquele horário que tem que seguir aquilo e (...) a biblioteca, por exemplo, entendeu? (...). A gente poderia ter mais tempo pra ir pra esses ambientes.

Não obstante, é no Tempo Escola que os estudantes e também os professores se deparam com uma das maiores riquezas que a alternância proporciona na universidade: o

³⁶ Restaurante Universitário.

diálogo entre as diferenças de sujeitos, de práticas, de saberes. A dinâmica do Curso é baseada no movimento constante de retomada do campo, de reflexão de seu contexto, de análise de suas problemáticas e de experiências lá vivenciadas. Essa relação do Curso com a realidade do campo oportuniza o diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares, possibilitando a edificação de um novo saber, emancipatório, impregnado da realidade contextualizada e politizada. Jesus (2004b, p.123) assim reflete essa questão:

Há uma necessidade de relacionarmos como complementares os saberes da tradição e alguns conhecimentos científicos, visto que essa relação de complementaridade está presente na exigência da qualificação de diferentes saberes e formas de organização do conhecimento no campo, que toma como referência a terra de forma complexa e transdisciplinar.

O debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento é possibilitado pelo princípio da incompletude de todos os saberes, baseado na já referida hermenêutica diatópica (SANTOS, 1996). A correlação entre os saberes do campo e os saberes acadêmicos permite explorar na cultura, na organização do trabalho e da política, no relacionamento com o tempo e com o ambiente físico e social do campo, práticas e saberes ocultados e desqualificados na modernidade. Traz em sua epistemologia um caminho para a emergência dos ausentes³⁷ (SANTOS, 2008). Isso porque caminha em contraposição à primazia da monocultura do saber, que produz a não-existência dos saberes populares, desqualificando-os ao transformar o conhecimento científico e a ciência moderna como critérios únicos de verdade. Aí podemos encontrar uma riqueza do Curso:

(...) reconhecer que os camponeses têm um saber próprio e que é necessário basear-se nesse saber para buscar melhores alternativas. Apesar de pouco valorizado, esse saber faz parte de um universo cultural indispensável à permanência do camponês na terra (PEREIRA, 2006, p.97).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB traz para o Tempo Escola as questões e os conhecimentos do campo e de seus sujeitos proporcionando uma aprendizagem em diálogo com o conteúdo programático. Em sua composição e estruturação curricular (UFPB, 2007), o Curso apresenta um rol de disciplinas que permitem essa vinculação entre a aquisição e produção do conhecimento científico e a realidade e a experiência social do campo.

³⁷ Boaventura de Sousa Santos (2008) nos auxilia na leitura dessa realidade, ao afirmar que a experiência social do mundo não se limita à ciência moderna, a qual desacredita alternativas que seguem outra lógica. Instiga-nos a tornar visíveis essas formas de saberes, relações sociais e produção desqualificadas.

Em meio a conteúdos de natureza essencialmente científica, indispensáveis à formação técnica de professores, o Curso estabelece disciplinas³⁸ com a cara e o coração do campo, que expressam em suas ementas a contextualização sócio-histórica da luta pela terra, princípios e práticas educativas das formas de organizações coletivas de produção e comercialização do campo, saberes e competências necessárias ao fazer pedagógico na Educação do Campo, os movimentos sociais como espaço educativo na formação da cidadania e concepções de desenvolvimento sustentável e solidário do campo. As falas dos estudantes corroboram essa afirmação:

Todos os textos, todas as coisas que a gente está vendo lá, a gente tenta sempre ligar à nossa realidade e os professores ajudam a fazer isso também. (...) A questão dos movimentos sociais que está dentro da gente, a questão da reforma agrária, a questão da educação, tudo faz uma ligação aqui com a nossa realidade. É o que facilita mais o nosso aprendizado. Porque quando a gente estudava aqui no colégio (...), a gente via coisas de outro mundo e aí, como que a gente vai fazer uma ligação com a nossa vida, como que vai despertar o senso crítico (...) se você está vendo uma coisa lá não sei de onde, que não tem uma reflexão, não tem nada³⁹.

O que a gente vê lá na universidade é muito ligado a nossa cultura local da comunidade. (...) Até agora todas as etapas que a gente passou, nossos trabalhos (...) foram ligados à nossa realidade⁴⁰.

Eles sempre tentam trazer os assuntos pro campo, sempre estão relacionando. Agora a gente teve o trabalho (...) lá no Tempo Escola visitamos (...) escolas da cidade de João Pessoa e a professora pediu que a gente relacionasse a escola do campo com a escola da cidade: o que tem na do campo, o que tem na da cidade, as diferenças, o que elas têm em comum. Eles sempre estão relacionando as coisas⁴¹.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, nesse sentido, possibilita transformar as ausências em presenças ao cruzar diferentes tradições teóricas e metodológicas, diferentes formas de interação entre cultura e conhecimento e entre conhecimento científico e não-científico e valoriza as culturas e saberes produzidos como não-existentes, ausentes, tornando-os presentes, considerando-os alternativas à monocultura

³⁸ Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo; Educação, Economia Popular Solidária e Práticas Associativas; Realidade Educacional Brasileira do Campo; Educação e Movimentos Sociais; Educação do Campo e Desenvolvimento Auto-sustentável.

³⁹ Fala de Thiago em entrevista no Assentamento APASA, Pitimbu/PB.

⁴⁰ Fala de Laura em entrevista coletiva no Assentamento D. Antônia, Conde/PB.

⁴¹ Fala de Ana Helen em entrevista coletiva no Assentamento D. Antônia, Conde/PB.

do saber, propiciando que sua credibilidade possa ser discutida e argumentada e que suas relações com as experiências hegemônicas possam ser objeto de disputa política e epistemológica.

A emergência dos saberes, experiências e práticas do campo, o reconhecimento das diferenças da lógica dos sujeitos do campo são formas de possibilitar a valorização dos tratados como ignorantes, atrasados e inferiores. A consideração dos saberes ausentes na modernidade permite a reflexão sobre os conhecimentos que são postos como legítimos e oportuniza a liberdade das idéias para construir novas formas de interpretar e agir no mundo, ampliando a compreensão das referências na construção de conhecimentos e práticas a partir dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos que foram postos à margem pela racionalidade moderna (SANTOS, 2008).

A formação em alternância, portanto, ao fomentar a utilização e a exploração epistemológica de diferentes e, em certa medida, contraditórias subjetividades, culturas e práticas provenientes das lógicas do campo e da universidade, converge para novas formas de resistência, de formulação de alternativas educacionais e de consideração de saberes subalternos na esfera pública da universidade.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, ao colocar essa proposta metodológica em prática por entre as amarras da estrutura acadêmica, desempenha uma multiculturalidade em ação, prevendo um novo direcionamento epistemológico no currículo do Curso, valorizando os saberes da experiência dos assentados da reforma agrária.

No entanto, é certo que esse diálogo entre a ciência e os saberes e práticas do campo não acontece no conjunto da realidade do Curso. Aventurar-se numa outra lógica de aulas, numa concepção diferente de ensino e de aprendizagem, requer disponibilidade epistemológica, condição essencial para desenvolver o novo. Pereira (2006, p.95) reforça essa questão ao afirmar que:

Ignorar o saber popular é desconhecer todo o potencial que abrange desde as práticas sociopolíticas, religiosas e culturais até as manifestações mais corriqueiras de vivências coletivas, pautadas em valores já quase soterrados pelos que se dizem cultos, formados e detentores do saber científico.

Como já havíamos discutido no capítulo anterior, não é unanimidade a presença de professores abertos para o diferente, que enxergam uma complementaridade na relação entre os diferentes saberes e práticas do campo e da universidade. A aluna Alexandra, do Assentamento Padre Gino, Sapé/PB, corrobora essa afirmação no depoimento a seguir:

Têm professores que não têm essa facilidade de adequar o conteúdo que ele está dando a essa realidade nossa, pra que se abra um espaço de discussão na sala de aula. Têm muitos que ainda não conseguiram atingir isso. Fica muito no papel, no texto da disciplina, não consegue relacionar.

Acostumados ao ritmo e à rotina dos cursos regulares, caracterizados pelo seu público de estudantes em busca de realização profissional e sucesso individual e pelas disciplinas estanques de enfoque teórico e com base na realidade urbana, no trabalho com o Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, os professores são levados para uma outra concepção e prática de formação. Tendo como estudantes uma turma peculiar, proveniente de áreas de reforma agrária, imbuída de uma formação política e social construída na vida no campo e no movimento social, os professores se vêem num contexto questionador, participativo, reflexivo. Segundo os estudantes, muitos se surpreendem inicialmente e a maioria se encanta ao final com a espontaneidade na participação, a reflexão baseada na experiência, a capacidade de crítica:

Muitos professores chegam com aquela cisma, querendo conhecer quem é essa turma, [que] veio do campo e muitas vezes também pela divulgação, os comentários que os outros professores falam, que a nossa turma é uma turma que gosta de questionar, que gosta de participar, que tem seu ponto de vista, está entendendo? E aí muitos professores chegam, (...) pra depois ir entrando na dinâmica. (...) Muitos professores elogiam a nossa turma e colocam como uma das melhores turmas da universidade que eles passaram, entendeu? Uma turma dinâmica, que participa⁴².

Não é aquela turma que os professores falam e todo mundo recebe, ou seja, que é só um transmissor e um receptor passivo, mas (...) há uma discussão, (...) todos dialogam e nesse momento todos são instigados a também estarem (...) expondo seu ponto de vista, sua opinião⁴³.

Entretanto, esse encantamento com os sujeitos do campo, sua dinâmica e os saberes por eles trazidos não é suficiente para fazer desaparecer a hierarquia dos conhecimentos e para promover um efetivo reconhecimento das diferenças (SANTOS, 2008). Por mais que sejam debatidas, questionadas e refletidas as questões relacionadas à realidade do campo, na avaliação é requerido e considerado o saber científico, o conteúdo programático. Os saberes e experiências dos estudantes são considerados apenas como conhecimento prévio, um ponto de partida para o foco principal que se mantém no conhecimento científico disciplinar, na sequência do programa curricular.

⁴² Fala de Thiago em entrevista no Assentamento APASA, Pitimbu/PB.

⁴³ Fala de Ivanilson em entrevista coletiva no Assentamento Amarela I, São Miguel de Itaipu/PB.

Se a prática refletisse rigorosamente as orientações metodológicas do PRONERA contidas no projeto político pedagógico do Curso (UFPB, 2007), a organização das aulas por temas geradores ou eixos temáticos possibilitaria uma relação mais horizontal entre os conhecimentos popular e científico, um diálogo para a construção interdisciplinar de novos conhecimentos. Mas é difícil manter esse dinamismo realizando o Tempo Escola dentro de uma organização em disciplinas pré-estabelecidas na universidade. Como anteriormente anunciado, é complicado promover a integração das aulas quando não se consegue integrar os professores, que estão no máximo de suas atividades acadêmicas e de suas cargas horárias.

Essa problemática atinge o Tempo Comunidade, quando acontecem casos em que as experiências educativas desenvolvidas nos assentamentos são postas no formato acadêmico, de mera produção de texto. O Tempo Comunidade, característico por possibilitar a problematização e a investigação da realidade do campo e permitir a transferência de saberes acadêmicos, científicos para a vida no campo corre o risco de se transformar numa reprodução do que se produz na universidade, não se identificando com o elemento prático.

Outra questão que dificulta a articulação entre saberes práticos e saberes teóricos no Tempo Comunidade é a quantidade de atividades solicitadas. Como os professores não conseguem integrar suas disciplinas durante o Tempo Escola, ao solicitarem atividades para o Tempo Comunidade, o fazem individualmente, cada disciplina requerendo um trabalho diferente, sobrecarregando os estudantes de atividades. O Tempo Comunidade poderia ser mais significativo para os estudantes e para a comunidade ao configurar-se como um projeto mais amplo combinando e articulando objetivos e metas das diferentes disciplinas.

Essa era a proposta inicial do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, e se desenvolveu no primeiro ano de execução. O primeiro Tempo Comunidade, no período 2008.1, consistiu na elaboração de um registro da história dos assentamentos, no qual deveriam ser considerados os conteúdos das diversas disciplinas⁴⁴ estudadas no período. Essa articulação foi possível a partir de reuniões de planejamento entre os professores, a

⁴⁴ Observar as contribuições das idéias de Vygotsky no tocante ao contexto sócio-cultural dos sujeitos que lutaram pela conquista da terra (Psicologia da Educação); realizar entrevista com assentados que participaram do processo de luta desde a ocupação enfocando como se deu o processo (Metodologia do Trabalho Científico); focar as relações sociais de produção características de antes e depois do assentamento, como era a propriedade da terra antes e como passou a ser, quais as classes sociais e como eram as relações de classes entre patrões e empregados antes e como são as relações de trabalho hoje no assentamento, com base na visão de Marx (Sociologia da Educação); reconhecer as contribuições dos conceitos de cultura popular e cultura de massa na história do assentamento e descobrir como se processou a constituição das lideranças e qual a relação da luta pela terra com a teoria de Gramsci (Filosofia da Educação); e, fazer um levantamento das pessoas da comunidade que detêm elementos da cultura popular, entrevistando-as e registrando manifestações da cultura popular na poesia, na música, no artesanato, no teatro, na literatura oral (Língua Portuguesa).

Coordenação do Curso e a CPT. No entanto, como analisamos no capítulo terceiro, essa dinâmica de encontros e planejamentos integrando os professores foi se estreitando e se dispersando no decorrer do Curso, tendo em vista a soma de diversos fatores, dentre eles, o atraso no repasse dos recursos que resulta em incertezas no que tange à definição dos momentos de funcionamento do Curso, a sobrecarga de trabalho dos professores, a resistência de professores que não tem identidade com o Curso e ainda o individualismo ou questões de cunho pessoal e político.

Essa dispersão se iniciou logo no Tempo Comunidade do período 2008.2, quando foi proposta a continuidade da atividade de pesquisa iniciada no primeiro Tempo Comunidade, aprofundando a descrição e as análises em desenvolvimento, mas foram acrescentadas atividades individuais⁴⁵ de algumas disciplinas que optaram por não se inserir nesse projeto coletivo. Em 2009, segundo ano do Curso, o Tempo Comunidade 2009.2 representou bastante esse distanciamento entre as disciplinas e o individualismo como centro da organização das atividades. Os estudantes cursaram sete disciplinas no Tempo Escola e tiveram como responsabilidade para o Tempo Comunidade sete diferentes atividades⁴⁶ para desenvolverem.

A quantidade de atividades a serem realizadas pelos estudantes no Tempo Comunidade, cada uma com seu foco específico, dificulta o encaminhamento de aprofundamentos, reflexões e/ou continuidades na comunidade, o que é agravado por dois fatores. Em primeiro lugar, ao retornarem às suas comunidades, os estudantes retomam suas vidas, seus afazeres corriqueiros no lar, na família, no assentamento, nas associações, os quais, na maioria das vezes, se encontram acumulados tendo em vista a ausência durante o Tempo Escola. Em segundo lugar, com o atraso no início do Tempo Escola, tem-se como

⁴⁵ Elaborar um memorial descrevendo a experiência na história da educação escolar de cada um considerando os seguintes aspectos: escolas que frequentou desde o Ensino Básico, sua localização (se no campo ou na cidade), como era o processo de ensino-aprendizagem, relação do professor com os estudantes, importância dos conteúdos para sua vida; Estabelecer uma relação com a Educação do Campo, de acordo com as discussões realizadas no Tempo Escola; Relatar como se deu a aprendizagem do trabalho com a terra, na agricultura por você ou por seus pais.

⁴⁶ Estágio Supervisionado I – Observação na escola dos aspectos físicos, administrativos e pedagógicos e análise comparativa com a escola visitada em João Pessoa; Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos – Buscar na memória de uma pessoa da comunidade, um fato que se relacione com a Educação de Jovens e Adultos, extrair e redigir elementos que possam oferecer subsídios para fundamentar a Educação de Jovens e Adultos no campo; Pesquisa e Práticas Educativas III – Realizar a aplicação de um questionário ou entrevista na escola em que está realizando o Estágio, de acordo com o projeto de cada grupo e analisar os resultados da pesquisa; Currículo e Educação – Destacar e analisar no Projeto Político Pedagógico da escola do Estágio o que se refere ao currículo; Projeto de Pesquisa e Extensão II – Realizar a pesquisa de campo de acordo com o projeto feito na disciplina; Artes e Educação – Realizar uma aula no campo de Estágio; Planejamento e Avaliação Educacional – Identificar como se dá a avaliação e o planejamento na escola do Estágio.

consequência um menor período para a realização do Tempo Comunidade e os estudantes têm poucos dias para cumprir todas as atividades. A aluna Ana Helen, moradora do Assentamento D. Antônia, Conde/PB, retrata esse acontecimento no Curso:

É meio complicado quando temos um pequeno tempo, como foi na etapa passada. Aí complica. (...) Porque são vários trabalhos, já chegou a ser sete trabalhos. É complicado, mas a gente está conseguindo levar.

Tentando contornar esses impasses, especialmente no que se refere ao curto período para a realização do Tempo Comunidade em virtude do atraso no início das aulas, a Coordenação aconselhou aos professores, por duas vezes, que não exigissem atividades das disciplinas. Para não prejudicar por completo o funcionamento da alternância, ficou acordado executar uma única atividade. No período 2009.1, foi delegado como tarefa para os estudantes articular reuniões com representantes das associações dos assentamentos, secretários de educação, gestores e educadores das escolas dos municípios em que seriam efetivados os estágios dos estudantes, com vistas a propor a promoção de formação continuada em Educação do Campo para os educadores desses municípios. Em 2010.1, foi solicitada aos estudantes a observação de uma sala de aula na escola do Estágio durante uma semana com o objetivo de identificar como se dá a dinâmica da escola, especialmente no tocante aos conteúdos e à prática de ensino de Língua Portuguesa.

Não obstante essas dificuldades, o Tempo Comunidade se caracteriza como o momento privilegiado para a relação teoria e prática. O Tempo Escola proporciona essa relação, mas de maneira pouco profunda, utilizando as experiências e práticas dos sujeitos do campo como referência para a discussão teórica. Já o Tempo Comunidade apresenta um caráter específico de intervenção, de experimentação, propicia os “saberes de ação, que resultam da articulação dos saberes práticos e saberes teóricos” (GIMONET, 2007, p.139).

A educação se torna na e pela ação coletiva. A compreensão do mundo que nos permite aprender, refletir e agir. (...) Neste sentido a educação é comprometida com a ligação teoria-prática, (...) articulando a conscientização da realidade social às ações de luta pela transformação e produção de uma nova sociedade (NASCIMENTO, 1996, p.19).

Para tanto, a pesquisa é um princípio educativo na dinâmica do Tempo Comunidade. Investigar e refletir sobre os conhecimentos das pessoas do campo, valoriza-as e favorece uma situação de aprendizagem atuante, na qual os educandos produzem o seu saber e a sua formação. Como assegura Gimonet (2007, p.124), na alternância, “ao invés de produzir

sábios, importa promover pesquisadores, pessoas com capacidade de adaptação, detentoras de um espírito aberto e de um modo de pensar complexo”.

Esse exercício do Tempo Comunidade leva os estudantes a se envolverem em processos de mudança nos assentamentos, a participarem do desenvolvimento das comunidades numa perspectiva que alie as questões pedagógicas e sócio-econômicas à cidadania, à dignidade e à qualidade de vida. Estimula a busca de soluções para os problemas vivenciados, à luz do que foi visto e discutido no Tempo Escola. Na fala dos estudantes:

Pra mim, assim, é diferente a Pedagogia da Alternância porque você vem trabalhar com a realidade da comunidade, vai trazer os problemas da comunidade e vai tentar soluções pra eles, junto com a comunidade também⁴⁷.

Você chega e tenta colocar aquelas coisas que você viu, na sua realidade. A questão da produção, a questão do lote, os produtos orgânicos, como que a gente vai fazer isso? (...) tem gente usando agrotóxico, (...) a questão dos atravessadores, ou seja, são mil e uma dificuldades que a gente se sente na responsabilidade de mudar isso. Tentar colocar algo novo, não só na teoria como a gente vê lá não, que é tudo maravilhas, mas trazer pra prática aqui⁴⁸.

Esse envolvimento dos jovens com a vida no assentamento, com os problemas vivenciados pela comunidade, na busca por melhorias na vida da população, pelo desenvolvimento do assentamento é uma conquista da comunidade, desejada pelas famílias, pelas lideranças, pelas pessoas que estão direta ou indiretamente envolvidas com a formação desses estudantes. A expectativa é por profissionais oriundos da própria comunidade, que compreendam a realidade porque nela vivem, que saibam dialogar com os moradores, propor melhorias, trabalhar pelo desenvolvimento de toda a comunidade. Segundo as falas do pessoal da comunidade Assentamento Amarela I, São Miguel de Itaipu/PB:

Às vezes, a pessoa só pensa no curso que fez. (...) [No PRONERA] fez um curso não foi só para ter trabalho e dinheiro, mas foi também pra (...) saber como fazer a relação com a comunidade. Conquistou demais as comunidades. Filhos de gente humilde, que tiveram oportunidade de estudar e sabem lidar muito bem com o povo. (...) Sabe se relacionar com as pessoas, que sabe atender as pessoas, tem outro nível de quem vem [atuar nas áreas de reforma agrária] só pra ganhar dinheiro⁴⁹.

⁴⁷ Fala de Ana Helen em entrevista coletiva no do Assentamento D. Antônia, Conde/PB.

⁴⁸ Fala de Thiago em entrevista no Assentamento APASA, Pitimbu/PB.

⁴⁹ Fala de Maria, conhecida como Lia, 62 anos, participante da luta pela conquista do Assentamento Amarela I, São Miguel de Itaipu/PB, vereadora e presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município e vereadora, durante entrevista coletiva realizada na comunidade.

O que (...) aprendeu lá, o que estudou era para vir realmente trabalhar com o povo aqui no nosso assentamento. A gente precisava (...) realmente no nosso assentamento. A comunidade estava precisando. (...) hoje a gente sabe que (...) ajuda muito as comunidades (...). Vale a pena (...) ficar aqui porque (...) está colaborando com o assentamento e está ajudando as pessoas que mais necessitam⁵⁰.

Processos de mudança no envolvimento dos estudantes com a comunidade, no que tange à inserção crítica e participativa deles na vida social, produtiva, política, cultural e profissional acontecem de maneira privilegiada no momento do Tempo Comunidade. Os estudantes, ainda durante o processo de formação, têm a oportunidade de atuarem como agentes do desenvolvimento de seus assentamentos, uma vez que as atividades educativas realizadas nesse tempo-espço de aprendizagem trazem consequências para a dinâmica dos assentamentos.

Os estudantes passam a considerar-se responsáveis pelo desenvolvimento de suas localidades, buscando as soluções necessárias para a qualidade de vida da população. Assumem a dianteira do desenvolvimento local empoderados pela capacidade educacional adquirida na formação e estimulados a formular projetos inovadores que intervenham na realidade de forma coerente com o meio em que vivem. Essa ação da juventude como resultado da formação educacional inscreve a educação como uma política de desenvolvimento rural que associa valores funcionais aos jovens, inserindo-os participativamente nessa política (ABROMOVAY, 2005).

No Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, os estudantes vivenciaram diversos momentos de intervenção e realização nas suas comunidades, nas dimensões educacional, ambiental, social, política. Protagonizando processos educativos de ação, pesquisa e formação ou, simplesmente, de união teoria-prática, os estudantes investigaram a realidade, definiram problemas e se empenharam na construção e execução de projetos que viessem a repercutir positivamente na solução de questões-problema identificadas⁵¹ em suas comunidades.

Um exemplo disso foi o desenvolvimento do projeto de arborização e proteção das águas na comunidade de Amarela I, localizada em São Miguel de Itaipu/PB. Com o

⁵⁰ Fala de Dona Joana, 39 anos, agricultora, participante da luta pela conquista do Assentamento Amarela I, São Miguel de Itaipu/PB, durante entrevista coletiva realizada na comunidade.

⁵¹ Atividade que se desenvolveu durante dois semestres no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB, a partir das disciplinas Projeto de Pesquisa e Extensão I e II. Essas disciplinas prezavam, em suas ementas e planos de curso, a elaboração e execução de proposta de intervenção integrando ensino, pesquisa e extensão nas diversas práticas educativas.

desenvolvimento desse projeto no Tempo Comunidade, foi realizado o reflorestamento nas margens do açude que abastece a região, o qual estava danificado pela falta de cuidados. Numa articulação com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba (EMATER-PB), a Prefeitura Municipal de São Miguel de Itaipu, os agricultores e o grupo de jovens do assentamento, mobilizaram, durante um dia inteiro, os moradores da comunidade, os estudantes e os professores das escolas da região num momento de conscientização ambiental a partir da realidade em que estão inseridos, realizando o plantio de mudas nas margens do açude. No evento, também foi apresentada uma dramatização pelo grupo de jovens a respeito das questões ambientais, do aquecimento global e foi realizado um abraço simbólico no açude. O estudante Ivanilson, protagonista desta atividade, assim a descreveu:

Deram-se várias mãos para que isso acontecesse, não foi só a minha. Eu trouxe o projeto todo feitiño teoricamente, mas na execução eu tive que contar com muitas pessoas (...) na locomoção, na ajuda financeira. (...) Houve um envolvimento de toda comunidade no evento. (...) Era um projeto feito por uma pessoa sozinha, mas na hora parecia que foi feito por todo mundo, porque todo mundo deu as mãos, um cuidou da alimentação, outro cuidou de cavar os buracos para plantar as mudas, outro cuidou das falas na hora de abrir as falas pras pessoas. Houve um envolvimento da escola, da Prefeitura, (...) a EMATER enviou uma bióloga e um engenheiro florestal pro evento. (...) A prefeita que se prontificou e estava lá presente no evento, secretária de educação, diretores de escola, vereadores, professores, presidentes de sindicatos, agentes de saúde, pessoas de outras comunidades. (...) O mais importante é que a comunidade estava envolvida. (...) Acho que esse foi o trabalho mais importante até agora, em questão de envolvimento da comunidade.

A execução bem sucedida e articulada desse projeto já desencadeou a organização de uma nova proposta, agora independente das atividades do Curso, a qual consiste no resgate das culturais tradicionais locais de São Miguel de Itaipu, principalmente de Amarela I. Preocupados com a dispersão de muitas manifestações culturais que vem ocorrendo ao longo das gerações, os jovens da comunidade se propuseram a assegurar a preservação e a vivificação da cultura local camponesa.

A memória e a resistência cultural é um dos aspectos que a Educação do Campo enfatiza, tendo em vista sua intencionalidade política e pedagógica (CALDART, 2004a). Enraizar os sujeitos em sua cultura, conservando-a, é pressuposto para a formação humana, para a resistência a padrões culturais alheios e impostos e para a crítica das próprias tradições culturais.

O Curso também tem repercutido no envolvimento político dos estudantes na vida do assentamento. As pessoas da comunidade passam a enxergá-los como referências, a procurá-

los, a pedir-lhes opinião. Por estarem estudando na universidade e desenvolvendo atividades que envolvem e movimentam a comunidade, os estudantes passam a ter visibilidade em suas ações. São percebidas as potencialidades deles enquanto profissionais e lideranças no assentamento.

Há estudantes atuando em setores da juventude nos movimentos sociais e vários estudantes secretários, tesoureiros e presidentes de associação. Muitos deles iniciaram seu envolvimento com as instâncias de decisão e desenvolvimento dos assentamentos após o ingresso no Curso. Nesses espaços têm contribuído com uma participação atuante na gestão social do assentamento, envolvendo-se nos processos de disputa e negociação, formação de alianças e consensos no tocante à consecução de projetos e políticas para o desenvolvimento do assentamento e para a consequente melhoria da qualidade de vida da população. Segundo Calvo (1999), essa cooperação entre os diferentes agentes locais pelo desenvolvimento aplicado ao território comum é um desafio necessário.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB ao promover a qualificação profissional e social dos estudantes no Ensino Superior tem contribuído também para a inserção deles no mundo do trabalho. Muitos estudantes tiveram oportunidade de trabalhar a partir do ingresso no Ensino Superior, atuando em escolas públicas municipais, por meio de contratação, como professores, gestores, coordenadores, auxiliares administrativos. Também temos a experiência de alunas do Assentamento Dona Antônia, Conde/PB que trabalham numa experiência de biblioteca itinerante⁵². É um trabalho realizado diretamente nas escolas dos assentamentos do município, atendendo de 20 a 30 estudantes por turma. Desenvolvem leituras e reflexões dos textos com os estudantes em sala de aula e ainda realizam empréstimos de livros.

Como uma resposta que privilegia a diversidade, as diferenças, a força das pequenas unidades, a atuação profissional desses estudantes vai constituindo, nas muitas situações, uma força produtiva diversificada, uma qualidade econômica, uma capacidade de inovação que valoriza os saberes da realidade local. Essa situação dá consistência às formas concretas de um projeto de Educação do Campo nas áreas de reforma agrária. A formação dos estudantes se torna consequência direta do fortalecimento dessas atividades, assim como a elevação da equidade social, posto que baseada em acesso desconcentrado ao mercado de trabalho, seu fortalecimento é, de modo direto, distribuição de renda (BOURDIN, 2001).

⁵² Oficinas de leitura desenvolvidas pela Associação Educativa Livro em Roda do Instituto Camargo Corrêa.

A formação continuada em Educação do Campo para os educadores das escolas dos municípios de origem dos estudantes é mais uma atividade proposta pelo Curso que traz importantes repercussões. A valorização e a formação dos educadores que atuam junto aos sujeitos do campo é um dos traços considerados fundamentais para a constituição de uma prática pedagógica ancorada na Educação do Campo (CALDART, 2004a).

Pensando em potencializar pedagogicamente a formação dos professores numa programação específica, os encontros de formação foram articulados pelos estudantes juntamente às secretarias de educação dos municípios e ministrados pela equipe de Coordenação, com uma proposta de atuação dos estudantes. O objetivo era discutir os princípios da Educação do Campo a partir da legislação que versa sobre a Educação Básica no campo, apontando perspectivas práticas para sua efetivação nos municípios.

Direcionada ao público de docentes, supervisores, coordenadores e gestores das escolas do campo, a formação consistiu em dois momentos distintos: 1) a discussão teórica sobre a Educação do Campo, sua origem e seus pressupostos metodológicos; e, 2) o planejamento de atividades a partir de um tema gerador. Essa atividade de formação oferecida pelo Curso teve a finalidade de divulgar e estimular experiências de práticas educativas referenciadas na Educação do Campo nas escolas públicas do campo.

Essas repercussões identificadas pela atuação dos estudantes durante a formação, através das atividades do Tempo Comunidade, do engajamento político na vida social do assentamento, da admissão no trabalho junto às escolas se refletem na consolidação da identidade dos estudantes enquanto assentados e educadores do campo e no desenvolvimento de projetos nas comunidades a partir da iniciativa própria dos estudantes. Essa preocupação com o cultivo das identidades é uma das funções da Educação do Campo: trabalhar os vínculos dos sujeitos do campo com identidades coletivas, sociais de camponês, de trabalhador, de militante (CALDART, 2004a).

A atividade de pesquisa e registro da história de luta que resultou na conquista dos assentamentos repercutiu de maneira peculiar na consolidação da identidade dos estudantes, enquanto assentados, camponeses, integrantes de movimentos sociais, moradores de áreas de reforma agrária. Nos assentamentos regulamentados há muito tempo, a memória e a história de luta vem se perdendo no tempo e as novas gerações não as conhecem e, em consequência, não constroem uma identidade a partir da valorização da história dos antepassados e da visão crítica sobre os fatos. Nesse sentido, realizando essa atividade, muitos estudantes do Curso passaram por um processo de descoberta e de enraizamento na própria história, antes desconhecida ou desvalorizada. Como podemos ver no depoimento do estudante Ivanílson:

Eu pude conhecer mais a história, que eu não sabia de muita coisa que tinha acontecido. Pude conhecer o envolvimento das pessoas na luta, pude entender a partir desse momento a identificação dessas pessoas com a luta e o sentido que essa luta teve para cada um (...), nos depoimentos de como foi a luta, os riscos que correram. (...) Eu passei a entender (...) porquê foi preciso ter essa luta, que essa terra não foi (...) de graça como eu achava, (...) mas que existiu uma luta, um conflito, teve pessoas que foram baleadas, pessoas que arriscaram suas vidas pra que essa terra hoje pudesse ser do meu pai, pudesse ser de cada um aqui, de fato. (...) Eu considero que foi um grande aprendizado eu ter conhecido a história da minha comunidade (...) e ter conhecido o que eu chamo (...) de “os Heróis de Amarela”.

A partir do conhecimento da trajetória dos acontecimentos que levaram à conquista da terra, da história de luta dos homens e mulheres que arriscaram suas vidas pela reforma agrária são denunciados os dramas dos despejos, da violência policial, das mortes, da destruição das plantações, mas também são evidenciados os apoios, a união e a solidariedade entre os trabalhadores e a conquista da terra. Esses aprendizados sobre a luta em cada comunidade resultou em registros fidedignos que estão sendo trabalhados nas escolas, nas ocasiões de comemorações e solenidades que envolvem a comunidade, na construção de Planos de Recuperação dos Assentamentos (PRA). Como explicitam as falas a seguir:

Eu fiz uma poesia aqui do nosso assentamento, contando a história direitinho e esse registro (...) serviu e está servindo até hoje. (...) As pessoas me chamam pra gente contar (...) como foi que aconteceu o fato. (...) Teve o desfile dia sete de setembro aqui então foi lida essa poesia. Levei pra reunião no final do mês em João Pessoa. (...) A gente passa no grupo de jovem também (...) pra discutir⁵³.

De todos os trabalhos que a gente fez dentro da comunidade, o de pesquisa da história do assentamento foi o mais legal (...) e já está servindo pra comunidade. Agora mesmo o pessoal da comunidade vai fazer o PRA (...) e eles precisavam ter dados pra poder fazer isso e onde acharam foi com a gente. A gente já tinha, quer dizer, já têm dados que eles não vão mais fazer, vão pegar o nosso. O pessoal do INCRA já está vindo atrás. Então é um dos trabalhos que eu já estou vendo efeito⁵⁴.

No tocante às propostas educativas realizadas a partir da iniciativa dos estudantes do Curso, temos como exemplo um projeto de incentivo à leitura vem sendo desenvolvido por uma aluna do Assentamento Dona Antônia, situado no município do Conde/PB. Após montar uma pequena biblioteca com livros doados, realiza encontros quinzenais com as crianças, nos quais desenvolve oficinas de leitura e organiza uma dinâmica de empréstimos de livros.

⁵³ Fala de Thiago em entrevista no Assentamento APASA, Pitimbu/PB.

⁵⁴ Fala de Laura em entrevista no Assentamento Dona Antônia, Conde/PB.

As crianças do Assentamento Antônio Chaves, Jacaraú/PB também estão sendo beneficiadas com um projeto organizado pelo estudante Ivanildo. Uma vez por mês, reúnem-se na comunidade e realizam atividades lúdicas como brincadeiras de roda, corte e colagem, esporte, reciclagem. O estudante Ivanildo assim descreve a experiência:

A gente começou um mutirão, uma passeata, uma caminhada e o que tinha de lixo a gente catava com as crianças. Sentou-se debaixo de uma árvore e fez toda a separação, coleta seletiva. Isso, fazendo as perguntas a eles: Qual a importância de fazer isso? O plástico a gente pode usar pra fazer o brinquedo, (...) o papelão. O que mais a gente pode aproveitar?

Essas repercussões visíveis durante o Curso, apesar de construir um movimento interno, localizado, representam pontos de partida para um dinamismo social e para a melhoria da educação nas comunidades, o que caracteriza o processo endógeno do desenvolvimento local (BUARQUE, 1999). Além disso, essas iniciativas se somam às expectativas e propostas de futuras atuações e contribuições dos jovens ao concluírem sua formação no Ensino Superior. Retribuindo à comunidade os conhecimentos adquiridos na formação, os estudantes colocam a idéia de atuar na área de educação nos assentamentos, inserindo os pressupostos da Educação do Campo na dinâmica das escolas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação ofertada. Como se vê nos depoimentos a seguir:

Quero continuar no campo, quero ser educador do campo. Posso até fazer um Mestrado um Doutorado, mas a minha identidade será de educador do campo. Mesmo que eu tenha que (...) continuar os estudos, mas eu tenho que voltar e desenvolver no campo. Eu não posso nunca (...) na minha vida, disso eu tenho consciência clara, deixar essa comunidade, deixar o povo do campo desamparado. (...) O meu dever, não é nem mais questão de compromisso, mas meu dever é continuar no campo sendo educador do campo, no sentido de conscientização, no sentido de busca por essa Educação do Campo, que seja genuína do campo, na busca por uma escola do campo, na busca por melhorias no ensino para o campo, na busca por uma estrutura adequada no campo. (...) Essa é uma luta que eu quero manter, por (...) políticas públicas de educação para o campo (...), por uma estrutura física, administrativa e pedagógica do campo. (...) Pra lutar eu preciso estar no campo e permanecer no campo⁵⁵.

Dar continuidade à minha profissão de professora, ajudar na organização da minha comunidade, ajudar a CPT. Eu quero tudo que a CPT me deu. Ajudar em outras comunidades. devolver (...) Eu penso em levar de volta pra comunidade, pros jovens, pros agricultores⁵⁶.

⁵⁵ Fala de Ivanilson em entrevista coletiva no Assentamento Amarela I, São Miguel de Itaipu/PB.

⁵⁶ Fala de Laura em entrevista coletiva no Assentamento Dona Antônia, Conde/PB.

Tendo estabelecido como metas a formação de professores e a contribuição para a melhoria das condições de vida dos assentados, de forma que os conhecimentos adquiridos repercutissem para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural dos assentamentos (UFPB, 2007), o Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB as tem atingido ao possibilitar processos de mudança em seus estudantes e, derivadamente, em suas comunidades. Sua prática alternante vem fomentando a formação integral dos estudantes e construindo o perfil do educador do campo, por meio de um processo de conscientização, de participação política, de fortalecimento do senso crítico, de autonomia no discurso, de auto-representação camponesa.

Superando as dificuldades do percurso, os estudantes do Curso vêm construindo, no Tempo Escola, o reconhecimento das diferenças, reconhecendo-se como protagonistas de saberes e práticas complementares à ciência, dialogando com as pessoas e as culturas acadêmicas com base no respeito mútuo, produzindo um novo conhecimento alicerçado na realidade e nas necessidades do desenvolvimento do campo. No Tempo Comunidade, consolidam aprendizagens profissionais e experienciais, dinamizam a vida no assentamento, estréiam processos de mudança a partir da vivência de projetos inovadores, que influenciem na melhoria da qualidade de vida da população local.

Construindo a relação teoria e prática, a confluência dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos da vida no campo e o relacionamento entre os diferentes sujeitos do campo e da universidade, a alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB configura a reinvenção do processo de produção do conhecimento na academia e, principalmente, redefine a sua finalidade, atrelando-o ao atendimento às demandas sociais emergentes no campo pelo desenvolvimento humano, cultural e econômico das áreas de reforma agrária.

5 Considerações Finais

Os estudos e as análises desenvolvidos durante a realização desta pesquisa nos permitiram percorrer um caminho histórico, conceitual e analítico da Educação do Campo enquanto teoria e prática educativa. Originária da luta dos movimentos sociais ante o descaso do Estado no fomento da educação no meio rural, a Educação do Campo se colocou como crítica e como denúncia, mas também foi se constituindo como alternativa, como proposição de práticas transformadoras, apresentando um caráter de redefinição dos processos educativos, em sua dimensão política, social e pedagógica.

Traçando cruzamentos e paralelos constantes com as concepções e práticas educativas dos educadores socialistas, da Pedagogia do Movimento e, principalmente, da Educação Popular, de quem herdou os princípios da formação humana, da conscientização, da valorização cultural e da práxis social, a Educação do Campo foi se fortalecendo e se consolidando, alargando seu alcance, estendendo-se do cerne dos movimentos sociais para o âmbito do poder público, espacializando-se pela efetivação de políticas públicas e ações direcionadas ao atendimento das demandas educacionais dos sujeitos do campo, tornando-se via de formação e configurando-se como alternativa educativa em experiências na educação básica, profissional e superior.

Assim, a Educação do Campo chega às universidades públicas, mas apenas mediante um processo de luta da sociedade civil, das universidades e dos movimentos sociais pressionando o Estado. O PRONERA, por exemplo, visto como um passo fundamental na construção de políticas de expansão do acesso da população do campo ao Ensino Superior, se efetivou em meio a um cenário de contradições e ainda gera inúmeros confrontos e desconfortos, tendo em vista as nuances do relacionamento entre movimentos sociais e o Estado.

De todo modo, o PRONERA representa uma grande inovação, acirrando as contradições da academia, que apresenta um histórico elitista evidente. Possibilita que os sujeitos sociais do campo se insiram no ambiente universitário, rompam as cercas do latifúndio do saber e, no diálogo com a lógica acadêmica encontrem impasses e riquezas que, dialeticamente, os formam e (trans)formam a estrutura da universidade. Isso porque a presença de sujeitos do campo, especialmente os vinculados aos movimentos sociais, na universidade provoca um choque cultural em estudantes e professores, configurando um novo cenário nas relações sociais e na produção do conhecimento (JEZINE, 2008).

O relacionamento entre os diferentes sujeitos, saberes e práticas da universidade e do campo acontece de forma incompleta e limitada, por entre as brechas deixadas pelas contradições da estrutura universitária estatal, elitista e tradicional (JESUS, 2004a). No entanto, não podemos deixar de reconhecer que a experiência do PRONERA se configura como uma experiência de multiculturalidade (SOUZA, 2007), que promove a interação, o diálogo, o convívio entre diferentes culturas, admitindo a incompletude e a necessidade da reciprocidade, do reconhecimento das diferenças (SANTOS, 2008).

Esse relacionamento também possibilita transformações de teor teórico e metodológico na universidade, compreendendo contornos alternativos de produção do conhecimento a partir de diferentes saberes e práticas que extrapolam a sala de aula, rompendo com a lógica do conhecimento hegemônico. Na experiência do PRONERA, pudemos enxergar essas possibilidades a partir da alternância assumida como proposta metodológica.

A vivência da alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB foi foco principal desta pesquisa e sua observação e análise nos revelou as riquezas da organização em Tempo Escola e Tempo Comunidade, assim como os limites de ordem político-pedagógica para sua execução no ambiente universitário. Sem dúvida alguma, podemos afirmar que a alternância é o elemento diferencial do Curso, possibilitando, por um lado, as condições estruturais para a formação dos estudantes camponeses, e, por outro lado, uma aproximação e uma ligação inerentes e contínuas da formação com a realidade do campo. É exatamente esse diferencial que implica em entraves, em resistências burocrático-institucionais e pedagógicas que dificultam sua execução.

O fato da formação em alternância, normalmente implementada nos CEFFAs, ser transposta para a universidade já apresenta um limite para seu desenvolvimento. Ao se colocar no interior de uma instituição estatal e tradicional como a universidade, a dinâmica da alternância sofre desvios na sua essência, sendo normatizada, uniformizada, enfraquecendo a sua tônica criativa e animadora no imperceptível movimento da rigidez institucional.

Professores e funcionários, acostumados à lógica tradicional das aulas na academia, desconhecem e sentem inúmeras dificuldades em trabalhar numa dinâmica de interdisciplinaridade e de formação em diferentes tempos e espaços de aprendizagem, considerando saberes e práticas que se diferenciam do conhecimento científico. A sobrecarga de atividades também se caracteriza como um elemento que dificulta um maior acompanhamento e envolvimento dos professores na dinâmica do Tempo Escola e, principalmente, do Tempo Comunidade.

No entanto, a apropriação do conhecimento científico proporcionada pela formação superior se configura como uma contribuição indiscutível que se sobrepõe a qualquer dificuldade no decorrer do Curso. Os conteúdos programáticos e as atividades desenvolvidas têm um caráter intrínseco de instrumentalizar para a prática do magistério, para a formação de professores.

O acesso ao conhecimento sistematizado na academia por meio de um movimento alternante engendra uma tônica que vem qualificar a produção do conhecimento e fortalecer a universidade pública. O Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB vai consolidando riquezas, permitindo a estudantes e professores experimentarem um modo de produção de conhecimento que vincula a ciência com a realidade e a experiência social do campo. Nas discussões em sala de aula e nos trabalhos de Tempo Comunidade, os estudantes vão confrontando suas formas de ver e estar no mundo com o conhecimento científico, reinventando o papel social da universidade e do conhecimento.

A partir da experiência do PRONERA, cursos regulares estão sendo criados sob uma nova lógica curricular, abraçando a alternância como modelo de organização dos tempos e espaços de formação e trazendo a temática da Educação do Campo para a universidade. Em confronto à lógica hegemônica de formação de quadros de mão de obra acrítica para o mercado de trabalho, essas experiências se assentam no desafio de considerar os saberes e práticas do campo além de uma matéria-prima para o exercício do conhecimento científico, de colocá-los no mesmo patamar, abrindo para a possibilidade de reconhecimentos recíprocos, desconstruindo a hierarquia entre as suas diferenças (SANTOS, 2008).

A pesquisa nos mostrou que a alternância, especialmente em seu Tempo Comunidade, traz riquezas significativas da alternância no Curso, repercutindo no desenvolvimento dos estudantes e de suas comunidades. Nesse tempo-espço de aprendizagem, os estudantes protagonizaram processos de intervenção e pesquisa e de união teoria e prática, investigando a realidade, definindo problemas e se empenhando na construção e execução de projetos que vislumbrassem soluções para as questões identificadas em suas comunidades. A partir dessas atividades, muitos estudantes passaram a ser vistos como referências e lideranças, o que repercutiu no envolvimento político deles na vida do assentamento.

O Curso contribui sobremaneira para atender a demanda de qualificação e formação adequadas às características e aos desafios da realidade do campo, das áreas de reforma agrária. Como resultado das aprendizagens da alternância e da apropriação do conhecimento científico, a formação profissional desses estudantes reflete na construção de uma nova perspectiva de vida para as famílias e as comunidades. Por meio dessa formação superior,

intrinsecamente atrelada às necessidades e à realidade do campo, os estudantes, pelo estímulo à vivência política e pelo acesso ao conhecimento, constituem um perfil profissional impulsionador de processos contínuos de mudança e desenvolvimento da realidade educacional e social de suas comunidades.

As repercussões do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB analisadas nesta pesquisa ilustram o alcance do PRONERA, a partir da alternância como proposta metodológica, na universidade e no campo. O diálogo entre esses diferentes espaços, com lógicas também distintas, desencadeia um processo dialético de transformação mútua no que tange ao relacionamento entre sujeitos, saberes e práticas, ao modo de produção do conhecimento, à organização curricular dos cursos, ao papel social da educação e da profissionalização. Os resultados presentemente apontados abrem uma gama de possibilidades de novas pesquisas no âmbito da Educação do Campo no Ensino Superior, que poderão aprofundar e revelar novas repercussões do relacionamento entre os sujeitos sociais do campo e a universidade.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Juventude Rural**: ampliando as oportunidades. Disponível em: <<http://www.creditofundiario.org.br/materiais/revista/artigos/artigo05.htm>> Acesso em: 16 abr. 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005 (Série Pesquisa, v.13).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Isaias da Glória de. Sustentabilidade Econômica dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (Orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a Educação do Campo. Goiânia: Editora Universitária da UCG; Brasília: Universa, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v.27, n.72, maio/ago. 2007.

_____, Miguel Gonzalez. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e Educação do Campo conquistando a cidadania camponesa. In: LINS, Lucicléa; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista. **Educação Popular e Movimentos Sociais**: aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

_____, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e Educação Popular do Campo (re) constituindo território e a identidade camponesa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de Almeida; JEZINE, Edineide Mesquita. (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.

_____. Os Movimentos Sociais e as Lutas por Educação. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste**: Estudos de experiências no meio rural. João Pessoa: Idéia, 1996.

_____; CORREIA, Deyse Morgana das Neves. Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária: uma experiência de Educação Popular do campo. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira; PRESTES, Emília Trindade. **A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação de Jovens e Adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

BARREIRO, Júlio. **Educação Popular e Conscientização**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nova de Lisboa; Universidade François Rabelais de Tours; Lisboa; Tours, 2003.

BENJAMIM, César. Um Projeto Popular para o Brasil. In: BENJAMIM, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000. (Caderno Por uma Educação do Campo, n. 3).

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Direito à Educação**. Disponível em: <http://web.unifacs.br/revistajuridica/edicao_agosto2004/docente/doc02.doc>. Acesso em: 02 mar. 2010.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, Leonir Amantino. As Principais Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Construção da Política Pública de Educação do Campo no Estado de Mato Grosso. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, 3. 2010, Brasília. Anais. Brasília: UnB, 2010. Disponível em: <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/205>> Acesso em: 13 dez. 2010.

BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOURDIN, Alain. **A Questão Local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 abr. 2007.

_____. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**. Brasília, 05 nov. 2010.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 jan. 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 1, de 1 de fevereiro de 2006. Trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 mar. 2006.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: PRONERA: manual de operações**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2009.

_____. Senado Federal. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n. 546**. Institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica. Brasília, 01 jul. 2007.

BUARQUE, Sérgio. **Metodologia de Planejamento do Desenvolvimento Local e Municipal Sustentável**. Recife: Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura, 1999.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Elementos para a Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004a (Caderno Por uma Educação do Campo, n. 5).

_____. **Pedagogia do Movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge et al (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 4).

CALVÓ, Pedro Puig. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância**, 1. 1999, Salvador. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999.

_____. Que Orientação Profissional é Possível para o Ensino Fundamental. **Revista da Formação por Alternância – CEFFAs**, Brasília, n.1, set. 2005.

CARMO, Eraldo Souza do. Replicação dos Conhecimentos da Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento das Comunidades no Município de Cameté/PA. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, 2. 2008, Brasília. Anais. Brasília: UnB, 2008.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Reflexões para o Diálogo da Pedagogia da Alternância na Formação em Pedagogia. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 19. 2009, João Pessoa. Anais. João Pessoa: UFPB, 2009.

COELHO, Maria Inês de Matos. Por que a educação e a formação humana na contemporaneidade? In: COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da. **A Educação e a Formação Humana**: tensões e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **O Nascimento da CPT**. Goiânia, 2010. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4>. Acesso em: 12 abr. 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA. **CONTAG Representa 20 Milhões de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves Correia. **Projeto Político Pedagógico da Escola Tiradentes, Mari/PB**: construção de uma proposta de Educação do Campo. 2008. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2008.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. As Relações entre Governo Federal, Movimento Social e Universidade no Desenvolvimento do PRONERA no Estado de São Paulo. In: **Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural**, 7. 2006, Quito. Anais. Quito: ALASRU, 2006.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000 (Coleção Temas Sociais).

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

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

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: avanços e riscos. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, 2008.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n.7).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008 (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n.7/NEAD Especial 10).

_____. Movimento social como categoria geográfica. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, 2000.

_____; MARTIN, Jean-Yves. Movimento socioterritorial e “globalização”: algumas reflexões a partir do caso do MST. **Lutas Sociais**. São Paulo, n.11/12, 2004.

_____. **Movimentos Socioterritoriais e Movimentos Socioespaciais**: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**. Presidente Prudente, Ano 8. n. 6. Jan./Jun. 2005.

_____; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

_____. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Aurélio Marcos & SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação Humana, Práxis e Gestão do Conhecimento. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Agueda Bernadete. **Formação Humana e Gestão da Educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. **A Construção da Igualdade e o Sistema de Justiça no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

FÔNSECA, Aparecida Maria; MEDEIROS, Maria Osanette. Currículo em Alternância: uma nova perspectiva para a Educação do Campo. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância: construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Editora Universitária da UCG; Brasília: Universa, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005 (Série Pesquisa em Educação, v.10).

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007 (Coleção Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o Caráter de Desigualdade do Acesso e da Permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, jan./abr. 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de Negros às Universidades Públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, mar. 2003.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; ALMEIDA, Luciane Soares. Movimentos Sociais Populares do Campo e a Afirmação do Direito à Educação: uma questão que envolve saber e poder. In: **Encontro da Rede Rural**, 1. 2006, Niterói. Anais. Niterói: UFF, 2006.

HORTA, José Silvério Baía. **Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2010.

JESUS, José Novais de. Escola Família Agrícola: uma proposta de educação em desenvolvimento no campo e do campo. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância**: construindo a Educação do Campo. Goiânia: Editora Universitária da UCG; Brasília: Universa, 2006.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. O PRONERA e a Construção de Novas Relações entre Estado e Sociedade. In: ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a.

_____. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004b. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

JEZINE, Edineide Mesquita. Movimentos Sociais na Universidade: troca de saberes mediados pela educação popular. In: JEZINE, Edineide Mesquita; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.

_____. Universidade e Movimentos Sociais: relação de exclusão, concepções e saberes. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, 2. 2008, Brasília. Anais. Brasília: UnB, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. “Fast delivery” diploma: a feição da contra-reforma da educação superior. 2007. Disponível em: <http://www.andes.org.br/delivery_diploma.htm>. Acesso em 19 mai. 2009.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: Editora Universitária da UFBA, 2000.

MAKARENKO, Anton Semenovych. **Problemas da Educação Escolar**: experiência do trabalho pedagógico (1920-1935). Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior no Brasil: análises sobre a transnacionalização e privatização. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n.21, mai./ago. 2007.

MAYORAL, María Rosa Palazón. A Filosofia da Práxis Segundo Adolfo Sánchez Vásquez. In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A Teoria Marxista Hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Ísis; Diálogo; Instituto Popular Porto Alegre, 2005 (Série Aprender Fazendo, v.1).

MELO, Érica Ferreira; SILVA, Halline Mariana Santos. **Pedagogia da Alternância**: um olhar para o campo. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, 3. 2010, Brasília. Anais. Brasília: UnB, 2010.

MENESES, Maria Adailza. **MEB**: Participação e Luta do Trabalhador Rural. 1992. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Sergipe; Aracaju, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000 (Coleção Temas Sociais).

MOLINA, Mônica Castagna. **A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo. Caderno 7).

_____. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília; Brasília, 2003.

_____; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das Desigualdades aos Direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: Secretaria de Relações Institucionais. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2009.

MORIN, Edgard. **Educação para a Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Expressão Popular, 2005 (Caderno de Educação n. 13. Edição Especial).

NASCIMENTO, Severina Ilza do. **Educação e movimentos sociais rurais no Brasil e especificamente na Paraíba**. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste**: estudos de experiências no meio rural. João Pessoa: Idéia, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987 (Temas Brasileiros 2 – Instituto Brasileiro de Desenvolvimento).

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. **Reformas da Educação Superior na América Latina e Caribe**: inclusão, equidade, diversificação e diferenciação. 2008. Disponível em: <http://www.cres2008.org/es/info_documentos.php#>. Acesso em: 11 fev. 2010

PEREIRA, Deusina Ribeiro dos Reis. Educação e Família: uma relação associativa na formação do jovem da escola da Pedagogia da Alternância. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância: construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Editora Universitária da UCG; Brasília: Universa, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado em Crise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs): origem e expansão no mundo, no Brasil e no Centro-Oeste. In: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (Orgs.). **Pedagogia da Alternância: construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Editora Universitária da UCG; Brasília: Universa, 2006.

RANCI, Costanzo. Relações Difíceis: a interação entre os pesquisadores e atores sociais. IN: MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSSATO, Ricardo. Universidade em Reforma. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, jan./jun. 2004.

SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa Qualitativa: cartografando novos percursos na produção de conhecimento. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (Orgs.). **O Caminho se Faz ao Caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora Universitária da UFC, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Para um Novo Senso Comum, v. 1).

_____. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Para um Novo Senso Comum, v. 4).

_____. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Coleção Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos, v.3).

_____. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectiva**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais. In: MOLINA, Mônica Molina. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

SILVA, Veralúcia de Lima. **A Dimensão Educativa da Música na CPT de João Pessoa**: aprendendo e ensinando a lição da luta. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, João Francisco de. Educação Popular enquanto uma Pedagogia, Movimentos Sociais Populares Lócus Educativo. In: JEZINE, Edineide Mesquita; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. A História Vista de Baixo. In: THOMPSON, Edward Palmer. **A Peculiaridade dos Ingleses e Outros Artigos**. Campinas: Editora Universitária da UNICAMP, 2001.

TRAGTEMBERG, Maurício. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo: Editora Universitária da UNESP, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.4**. Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura. João Pessoa, 2004.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.25**. Estabelece normas para o ingresso de educadores, pertencentes aos Movimentos Sociais do Campo, nos Cursos de Graduação, Habilitação Licenciatura, Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo (PEC-MS) e dá outras providências. João Pessoa, 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A Questão da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

WEIL, Simone. **A Condição Operária e Outros Estudos sobre a Opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

C824e *Correia, Deyse Morgana das Neves.*
Educação do Campo e Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB: encontro de teorias e práticas de Educação Popular / Deyse Morgana das Neves. - João Pessoa, 2011.
116f.
Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
1. Educação. 2. Educação do Campo. 3. Educação Popular. 4. Políticas Públicas – Ensino superior. 5. PRONERA - UFPB.

UFPB/BC

CDU: 37(043)