

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

Flávia Azevedo Fernandes

Brasília, 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

Flávia Azevedo Fernandes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, 09 de março de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

Flávia Azevedo Fernandes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre

APROVADA POR:

Professora Doutora Laís Mourão Sá (UnB)
(ORIENTADOR)

Professora Doutora Lívia Freitas Fonsêca Borges (UnB)
(EXAMINADOR INTERNO)

Professora Doutora Sônia Meire Azevedo de Jesus (UFS)
(EXAMINADOR EXTERNO)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Keicielle Schmidt de Oliveira, CRB 1/2392

F363e Fernandes, Flávia Azevedo.
Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Flávia Azevedo Fernandes – Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
131 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

1. Educação do campo. 2. Currículo. 3. Formação de Professores. 4. Universidade. 5. Modo de produção de conhecimento. I. Sá, Lais Mourão (Orientador). II. Título.

CDU 37.018(043)

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico, inclusive através de processos xerográficos, sem permissão expressa do Autor. (Artigo 184 do Código Penal Brasileiro, com a nova redação dada pela Lei n.8.635, de 16-03-1993).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FERNANDES, Flávia Azevedo. **Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 131p.

CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Flávia Azevedo Fernandes

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

GRAU / ANO: Mestre em Educação/2009.

É concedida à Universidade de Brasília a permissão para reproduzir cópias desta dissertação de Mestrado e para emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de Mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Flávia Azevedo Fernandes
E-mail: flaviaafernandes@hotmail.com

DEDICATÓRIA

"Era uma vez, mas eu me lembro como se fosse agora. Eu queria ser trapezista, minha paixão era o trapézio. Me atirava do alto na certeza que alguém segurava-me as mãos não me deixando cair. Era lindo mas eu morria de medo, tinha medo de tudo quase: cinema, parque de diversão, de circo, ciganos, aquela gente encantada que chegava e seguia. Era disso que eu tinha medo. Do que não ficava pra sempre."

Antônio Bivar

Para Vitorzinho, que é inspiração, presença e saudade.

AGRADECIMENTOS

À CAPES/INEP e ao Observatório de Educação pelo apoio para a realização dessa pesquisa.

À coordenação do segundo curso de Pedagogia da Terra, pela forma com que me receberam em todos os espaços.

Aos alunos, monitores e professores da 2ª turma de Pedagogia da Terra Florestan Fernandes, pela disponibilidade e carinho.

À minha orientadora, professora Laís Mourão, pela paciência, cuidado e confiança no nosso trabalho.

Aos professores Alessandro Azevêdo e Jalmira Damasceno, pelo acolhimento.

Aos futuros pedagogos Amilka Dayane Dias Melo, Ana Raquel de Oliveira Souza, Henning Miquellon Duarte Saraiva e Marcos Eliabe Lima da Cunha e à licenciada em Letras e futura advogada, Leila Raquel Torres da Silva, pela amizade, solidariedade e pelo respeito com esse trabalho.

Eu acho que é a Universidade que está inserida no Movimento e não o Movimento na Universidade. Essa é a minha concepção. (GF3)

Como o conhecimento científico não está distribuído socialmente de forma equitativa, as intervenções no real que privilegia tendem a ser aquelas que fornecem os grupos sociais que detêm o acesso ao conhecimento científico. A injustiça social assenta na injustiça cognitiva. (SANTOS, 2008, p.157).

RESUMO

A pesquisa pretende contribuir com as discussões sobre os desafios e possibilidades de execução de cursos superiores para os povos do campo de acordo com os pressupostos da educação do campo. Para tanto, apresenta duas grandes categorias de análise: o modo de produção de conhecimento e a relação entre universidade e movimentos sociais do campo. Trata-se de um estudo de caso sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - convênio UFRN/Incra/MST, que analisa diferentes modos de produção de conhecimento e de organicidade na gestão do curso. Traz referências à luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação. Analisa as questões históricas que influenciaram a produção científica nas universidades públicas, na perspectiva de Marilena Chauí e Boaventura de Sousa Santos e aborda as teorias sobre currículo e formação de professores. A pesquisa constou, primeiro, de um levantamento dos convênios firmados entre o Pronera e as Instituições Federais de Ensino Superior para o funcionamento dos cursos de Pedagogia, até o mês de dezembro de 2007. O estudo de caso foi realizado junto à segunda turma do Curso de Pedagogia da Terra da UFRN. Os dados foram analisados e organizados em quatro dimensões. Quanto à gestão do curso, evidenciaram-se tensões decorrentes de uma postura fragmentada em relação aos espaços de gestão do movimento e da universidade, embora a prática tenha demonstrado novas possibilidades de articulação. O currículo por alternância ainda é uma dinâmica desafiadora. A interdependência entre tempo escola e tempo comunidade, idéia fundamental da pedagogia da alternância, não é entendida nem pelo projeto do curso, nem pelos sujeitos nele envolvidos. A predominância da cultura escolar ainda é muito forte, fazendo com que o tempo comunidade seja pensado como mero apêndice do tempo escola. Constatou-se que a universidade é desafiada a repensar as relações de produção de conhecimento e as práticas pedagógicas a partir das demandas da Educação do Campo, a se responsabilizar pelas condições materiais oferecidas aos estudantes e a investir na construção de uma ecologia de saberes. Por fim, constatou-se a necessidade de complexificar as visões mútuas entre a universidade e os sujeitos do campo, no sentido de contribuir para a construção de novos paradigmas na educação.

Palavras-chave: Educação do Campo, Currículo, Formação de Professores, Universidade, Modo de produção de conhecimento.

ABSTRACT

This study intends to contribute to reflecting on challenges and possibilities of experiences developed by public universities for rural social groups, according to the rural education principals. To this end, the study has two broad categories of analysis: Knowledge Production mode and the relationship between universities and social movements. It is a case study on the Education for Rural Communities program from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) – partnership UFRN/INCRA/MST. It aims on analyzing different modes of knowledge production and structural organization in managing the program. It refers to the struggles of social movements for the rights to education. It analyzes historical issues that influenced the scientific production in public universities, from Marilena Chaui's and Boaventura Sousa do Santos' perspective and approaches the theories on curriculum and teacher's education. The research consists of a survey of partnerships to implement Education programs established between PRONERA and Federal Institutions of Higher Education until December of 2007. The case study was conducted with the second group to attend the Education for Rural Communities program from UFRN. The data were analyzed and organized in four dimensions. In regards to the management of the program, tensions deriving from a fragmented position towards the spaces of management of the social movement and the university were detected, although new possibilities of articulation were demonstrated in practice. The "alternating" curriculum is still a challenging dynamics. The interdependence between time scales for the school and for the community, a fundamental idea in "alternating" pedagogies, is neither understood by the program's project nor by the individuals involved in it. The dynamics of the school predominates strongly, forcing the community time scales to be thought of as a mere appendix of the school time scale. It concluded that universities face the challenge of re-thinking relationships of knowledge production and pedagogical practices from the perspectives of the demands of education for rural communities. Universities also need to take responsibility on the material conditions offered to students and to invest in an ecology of knowledge. At last, this study concluded that there is a need to acknowledge the mutual views between universities and individuals in rural communities, aiming at building new paradigms in education.

Key words: Education for Rural Communities, Curriculum, Teacher's Education, University, Knowledge Production mode

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	IV
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE TABELAS E QUADROS	X
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XI
INTRODUÇÃO	12
1. CAMINHOS TRILHADOS: CONTEXTO E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	17
1.1 - Primeira Etapa da Pesquisa	17
1.2 - Segunda Etapa da Pesquisa	19
1.2.1 – Observação	21
1.2.2 - Ficha de caracterização	23
1.2.3 - Entrevistas semi-estruturadas	23
1.2.4 - Grupos Focais	24
1.2.5 - Questionários	24
1.2.6 - Mapeamento de Produções	25
1.2.7 - Projetos Político-Pedagógicos	25
1.3 - Indicadores	25
2. DIREITO À EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E UNIVERSIDADE PÚBLICA	29
2.1 - A função social da universidade	30
2.2 - Universidade e Educação do Campo: uma história em construção	33
2.3 - Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Educação do Campo	48
3. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A JUSTIÇA SOCIAL	55
3.1 - Teorias de currículo	57
3.1.1 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura / Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	60
3.2. Pedagogia e Pedagogia da Terra na Universidade Federal do Rio Grande do Norte	66
3.2.1. Pressupostos Teóricos	67
3.2.2 - Estrutura Curricular	73
3.3 - Formação de Professores para a Justiça Social nos cursos de Pedagogia e Pedagogia da Terra da UFRN	80
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E UNIVERSIDADE: DESCONHECIMENTO MÚTUO E DESAFIOS	84
4.1 - Gestão do curso de Pedagogia da Terra da UFRN	85
4.2 - Currículo por Alternância: tempos e espaços de aprendizagem	96
4.3 - Modo de Produção de Conhecimento: concepção e prática	101
4.4 - Olhar o outro na relação entre universidade e movimentos sociais: um jogo de espelhos	108
5. CONCLUSÕES	115
BIBLIOGRAFIA	120
ANEXOS	124

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Capítulo 1

Tabela 1.1 – Convênios Pronera de turmas de Pedagogia em 2007

Tabela 1.2 – Percentagem de alunos por equidade de idade – 2007

Capítulo 2

Quadro 2.1 – Temas abordados em Dissertações e Teses – Programas de Pós-Graduação – UFRN.

Quadro 2.2 - Teses e Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN – 2005/1008.

Capítulo 4

Tabela 4.1 - Número e percentual de alunos de Pedagogia da Terra em Ceará Mirim, por localidade – RN – 2006

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SESI – Serviço Social da Indústria
 UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
 INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
 MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais em Terra
 EdoC – Educação do Campo
 UFS – Universidade Federal de Sergipe
 UFC – Universidade Federal do Ceará
 UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
 UFPA – Universidade Federal do Pará
 UFPB – Universidade Federal da Paraíba
 PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
 UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
 UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
 UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso
 UNEB – Universidade do Estado da Bahia
 UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
 UFG – Universidade Federal de Goiás
 UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 UPE – Universidade de Pernambuco
 UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
 UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
 UNIR – Universidade Federal de Rondônia
 CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
 COMPERVE – Comissão Permanente do Vestibular da UFRN
 CFPA – Centro de Formação Patativa do Assaré
 TE – Tempo Escola
 TC – Tempo Comunidade
 CI – Ciranda Infantil
 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
 UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
 UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
 CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
 ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases
 PNERA - Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária
 GF – Grupo Focal
 CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
 GERAH - Grupo de Estudos em Reforma Agrária e Habitat
 PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
 SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
 FPJS – Formação de Professores para a Justiça Social
 DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/Licenciatura
 TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
 EP – Entrevista com Professor
 EM – Entrevista com Monitor
 EC – Entrevista com Coordenação
 Q - Questionário

INTRODUÇÃO

Uma consulta mais atenta às pesquisas realizadas na área de estudos da educação do campo revela que a educação escolar, ao longo da sua história, esteve voltada aos padrões e cultura urbanos. Assim, temáticas relacionadas com o cotidiano e com os desafios do homem do campo foram desprezadas: o homem do campo sempre esteve associado ao atraso. A inserção da população rural no sistema de educação nos espaços rurais nunca foi tratada com a atenção e reflexão necessárias. Na realidade, existe uma dominação do urbano sobre o rural e se percebe a anulação do meio rural como espaço de referência na constituição de identidades.

Ao analisar os currículos desenvolvidos na zona rural, é possível observar que o mesmo modelo é encontrado na zona urbana. Desta forma, a realidade educacional diferenciada da zona rural não é considerada, bem como suas especificidades sociais e geográficas. Moreira e Silva nos dizem que o currículo

não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA, SILVA, 2002, p.08).

O meu primeiro contato com os espaços rurais aconteceu no Programa de Apoio ao Desenvolvimento Sustentado da Costa dos Coqueiros, desenvolvido pelo Instituto de Hospitalidade (organização não governamental na Bahia). Neste programa, atuei no Projeto de Apoio à Formação de Professores dos municípios de Mata de São João e Entre Rios/BA. Pude perceber, inicialmente, o conformismo e, em muitos casos, a apatia dos docentes com relação aos currículos, ou às “grades curriculares” impostas pela Secretaria de Educação.

O Projeto de Apoio à Formação de Professores trabalhou com todas as possibilidades oferecidas pela região e indagou como este universo poderia ser contemplado nos currículos oferecidos pelas Secretarias de Educação. Desta forma, o desafio consistia em trazer a realidade dos alunos para o contexto escolar: a já conhecida educação “extramuros”.

Dentro desse Programa, outros projetos relacionados à cultura, ao artesanato e à agricultura da região foram desenvolvidos. Os projetos tiveram como objetivo trazer à tona a história daquele povo, o sentimento de pertencimento dos moradores das comunidades em que o Programa atuou durante quase seis anos e os seus desejos com relação aos seus projetos de vida e de campo.

No ano de 2004 ingressei no Programa Sesi Educação do Trabalhador, também no estado da Bahia. O programa tem como objetivo elevar a escolaridade dos trabalhadores da Indústria, através de turmas especiais.

Como coordenadora pedagógica, atuei nas classes do Ensino Fundamental I (alfabetização à 4ª série) em turmas que, na sua maioria, funcionavam em canteiros de obras. Em diversas conversas com os alunos, constatei que a maior parte tinha origem na zona rural e costumava trabalhar na agricultura com os pais. Migraram para a capital na busca de “uma vida melhor”.

Esta migração, em boa medida, refere-se ao fato de que o meio rural brasileiro tem passado por mudanças que vão desde a crise da agricultura tradicional até o surgimento de novas atividades econômicas, conformando o que alguns autores têm chamado de “novo rural” (CAMPANHOLA, SILVA, 2000).

Nesse rural modificado, verifica-se, entre outros fatores, a expansão de atividades agrícolas modernas, ligadas ao agronegócio, de atividades rurais não-agrícolas (artesanato, pesque-pague, turismo rural, serviços em geral etc.), de assentamentos da reforma agrária e de demandas da agricultura familiar (crédito, assistência técnica, infra-estrutura etc.).

Em resumo, o processo de modernização e globalização tem gerado perda do acesso a terra pelos pequenos produtores rurais, migrações urbanas e precária inserção dessas populações no mercado de trabalho. No que se refere ao acesso à educação, Furtado elucida que:

a qualidade do ensino ministrado no meio rural pode ser analisada do ponto de vista da precariedade de oferta: instalações, materiais didáticos e principalmente a formação precária e o acompanhamento quase inexistente de professores em exercício; bem como considerando-se o capital sócio-cultural em jogo, consequência do isolamento e desamparo histórico a que tem sido submetida a população do meio rural. (FURTADO, 2004, p. 15).

Embora esta não seja a única razão do processo de expulsão da população do campo, a falta de oportunidades de trabalho, atrelada à falta de escolas e a presença de educadores leigos – com poucas possibilidades de formação, acabam por se somar aos motivos que levam muitos sujeitos a saírem do campo.

Com isto, a lógica de que se estuda para sair do campo ou que se sai do campo para estudar ganha força.

A partir de 1998, as discussões sobre Educação do Campo ganham maior amplitude e visibilidade e se contrapõem à lógica descrita acima. Muitas ações e conquistas aconteceram e continuam a acontecer desde então: de cursos e/ou atividades pontuais à conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

A dissertação aqui apresentada integra os estudos e pesquisas do Observatório de Educação do Campo, composto por 07 (sete) Universidades Federais¹. O Observatório tem como objetivo analisar as experiências de Educação Superior desenvolvidas pelas Universidades Públicas, direcionadas aos grupos sociais do campo.

Essa pesquisa é um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por meio do convênio Incra/UFRN/MST. Pretende contribuir com as discussões sobre os desafios e possibilidades de execução de cursos superiores para os povos do campo de acordo com os pressupostos da educação do campo. Para tanto, apresenta duas grandes categorias de análise: o modo de produção de conhecimento e a relação entre universidade e movimentos sociais do campo na gestão do curso.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

1. Analisar os projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Pedagogia da Terra da UFRN;
2. Identificar a participação dos movimentos sociais na construção e execução do curso;
3. Identificar a participação de alunos de cursos regulares da UFRN no desenvolvimento do curso;
4. Identificar os espaços da Educação do Campo na UFRN;
5. Observar, na pesquisa de campo, a rotina de funcionamento do curso, bem como as relações estabelecidas entre UFRN e movimentos sociais do campo.

A relevância do presente estudo está relacionada aos avanços e espaços conquistados pela educação do campo (EdoC) nos últimos anos. O trabalho busca refletir sobre essas conquistas no momento em que muitos convênios entre

¹ UnB, UFRN, UFS, UFC, UFMG, UFPA e UFPB.

universidades, Incra e movimentos sociais são estabelecidos para a realização de cursos superiores.

A EdoC trata da educação que se volta ao conjunto dos(as) trabalhadores(as) do campo sejam eles(as) camponeses(as), assentados(as) da Reforma Agrária, quilombolas, quebradeiras de coco, extrativistas, caiçaras, ribeirinhos, pescadores artesanais, indígenas e diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Mais do que alcançar os espaços universitários, o que se defende no projeto da EdoC é um projeto educativo pautado na valorização da unidade familiar, que estabelece o campo como espaço de vida em que os povos do campo possam se tornar protagonistas na luta pela terra, pelo respeito à cultura, ao trabalho e priorizar as relações sociais em detrimento da visão do campo como espaço do agronegócio.

O acesso ao Ensino Superior para os sujeitos do campo, na perspectiva da EdoC, é mais uma ferramenta para a formação de cidadãos capazes de transformar a sociedade e a si mesmos e é pensado a partir do diálogo com a realidade mais ampla. Pretende ser uma resposta às carências das escolas do campo por professores qualificados e integrados ao projeto de campo.

Nesse contexto, é discutido o papel da Universidade (UFRN) e do MST (RN) na condução do curso, as divergências que afloram a partir dessa relação e as possibilidades de negociação e entendimento entre esses dois atores para que se garanta o reconhecimento da cultura dos povos do campo, seus valores, seus costumes, seus saberes e suas práticas, bem como a sua efetiva participação no espaço universitário e no modo de produção de conhecimento.

O primeiro capítulo da dissertação apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa. Conhecer os instrumentos utilizados para levantamento dos dados auxiliará o leitor a compreender os dados que aparecem ao longo de todos os capítulos. Para tanto, é feita uma breve caracterização da graduação em Pedagogia da Terra da UFRN e são descritas as duas etapas do percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa.

O capítulo seguinte destaca os objetivos da universidade ao longo da história, a sua função social e apresenta o histórico da relação, ainda em construção, entre universidades e movimentos sociais do campo, com destaque para o caso da UFRN.

A história do currículo e a sua função social são tratadas no capítulo três. Em seguida são analisados os projetos político-pedagógicos do curso de Pedagogia (curso regular da UFRN e que aqui será identificado como curso de Pedagogia) e do

curso de Pedagogia da Terra (fruto do convênio UFRN/Incra/MST). A análise permitiu a descrição e comparação entre os dois cursos, para identificar as suas concepções de educação e intencionalidades na formação do educador.

O capítulo quatro analisa os resultados encontrados na pesquisa de campo para, em seguida, apresentar as principais conclusões do trabalho.

1. CAMINHOS TRILHADOS: CONTEXTO E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

O curso de Pedagogia da Terra é um convênio entre a UFRN, Incra e MST e segue um dos princípios político-pedagógicos do Incra que é o princípio da interação. Esse princípio reforça a importância do estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de todas as ações no âmbito do Pronera e demais projetos e programas.

A parceria envolve órgãos governamentais – que no caso do curso de Pedagogia da Terra é representado pelo Incra, instituições públicas e comunitárias sem fins lucrativos – UFRN e, por fim, movimentos sociais de trabalhadores rurais e comunidades assentadas que, nessa pesquisa, é o MST.

A metodologia da pesquisa comportou duas etapas que envolveram abordagens quantitativas e qualitativas. A primeira etapa concentrou-se no levantamento de todos os convênios firmados entre o Pronera e as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para o funcionamento dos cursos de Pedagogia até o mês de dezembro de 2007, com base nos dados fornecidos pela Coordenação de Educação e Cidadania/Divisão de Educação do Campo do Pronera. A segunda etapa abarcou a pesquisa de campo.

1.1 - PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

As primeiras informações para a realização dessa pesquisa foram levantadas junto a Coordenação de Educação do Campo e Cidadania/Divisão de Educação do Campo do Pronera, em entrevista concedida no mês de dezembro de 2007.

De acordo com dados fornecidos por essa Coordenação, o primeiro convênio para realização do curso de Pedagogia foi firmado com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui, em 1998 e, no período compreendido entre os anos de 1999 e 2006, foram implantadas e finalizadas 06 (seis) turmas de Pedagogia da Terra, além da turma da Unijui.

As turmas funcionaram nas seguintes universidades: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Universidade Estadual do Mato Grosso

(Unemat) e Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – essa última, com duas turmas.

A denominação Pedagogia da Terra nasceu na primeira turma (batizada como Turma Salete Strozake), do convênio Incra/Unijui/MST, em 1998. Inicialmente foi criada para dar nome a um jornal que tinha como objetivo “divulgar aos outros estudantes da universidade quem era o MST e também enviar informações aos estados de origem dos educandos e das educandas”. (WITCEL et. al., 2002, p.14) Desde então, o curso de Pedagogia e demais cursos acabaram por assumir o sobrenome “da Terra”. Em dezembro de 2007, 19 (dezenove) turmas estavam em funcionamento em 11 (onze) estados, conforme tabela abaixo:

TABELA 1.1 - Convênios Pronera de turmas de Pedagogia em 2007.

Estado	Nº de Turmas	Universidade
Bahia	02 (duas)	Universidade do Estado da Bahia (Uneb) Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs)
Ceará	01 (uma)	Universidade Federal do Ceará (UFC)
Goiás	01 (uma)	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Minas Gerais	01 (uma)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ²
Pará	03 (três)	Universidade Federal do Pará (UFPA) ³
Paraná	02 (duas)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
Pernambuco	03 (três)	Universidade de Pernambuco (UPE) ⁴
Rio Grande do Norte	03 (três)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – uma turma. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Rio Grande do Sul	01 (uma)	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)
Rondônia	01 (uma)	Universidade Federal de Rondônia (Unir)
Sergipe	01 (uma)	Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Fonte: Coordenação de Educação do Campo e Cidadania / Divisão de Educação do Campo do PRONERA, 2007.

Com o mapeamento feito, a UFRN e a UFPA foram escolhidas para estudo de caso dessa pesquisa, a partir dos seguintes critérios combinados: universidades que

² Nesse caso, o curso é denominado Licenciatura em Pedagogia.

³ Duas turmas na cidade de Belém e uma turma na cidade de Marabá.

⁴ Duas turmas vinculadas ao Médio São Francisco.

estavam com a graduação em funcionamento e que não fosse o primeiro convênio feito para a realização do curso de graduação em Pedagogia.

A Universidade Federal do Pará não foi pesquisada, pois no período da pesquisa de campo as aulas estavam suspensas por falta de recursos. Dessa maneira, esta dissertação é um estudo de caso do convênio UFRN/Incra/MST.

A partir da definição do convênio a ser pesquisado, o responsável pelo acompanhamento do curso na Superintendência Regional do Incra/RN foi procurado e forneceu os contatos do coordenador do curso de Pedagogia da Terra pela UFRN. O curso de Pedagogia da Terra apresenta, na sua estrutura, duas coordenações: uma coordenação que representa a UFRN e outra coordenação que representa o MST.

Nos nossos primeiros contatos, o coordenador pela UFRN encaminhou por correio eletrônico o projeto do curso de Pedagogia da Terra e forneceu as primeiras informações sobre a provável data de início da 4ª etapa do curso.

Os alunos cursaram essa etapa entre os dias 30/06/08 e 06/08/2008. A pesquisa acompanhou as atividades do curso por 22 (vinte e dois dias), no período compreendido entre os dias 02/07/08 e 24/07/08 e é sobre a metodologia utilizada nesse período que tratarei a seguir.

1.2 - SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

O objetivo da graduação em Pedagogia da Terra é formar professores para atuarem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, além de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, instituições do sistema educacional e projetos educativos existentes em áreas de assentamento. Esse objetivo responde ao artigo 4º da Resolução CNE/CP 01/06 que trata das funções que podem ser desempenhadas pelo profissional licenciado em Pedagogia.

O curso foi integrado ao Departamento de Educação da UFRN e iniciou suas atividades no ano de 2007, com a abertura de 60 (sessenta) vagas para um vestibular de ordem classificatória, por meio de processo seletivo coordenado pela Comperve (Comissão Permanente do Vestibular) da UFRN. O curso é uma licenciatura com previsão de término para o segundo semestre do ano de 2010.

A turma, após o vestibular, iniciou as atividades com o número total de vagas preenchidas. Na 4ª etapa, o número caiu para de 58 (cinquenta e oito) alunos com o

percentual de 34% de homens e 66% de mulheres. As duas desistências acontecerem por motivos de ordem pessoal e profissional.

De acordo com a Secretaria do curso, o percentual de alunos por idade está assim distribuído:

TABELA 1.2 – Percentagem de alunos por equidade de idade - 2007

IDADE	ALUNOS	%
15 – 19	12	20
20 – 25	26	43,3
26 – 35	17	28,3
36 – 45	4	6,6
46 – 55	1	1,6
TOTAL	60	100

Fonte: Secretaria do Curso, 2008.

Constata-se então que mais de 60% dos alunos do curso são jovens e esse percentual pode indicar a mobilização da juventude camponesa no Rio Grande do Norte na condição de atores sociais, no sentido de intervir nas suas comunidades e assentamentos de origem para a construção de um campo transformado, integrado e que tenha as suas particularidades reconhecidas e respeitadas.

Essa pesquisa é um estudo de caso que descreve as relações e negociações estabelecidas entre UFRN e movimentos sociais do campo na realização do curso de Pedagogia da Terra que é desenvolvido no Centro de Formação Patativa do Assaré (CFPA), município de Ceará Mirim/RN. Procura identificar, entre outras coisas, como se dá o acesso à produção e construção de conhecimento pelos povos do campo. O município está a cerca de 60 quilômetros da capital potiguar e o Centro de Formação Patativa do Assaré (antigo Colégio Agrícola) é um espaço do MST.

A opção pelo estudo de caso se relaciona ao tipo de conhecimento gerado e o que se aprende a partir dele: é um estudo mais concreto do que abstrato; é um estudo contextualizado em uma população específica que, no caso presente, abarca os sujeitos envolvidos no convênio entre UFRN/Incra/MST.

O estudo de caso é adequado para investigar questões que aparecem na rotina do objeto pesquisado e que podem ser analisadas de maneira mais aprofundada, levando em consideração o contexto em que ocorre a experiência. O trabalho aqui apresentado não faz generalizações, pois trata de uma relação específica entre UFRN

e movimentos sociais do campo. Por outro lado, procura analisar de forma aprofundada a especificidade dessa relação para gerar reflexões em outras experiências como essa.

Para a realização desse estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observação, fichas de caracterização, entrevistas, grupos focais e questionários.

1.2.1 – OBSERVAÇÃO

A observação foi feita em diferentes tempos de aprendizagem⁵ (tarefas de manutenção do espaço, reuniões e atividades em sala de aula) e nos tempos livres. É importante esclarecer que a pesquisa foi realizada somente no Tempo Escola (TE) e nada foi acompanhado no Tempo Comunidade (TC). Apesar disso, foi possível identificar como o TC é tratado no curso.

Todos os dados foram registrados no diário de campo, com especial atenção aos comportamentos e falas constatadas no dia-a-dia. Eu já era esperada pelos alunos, pois o coordenador do curso pela UFRN havia informado sobre a chegada de uma aluna/pesquisadora do Programa de Pós Graduação da Universidade de Brasília.

Conheci os alunos ainda em Natal, no dia 02/07/2008. Nessa data, eles fizeram uma visita à UFRN e conheceram a biblioteca, a rádio e a TV universitária. Almoçaram no Restaurante Universitário (RU) e voltaram para Ceará Mirim. Acompanhei os alunos durante toda a visita e isso foi importante para o primeiro contato e posterior integração à turma.

Cheguei a Ceará Mirim no dia seguinte (03/07/2008) e durante toda a pesquisa participei das aulas, das refeições e de todas as atividades realizadas, com o objetivo de observar a rotina do curso, suas particularidades e complexidades.

O CFPA apresenta a seguinte estrutura física: casa do educador (espaço reservado para receber visitas, professores e/ou pesquisadores); 2 (dois) dormitórios para os monitores (feminino e masculino); 2 (dois) dormitórios para os alunos (feminino e masculino); uma sala de aula; uma sala para realização de oficinas e/ou outras atividades; biblioteca; sala de informática; cozinha; refeitório; horta e espaço

⁵ A metodologia de tempos de aprendizagem (alternância) permite que os jovens dividam o seu tempo entre períodos de internato e períodos nas suas propriedades/trabalhos (tempo comunidade/tempo escola). Ao mesmo tempo, avança nas reflexões teóricas das propostas pedagógicas e práticas na formação do educador do campo e identifica que o processo educativo não se restringe à escola. A alternância será discutida nos capítulos seguintes.

para a Ciranda Infantil.

A Ciranda Infantil (CI) funciona como uma creche e as cirandeiras, como são chamadas, ficam responsáveis pelos filhos das alunas enquanto elas estão no período de aula.

Dormi alguns dias no dormitório feminino, mas na maior parte do tempo fiquei alojada na Casa do Educador – espaço reservado para receber pesquisadores, professores ou outras visitas. A minha observação não foi participante, já que não dividi tarefas, não concentrei responsabilidades e não fui parte ativa da rotina do grupo. A observação foi aberta, já que todos sabiam qual era o meu objetivo naquele espaço, e também casual. A observação casual, de acordo com Vianna (2007) “é bastante útil na tomada de decisões sobre a melhor situação para fazer uma observação e desenvolver diferentes tipos de categorias necessárias a uma observação sistemática.” (p. 48)

A observação apresentou caráter etnográfico, pois me integrei à cultura dos sujeitos investigados e tentei enxergar os elementos da pesquisa através dos seus olhares e, por essa razão, as questões da pesquisa foram constantemente revistas e aprimoradas. No estudo do tipo etnográfico em educação,

O pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes. Registra, em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representação gráfica de ambientes. Além disso, recolhe documentos formais e informais, legais e pessoais, fotografa, grava em áudio e em vídeo. Não há modificação do ambiente natural dos participantes: os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação cotidiana. (ANDRÉ, 2005, p. 27).

Junto a essa perspectiva, estabeleci uma observação criteriosa em sala de aula, a partir do seguinte roteiro:

- Atividades planejadas para a aula;
- Dificuldades na realização de atividades;
- Participação dos alunos nas aulas/Espaços de discussão;
- Incentivo do professor ao pensamento crítico e criativo;
- Atitude do professor em relação aos alunos e vice-versa (respeito, diálogo e abertura a acordos);
- Avaliação, notas e frequência;
- Relação entre os alunos.

Esse roteiro também serviu como indicador do modo de produção de conhecimento nesse curso e revelou diferentes posturas e lógicas de funcionamento com relação ao Ensino Superior e à concepção de educação.

1.2.2 - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

No dia 03/07/2008 fui apresentada formalmente à turma, expliquei a razão de estar ali e o objetivo da minha pesquisa. Os alunos foram receptivos, fizeram perguntas sobre mim e tiraram dúvidas sobre o estudo. Ressaltei a importância da colaboração de todos e no dia seguinte apliquei a ficha de caracterização.

A ficha de caracterização (Anexo I) levantou dados gerais sobre o perfil da turma: sexo, idade, cidade de origem e se o aluno integra algum movimento social do campo. Além desses dados iniciais, a ficha apresentou três questões abertas:

1. Como você se percebe dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte? O objetivo dessa questão foi perceber se os alunos se enxergam como estudantes da UFRN, se eles se sentem parte dela ou avaliam que são tratados como alunos não regulares.
2. Como você avalia a sua participação nas atividades realizadas pela UFRN? A questão procurou identificar quais são as atividades da UFRN que esses alunos participam e de que maneira eles vivem a atmosfera universitária e são (ou não) avisados das atividades (culturais, esportivas, palestras/cursos/mesas redondas com temáticas da educação, etc) que acontecem na UFRN.
3. Como você avalia a presença dos alunos do curso de Pedagogia da Terra na UFRN? A última questão diz respeito à percepção que os alunos apresentam sobre possíveis mudanças na UFRN (metodológicas, de organização, de construção/produção de conhecimento, etc) a partir da presença e/ou circulação dessa turma pelos espaços universitários.

1.2.3 - ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

No decorrer dos dias da pesquisa de campo, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com todos os professores que ministraram disciplinas nessa 4ª etapa, os coordenadores do curso (pelo MST e pela UFRN), uma representante estadual da

direção do MST, os dois monitores mais antigos do curso e professores ligados ao primeiro convênio UFRN/Incra/MST do curso de Pedagogia da Terra. As entrevistas trataram de três aspectos principais: o processo de implantação do curso de Pedagogia da Terra, a metodologia de funcionamento e a relação entre educação do campo e UFRN.

1.2.4 - GRUPOS FOCAIS

Além das entrevistas, foi utilizada na pesquisa a técnica dos grupos focais. O objetivo e funcionamento dos grupos foram explicados e uma lista foi passada para que os interessados a assinassem. Vinte e sete alunos se voluntariaram, mas três deles não puderam estar presentes nos dias dos encontros. Com vinte e quatro inscritos, três grupos focais foram formados e os encontros gravados e transcritos.

A pesquisa com grupos focais, de acordo com Gatti:

além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11).

Os grupos foram divididos de acordo com os seguintes perfis: Grupo Focal 1: alunos ligados ao MST, Grupo Focal 2: alunos ligados ao MST e a outros movimentos e Grupo Focal 3: alunos de outros movimentos ou que não fazem parte de nenhum movimento. Foi possível identificar as diferentes percepções dos grupos acerca da educação do campo, das relações de produção de conhecimento dentro da UFRN e dos movimentos sociais e da relação UFRN x movimentos sociais. Cada grupo focal durou, em média, duas horas e o roteiro utilizado nos encontros está no Anexo II.

1.2.5 - QUESTIONÁRIOS

Com o auxílio dos monitores – que também são estudantes do curso de Pedagogia da UFRN, Henning Miquellon Duarte Saraiva, Ana Raquel de Oliveira Souza e Amilka Dayane Melo – foram aplicados questionários aos alunos do último semestre do curso de Pedagogia da UFRN. Do número total de 120 (cento e vinte) alunos, 41 (quarenta e um) responderam ao questionário (Anexo III). Os alunos do último semestre do curso de Pedagogia participam da disciplina Monografia II que não

tem presença obrigatória. Muitos deles conseguem a dispensa dos seus orientadores e, por essa razão, não foi possível localizar todos os alunos para que respondessem ao questionário.

O objetivo desse instrumento foi o de fazer uma análise do entendimento e experiência desses alunos sobre/com a Educação do Campo. Os dados dos questionários foram tratados por meio de análise qualitativa.

1.2.6 - MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES

Foi realizado o mapeamento de dissertações e teses que abordaram a questão rural nos Programas de Pós Graduação da UFRN entre os anos 1998 e 2008, através do acesso ao portal da Biblioteca Central Zila Mamede (<http://www.bczm.ufrn.br/>). Nesse portal, é possível localizar a Biblioteca digital de Teses e Dissertações da UFRN (<http://bdt.d.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/>).

1.2.7 - PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Os projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Pedagogia da Terra da UFRN foram analisados com o intuito de descrever e comparar convergências e divergências teóricas e práticas. O capítulo três trata dessa investigação de maneira detalhada.

1.3 - INDICADORES

A categorização das questões de referência para a elaboração dos procedimentos acima citados, bem como a posterior análise dos dados, foi baseada na definição de indicadores construídos a partir de duas grandes categorias de análise: o modo de produção do conhecimento no curso de Pedagogia da Terra e a relação que foi construída entre universidade e movimentos sociais.

De maneira sistematizada, a correspondência entre esses indicadores e os instrumentos de pesquisa é a seguinte:

- Indicadores quanto ao modo de produção do conhecimento no curso:
 - ✓ Trabalho intelectual como produção de conhecimento e de capacidade de intervenção nas condições materiais de existência:

- Nível da relação entre UFRN e movimentos sociais do campo;
 - Observação no Tempo Escola da presença dos movimentos sociais do campo e da UFRN na organização do curso;
 - Entrevistas com professores e representantes dos movimentos;
 - Percepção dos alunos através dos grupos focais.
- Concepções pedagógicas e curriculares sobre a formação do educador do campo;
 - Análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Pedagogia da Terra da UFRN;
 - Entrevistas com professores e representantes dos movimentos;
 - Percepção dos alunos através dos grupos focais.
- ✓ Meios de produção e relações de produção: acesso ao conhecimento acumulado, incentivo ao pensamento crítico-criativo.
 - Observação das aulas e registros no diário de campo;
 - Observação das relações de construção do conhecimento em sala de aula e das metodologias adotadas nas pesquisas e atividades do Tempo Comunidade.
- ✓ Instrumentos de produção: tecnologias disponíveis.
 - Observação dos espaços disponíveis e registros no diário de campo;
 - Avaliação dos alunos acerca dos espaços/tecnologias disponíveis, através dos grupos focais.
- ✓ Produtos resultantes:
 - Levantamento das monografias de final de curso: temas da turma anterior e da turma atual de Pedagogia da Terra;
 - Levantamento da produção de artigos sobre a Educação do Campo, a partir da turma anterior.
- Indicadores quanto à relação construída entre Universidade e Movimentos Sociais:
 - ✓ Critérios do processo seletivo;
 - Participação da UFRN e dos movimentos sociais do campo nesse processo;
 - Entrevistas com coordenadores do curso e representantes do MST e de outros movimentos sociais.

- ✓ Histórico anterior da relação entre a Universidade e os movimentos sociais do campo.
 - Entrevistas com os coordenadores do curso sobre a implantação dos projetos na Universidade, destacando as principais dificuldades para realização do curso (caminho institucional);
 - Entrevistas com coordenadores do curso e representantes do MST e outros movimentos sociais para identificar parcerias anteriores;
 - Entrevistas com professores;
 - Grupo focal com alunos.
- ✓ Participação e envolvimento dos professores na construção e execução dos cursos;
 - Entrevista com professores;
 - Grupo focal com alunos.
- ✓ Envolvimento de alunos do curso regular de Pedagogia no funcionamento do curso de Pedagogia da Terra.
 - Entrevista com os professores;
 - Aplicação de questionários com alunos do último semestre do curso de Pedagogia regular da UFRN.
- ✓ Percepção e participação de alunos do curso de Pedagogia da Terra em atividades da UFRN.
 - Entrevista com os professores;
 - Entrevista com coordenação do curso;
 - Grupos Focais.
- ✓ Inclusão da discussão e de práticas relacionadas à Educação do Campo na estrutura acadêmica, tais como: projetos de extensão, criação de novas disciplinas, ampliação de linhas de pesquisa na pós-graduação, mudanças curriculares, entre outras.
 - Entrevista com os professores;
 - Aplicação de questionários com alunos do último semestre do curso de Pedagogia regular da UFRN.
- ✓ Gestão/Organização do curso.
 - Entrevista com professores;
 - Entrevistas com os coordenadores do curso;
 - Grupo focal com alunos.

Os dados encontrados na pesquisa de campo partem desses indicadores. A apresentação e discussão dos resultados estão no Capítulo 4, mas em todos os capítulos desse trabalho é possível identificar dados da pesquisa de campo. A opção por essa forma de organizar o trabalho está relacionada a uma melhor compreensão e inter-relação com as discussões teóricas.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E UNIVERSIDADE PÚBLICA

O compromisso social da universidade não está limitado à transmissão e disseminação de conhecimento; vai além dessa concepção, pois se refere à construção de novos conhecimentos com diferentes sujeitos, em ampliados espaços de discussão e criação. Este capítulo analisa a relação entre universidade e educação do campo a partir do modo de inclusão da classe trabalhadora do meio rural no sistema público de educação, especificamente do ensino superior.

Chauí (2001) identifica três principais momentos da universidade pública brasileira e destaca a sua vocação política ao longo da história. A primeira universidade do Brasil foi estabelecida no Rio de Janeiro no início do século XX e, até a metade deste século, a principal característica das universidades conformava com a idéia de que a ciência é pura e desinteressada. É importante dizer que essa idéia de ciência acaba por não legitimar o saber do outro e as interações do sujeito/indivíduo/pesquisador com o objeto pesquisado.

A partir de 1950, observa-se um pensamento mais politizado na comunidade científica. Em 1960, diversos movimentos sociais (sindical, religioso, estudantil) protagonizaram a luta pela desconstrução da ordem social vigente e reivindicaram direitos sociais. Dentre eles, o movimento estudantil tem forte participação na luta pela abertura da universidade a toda população, bem como na democratização da educação em todos os níveis. Nas palavras da autora, a vocação política das universidades criadas a partir de 1950 estava

no bojo da luta pela escola pública gratuita, inserindo a universidade no contexto do direito à educação e à pesquisa aberta a todas as classes sociais, capaz de oferecer ao Estado quadros para a ampliação da cidadania educacional. (CHAUÍ, 2001, p. 116)

Havia uma forte orientação desenvolvimentista, do país e das ciências, a partir dos anos 1970. O objetivo era o de tornar o país “uma grande potência” e no âmbito da educação, esse cenário pode ser identificado na sobreposição da dimensão técnica à dimensão política. Chauí afirma que, as universidades criadas a partir desse período, apresentaram sua vocação política

no interior do campo autoritário, com a função de realizar a tarefa estatal de controle e censura do pensamento, limitar o acesso ao saber e, sobretudo, responder às necessidades da indústria e das finanças, isto é, da tecnologia e da economia. (CHAUI, 2001, p. 116)

No período do governo militar, há o desmonte das escolas públicas por meio de incentivo e legitimação das escolas particulares. Pretendia-se que o ensino público formasse para o mercado de trabalho, partindo-se do princípio de que os trabalhadores não precisavam de ensino superior. A lei 5.692/71, que define diretrizes e bases para o ensino dos 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Médio, respectivamente), trata da profissionalização obrigatória e, dessa maneira, quando os alunos da classe trabalhadora conseguem terminar o Ensino Fundamental e/ou Médio, o próximo passo deveria ser o ingresso no mercado de trabalho, já que a universidade pública não foi feita para eles. (CHAUI, 2001).

Desde então, a segregação econômica e social dos distintos públicos que frequentam cada um desses espaços (escolas públicas e particulares) produziu uma desigualdade que pode ser observada, entre outras coisas, no acesso à universidade pública. O vestibular é a porta que permite a entrada dos filhos da classe média e, à classe trabalhadora, resta pagar pelo ensino superior nas Instituições de Ensino Superior privadas - que a partir de 1990 ganham força - ou não ter acesso a essa modalidade de ensino.

2.1 - A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE

A injusta disparidade no acesso à universidade pública reforça a ideia da educação como privilégio de poucos e não como um direito social de todos. No contexto em que está definido o objeto do presente estudo, é fundamental acrescentar a reflexão de Boaventura de Sousa Santos sobre a instituição universitária e seu papel na construção de um novo paradigma, onde a pergunta a ser feita é: conhecimento para quê? (SANTOS, 2006a).

Ao considerar o conhecimento científico produzido dentro das universidades a partir dos anos 1990, o autor aponta que o seu caráter disciplinar e unitário impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às urgências do cotidiano das comunidades. (SANTOS, 2005).

A partir dos anos 1990, o autor identifica que a ausência de compromisso do Estado, os avanços tecnológicos e das forças produtivas no contexto do capitalismo

globalizado causaram drásticas consequências que resultaram na desestabilização do modo de produção de conhecimento e consequente perda da legitimidade das universidades públicas como *loci* de produção do conhecimento científico crítico, com possibilidades de auxiliar na construção de propostas alternativas de transformação da sociedade.

Sobre isso, afirma que a ciência se tornou uma força produtiva a serviço dos interesses capitalistas e isso desencadeou a perda da autonomia universitária na produção do conhecimento. A universidade passou a produzir um conhecimento-mercadoria que vem acarretando um progressivo processo de privatização no interior das relações institucionais acadêmicas (crise institucional). O autor destaca três grandes crises na universidade: institucional, de legitimidade e de hegemonia:

Apesar das três crises estarem intimamente ligadas e só poderem ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ação gerados dentro e fora da Universidade, previa (e temia) que a crise institucional viesse a monopolizar as atenções e os propósitos reformistas. Assim sucedeu. Previa também que a concentração na crise institucional pudesse levar à falsa resolução das duas outras crises, uma resolução negativa: a crise da hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da Universidade; a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral. (SANTOS, 2005, p. 12).

A universidade perdeu sua prioridade - como bem público - dentro de um contexto maior de perdas de políticas sociais e passou a ser vista, assim como toda a educação, como produtora de força de trabalho que está aberta à exploração comercial. As crises acima citadas fazem parte de um pilar do projeto neoliberal para as universidades que é, de acordo com Santos,

a transnacionalização do mercado de serviços universitários [...], articulado com a redução do financiamento público, mas não se limita a ele. Outros fatores igualmente decisivos são: a desregulação das trocas comerciais em geral; a defesa, quando não a imposição, da solução mercantil por parte das agências multilaterais; e a revolução nas tecnologias de informação e comunicação. (SANTOS, 2005, p.26)

Por outro lado, a universidade é uma instituição social e, por isso, abarca diferentes posições frente à sua função social e ações desenvolvidas. Assim como na sociedade, pode apresentar e criar espaços sociais de luta em que as desigualdades econômicas e sociais são denunciadas e alternativas ao atual modelo são propostas. Chauí elucida a idéia da universidade como instituição social ao afirmar que ela

“realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.” (CHAUÍ, 2001, p. 35).

A função social da universidade defendida nesse trabalho é a de pensar o projeto de nação desejado, por meio das questões sociais, políticas, culturais e econômicas que são apresentadas dentro e fora dos espaços universitários. A universidade pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento da educação, saúde, cultura, etc, além de um instrumento de apoio à mudança social caso consiga romper com as limitações impostas pela formação profissional para o mercado de trabalho e priorizar a formação humana. Sá, ao refletir sobre a construção de outro paradigma para a educação, faz a seguinte consideração:

Assim como o projeto de uma nova educação não irá se impor simplesmente pela vontade de alguns indivíduos ou grupos, também a superação do modelo atual não cessará de reproduzir seus efeitos de exclusão social e degradação ambiental, enquanto não se explicitarem e não forem diretamente atacados com ações concretas os princípios ocultos que organizam as suas regras e categorias. Princípios que atuam, inconscientemente ou não, em nossas intenções, reduzindo ao já conhecido as possibilidades de novas criações, mudando os rótulos sem substituir os conteúdos internos das idéias e das ações. (SÁ, 2006, p.221)

Pensar numa transformação no modo de produção de conhecimento na universidade, em um contexto de globalização contra-hegemônica, implica em retomar a sua participação na construção de um novo projeto de sociedade. Nesse projeto, de acordo com Santos, “a sociedade deixa de ser um objeto de interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência” (SANTOS, 2005, p. 42).

O autor destaca que a universidade pública tem o compromisso político de promover a construção de novos conhecimentos para fazer emergir uma nova relação entre ciência e sociedade, a partir de uma transição do conhecimento universitário (predominantemente disciplinar e relativamente descontextualizado) para o conhecimento “pluriversitário”. Este último é conceituado pelo autor como

um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou um confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna

internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. (SANTOS, 2005, p.41)

Por ser a universidade uma instituição social, essa transformação é possível e já começa a ser feita. A universidade comporta diferenças internas nas áreas de pesquisa, docência e extensão. Desse modo, é possível localizar experiências de conhecimentos e práticas emancipatórias. A pesquisa aqui apresentada trata do curso de graduação em Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que pode ser considerada uma dessas experiências.

Sá (2006) concorda com Santos (2005) ao defender que é preciso criar um novo modelo nas relações de produção de conhecimento nas universidades. Modelo esse que assume a participação de novos sujeitos nessa produção e que estão interessados em promover mudanças sociais. Para a autora,

A educação no mundo da vida que a luta de classes proporciona aos sujeitos oriundos dos movimentos sociais das classes subalternas pode contribuir para internalizar na universidade os valores da solidariedade e da democracia direta, como base para um novo modo de organização das relações acadêmicas. (SÁ, 2006, p.226)

A articulação entre as demandas dos movimentos sociais do campo e a formação de educadores do campo em universidades públicas, por meio de uma política pública, pode representar um caminho de superação do velho paradigma – em que os povos do campo são vistos como obstáculos ao desenvolvimento e como populações em extinção – para a construção de um novo, em outras bases.

A universidade pode pensar e provocar reflexões sobre o país que queremos a partir do que se apresenta dentro e fora dos seus muros. Ela pode libertar o conhecimento e ser ferramenta de apoio à mudança social. Para tanto, é imprescindível reconhecer a educação e a cultura como elementos fundantes da cidadania.

2.2 - UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Nos últimos anos, estudos sobre os movimentos sociais do campo têm ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas. Scherer-Warren (2007) traz alguns dados que comprovam essa afirmação: no ano 2000, dos 1.057 trabalhos

apresentados no X Congresso de Sociologia Rural realizado no Rio de Janeiro, 12% dos trabalhos foram classificados dentro das temáticas de movimentos sociais, assentamentos e reforma agrária; no IV Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia Rural (Porto Alegre/2002), dos 814 trabalhos apresentados, 32% versaram sobre essas temáticas ou temáticas correlatas (democracia local, políticas públicas); 21,5% das teses e dissertações entre os anos 1981-1998, de acordo com levantamento da Anped, trataram do tema educação popular e movimentos sociais do campo.

São números expressivos, se for considerada a trajetória recente da educação do campo nas universidades. Apesar disso, em muitas produções acadêmicas, a classe trabalhadora é identificada como objeto de pesquisa. Essa constatação demonstra que o lugar dessa classe ainda não é de pesquisadora, mas de pesquisada.

A história do Movimento Por uma Educação do Campo é iniciada no ano de 1997, com a realização - pelo MST, apoiado pela Universidade de Brasília, Unicef, Unesco e CNBB - do Enera: I Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária. Neste encontro, estiveram presentes: assentados, acampados, representantes de universidades e instituições parceiras do MST. Foi no Enera que as universidades começaram a se aproximar da discussão sobre a educação do campo. De acordo com Molina,

O eixo de reflexão do Enera eram problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos/assentamentos. Analisou-se da educação infantil à educação de jovens e adultos. As principais conclusões mostraram que apesar do descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências, frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela Reforma Agrária pelos militantes do MST [...] Foi no Enera que gestou-se o que viria a se tornar uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo, O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). (MOLINA, 2003, p. 49-50).

O Enera provocou o debate sobre o direito à educação dos povos do campo e a partir dele ações para a garantia desses direitos foram articuladas. Uma das atividades ocorridas durante o Enera foi uma reunião com integrantes de universidades. Nessa reunião, o MST convidou os participantes a construir uma rede entre as universidades para o enfrentamento de problemas relacionados ao analfabetismo nos assentamentos. (MOLINA, 2003).

Com o desafio lançado, representantes de universidades se reuniram para discutir possibilidades de contribuição e inserção nos debates e ações da EdoC.

Inicialmente, a participação tinha como foco a alfabetização nas áreas de assentamento, mas nas reuniões – compostas por universidades e movimentos sociais do campo – começou a ser estruturado o que se tornaria o Pronera, “constituindo-se a Comissão Pedagógica, que discutiu e elaborou o conteúdo do manual a destinar às universidades os objetivos do Programa”. (MOLINA, 2003, p. 51)

A I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, é resultado das articulações feitas no I Enea e trouxe desafios, propostas e ações para os problemas educacionais enfrentados no meio rural brasileiro. Esta Conferência foi um marco no nascimento de um projeto de educação protagonizado pelos movimentos sociais do campo, na busca efetiva da transformação do que está posto.

A Conferência apresentou, dentre os seus objetivos, o desafio de pensar novas concepções, propostas e métodos pedagógicos num campo de aprendizagens múltiplas. O paradigma da Educação do Campo (EdoC) estabelece o campo como espaço de vida, em que os povos do campo são protagonistas na luta pela terra, pelo respeito à natureza, à cultura, ao trabalho e priorizam as relações sociais em detrimento da visão do campo como espaço do agronegócio.

Neste sentido, Fernandes e Molina complementam que “o paradigma da educação do campo [...] é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica.” (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 84). De acordo com Molina, a proposta das entidades em realizar a Conferência

estava no plano de reforçar a compreensão à sociedade, do direito à educação que têm os cidadãos brasileiros todos, do campo e da cidade. A Constituição Brasileira de 1988, sintonizada com os valores jurídicos que incorporam as conquistas desta nossa época, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, expressa ser a educação um direito. (MOLINA, 2003, p. 63).

A autora indica ainda que é fundamental

conseguir informar para o conjunto da sociedade quais são os fundamentos legais, os fundamentos jurídicos, e mais os fundamentos filosóficos, que garantem nossa ação. (MOLINA, 2008, p. 20).

Ela concorda com Chauí (2006) ao afirmar que, diferentemente de uma necessidade ou carência – que apresentam caráter particular e específico – o direito é geral e

universal: vale para todos e todas, sem restrição, já que todos têm direito a ter direitos.

Em 2008, a Declaração Universal dos Direitos Humanos completou 60 (sessenta) anos e, apesar de avanços que merecem reconhecimento, ainda há muito a fazer para garantir esses direitos. Chauí (2006), nos fala sobre a idéia dos direitos (econômicos, políticos, sociais e culturais):

Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para criar novos direitos. Estes são novos não simplesmente porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existem, uma vez que fazem surgir, como cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade. (CHAUÍ, 2006, p. 02)

Ao debater e organizar uma agenda de luta política, cultural, social e econômica por uma educação do campo, se reivindica o direito à educação dos povos do campo. A educação, assim como o direito, é um conhecimento aplicado. A educação é um direito social que, se não for cumprido, é preciso que seja reivindicado. A legislação é necessária, mas é “corpo sem alma” se não é aplicada. Mais do que uma legislação educacional, é importante lutar pelo direito ao acesso à educação.

A Lei 5.692/71 discorre sobre a educação para os povos do campo apenas no Capítulo I: Do Ensino de 1º e 2º Graus. No seu artigo 11º e parágrafo 2º trata da possibilidade de organização e adaptação dos anos e semestres letivos considerando-se épocas de plantio e colheita. É a única menção feita ao meio rural em todo o documento.

A LDB 9.394/96 reconhece as especificidades da educação do campo na oferta da educação básica ao citar, nos incisos do Artigo 28, as suas principais adequações e peculiaridades. São elas: currículo apropriado que abarque as questões e vivências da vida rural; calendário escolar de acordo com ciclo agrícola e condições climáticas e adequação à natureza do trabalho nesse espaço.

Há avanços se comparada com a Lei 5.692/71, mas a LDB 9.394/96 não trata do acesso ao ensino superior pelos povos do campo. Na pesquisa de campo realizada no curso de Pedagogia da Terra da UFRN no mês de julho de 2008, a idéia da classe trabalhadora como objeto de pesquisa nas universidades é identificada em uma das falas de um participante do Grupo Focal:

o que eu sinto é que chega vocês aqui pra fazer pesquisa, né? Me sinto até um ratinho, mas eu deixo [...] pra fazer pesquisa e tudo mais. E a gente? Eu também gostaria de ir lá, sabe? [na universidade] Perguntar: vocês sabem que a gente existe? (GF1)

Nota-se nessa afirmação que a participante, apesar de integrar uma licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, se identifica como objeto de pesquisa de um curso que ela não sabe dizer se é reconhecido no espaço da universidade, se outros alunos e professores sabem da existência do curso ou se ele é mais uma experiência para pesquisadores e suas produções científicas.

De acordo com a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera, 2004) a maior parte das escolas localizadas na zona rural foi construída com material de baixa qualidade ou inadequado. O percentual de 48% das escolas tem apenas uma sala de aula e 23% tem duas salas de aula. A estrutura física é precária, a oferta de Ensino Médio é reduzida e há poucos professores que, na maior parte das vezes, não possuem boa formação. Em todos os grupos focais, foram coletadas informações como essa:

A gente tem uma educação defasada porque a educação pública, como as outras companheiras já falaram, não é realmente de qualidade. Não ajuda a gente a fazer um vestibular pela universidade, pra concorrer com pessoas que tiveram desde a sua infância acesso fácil às melhores escolas. (GF1).

Nos princípios da educação do campo, se reivindica o direito a ter direitos como uma das formas de superação da resistência do acesso à classe trabalhadora à universidade e, de acordo com as entrevistas feitas nesse estudo de caso, os alunos têm consciência do direito ao ensino de qualidade, em todas as suas modalidades. Outro participante do grupo fez uma afirmação que merece reflexão:

Muita gente às vezes acredita que não é um curso com a universidade. Acha que é uma coisa assim, sem valor, porque é do Movimento [MST] e aí não acredita não. E como nós somos de área de assentamento, zona rural, [perguntam] onde é que a gente vai fazer curso superior? Que conversa é essa? É desse jeito. [...] Eu vejo mais a frente. Eu quero mais coisa. Eu quero viver mais. O jovem, as pessoas até acreditam. Mas mulher casada, cheia de filho, mora num assentamento, fazendo curso superior? Tá nada. [as pessoas acham que é] Embromação. (GF1)

Ao analisar a constatação do participante sobre o olhar das pessoas da sua comunidade com relação ao ensino superior para os povos do campo, não é necessário esforço para identificar toda a atmosfera de preconceito e descrença de

que é permeado. É a idéia de que os povos do campo não têm acesso à universidade e que o lugar da mulher é em casa, para cuidar dos filhos, do marido e das tarefas domésticas. São premissas que reforçam o pensamento hegemônico de negar a educação à classe trabalhadora. Apple trata do conceito de hegemonia ao elucidar

[...] como a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*. (APPLE, 2006, p. 39)

O conceito de hegemonia tratado por Apple é fundamentado na perspectiva gramsciana e baseado no crítico social e cultural marxista Raymond Williams. É apresentada como meio de manipulação do Estado Capitalista, em que a classe hegemônica produz um consenso de forma tal que a classe trabalhadora se sente contemplada dentro dos interesses da classe dominante.

As afirmações destacadas do GF1 traduzem pensamentos hegemônicos, mas é importante destacar a perspectiva contra-hegemônica nas mesmas afirmações. Há o desejo de fazer parte do outro lado: de pesquisar, conhecer, entender, de querer mais e de olhar para frente. A proposta da EdoC pode ser considerada uma resistência às exclusões sofridas pela classe trabalhadora que oferece às universidades novos elementos nas relações de ensino e de produção de conhecimento.

De acordo com Jesus et al (2008), esse é o grande desafio das universidades: reconhecer a pluralidade dos conhecimentos por meio de outra lógica de aprendizagem que prevê a “desorganização dos consensos”. Mais do que isso, é o reconhecimento e conquista de um direito que pode ser instituído pela sociedade. Chauí esclarece que,

a sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos. Eis porque podemos afirmar que a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis. (CHAUÍ, 2006, p.03)

Para fazer valer a sociedade democrática e na perspectiva de suprir a formação de educadores do campo a partir da demanda dos movimentos sociais, institucionaliza-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), uma conquista dos movimentos sociais do campo. De acordo com o Manual de Operações, o Pronera

é uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. (BRASIL/MDA, 2004, p. 09).

O objetivo geral do Pronera é

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/MDA, 2004, p. 15).

Para tanto, deve garantir o acesso à escolarização formal de jovens e adultos assentados, através da Alfabetização, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, técnico profissionalizante e do Ensino Superior, em diferentes áreas do conhecimento. O Programa é executado através de parcerias com Universidades Públicas Federais e Estaduais, com os movimentos sociais/sindicais do campo. Além disso, o Pronera organiza materiais didático-pedagógicos, seminários e estudos para o fortalecimento do Programa e, conseqüentemente da Educação do Campo. O Pronera foi estabelecido em 1998 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, vinculado ao Gabinete do Ministro. Somente em 2001 o Programa foi incorporado ao Inbra (BRASIL/MDA, 2004).

Ao final da I Conferência Nacional, as instituições participantes decidiram continuar a trabalhar juntas e estabeleceram a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo com o objetivo, segundo Molina,

[...] de contribuir para a construção de políticas públicas específicas para responder demandas educacionais do meio rural, aliada ao desenvolvimento de estratégias que busquem o desenvolvimento humano [...] A Articulação tem forçado não só a uma ampliação da própria concepção do direito à educação, quanto a uma amplitude do que, além do direito, se converta num dever do Estado. (MOLINA, 2003, p. 65-66).

Ao se aproximar das discussões da EdoC, as universidades começam a inaugurar espaços para pensar o campo, mesmo que permeados de contradições e resistência. A concepção de EdoC provoca a universidade a pensar o ensino superior além de uma vaga no mercado de trabalho. A universidade é convidada pensar sobre a diversidade para a formação e afirmação de uma identidade coletiva e o ato educativo como possibilidade de intervenção e mudança na sociedade.

Desde o seu estabelecimento, a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo promoveu diversos encontros, publicou a coleção de cadernos da Educação do Campo, além de outras ações e projetos. Dentre as discussões desencadeadas pela Articulação, está a contribuição para que o Conselho Nacional de Educação reconhecesse a importância de uma legislação educacional específica para os povos do campo.

Foram realizadas reuniões entre Pronera e Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, além de três Audiências Públicas para tratar do tema. Molina aponta que

Discutir e elaborar a legislação que viria a se transformar nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo trouxe muitas riquezas. Provocou e oportunizou encontros para se trabalhar o documento que envolveu movimentos sociais e órgãos do sistema público de ensino federais, estaduais e municipais (em menor escala), que apresentaram suas experiências nos eventos. Esta demanda estar na agenda pública configura avanço e vitória dos que reafirmam a imprescindibilidade do espaço rural na construção de um modelo de desenvolvimento. (MOLINA, 2003, p. 75).

No ano de 2002 foram aprovadas, no Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A aprovação das Diretrizes, segundo Fernandes

[...] representa um importante avanço na construção do Brasil Rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados [...]. (FERNANDES, 2004, p. 136).

As Diretrizes materializam o direito à educação dos povos do campo de acordo com as especificidades e realidades de cada comunidade. É uma ferramenta importante para a garantia, por lei, de educação de qualidade para crianças e jovens

do campo, além de uma conquista dos movimentos sociais do campo. As Diretrizes tratam de uma formação contextualizada em que são abarcadas as demandas dos povos do campo e contou com a participação dos movimentos sociais. Fernandes ainda nos diz que

A Constituição de 1988 foi resultado de uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo. Igualmente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representam uma conquista de nossa caminhada. (FERNANDES, 2004, p. 143).

As Diretrizes representam uma conquista no espaço das políticas públicas e instauraram outros espaços de debates na luta pela democracia. No ano de 2004 aconteceu a IIª Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (Luziânia/GO), que tratou da necessidade de um olhar específico para a educação do campo na condição de política pública permanente. Nesta Conferência, de acordo com o documento final (versão plenária) foram pensadas e avaliadas as seguintes questões: Quem somos? O que defendemos? O que queremos? O que vamos fazer?

Neste documento, reafirma-se a necessidade de um tratamento específico da educação do campo, com a inclusão dos povos do campo na política educacional brasileira, através da garantia de educação de qualidade, com um projeto pedagógico, além das condições para acesso e permanência nas escolas. Essa reivindicação está assegurada pela Constituição Federal que, no artigo 206, discorre sobre a garantia de igualdade de condições para acesso e permanência de todos na escola, bem como a garantia do padrão de qualidade. O documento da IIª Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” aponta ainda as seguintes demandas para o Ensino Superior:

Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:

1. Interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade;
2. Formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas;
3. Cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo;
4. Concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo;
5. Inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas;

6. Financiamento pelo CNPq para pesquisas na agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo;
7. Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo. (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 04).

Cinco anos antes da II Conferência Nacional, em 1999, começaram a funcionar os cursos de Pedagogia do Pronera, que rompem com o fato de que os povos do campo não têm acesso à Universidade. As graduações funcionam como turmas especiais⁶, por meio de convênio entre as Universidades Públicas Federais e Estaduais, os Movimentos Sociais/Sindicais do Campo e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por intermédio do Pronera/Incrá. Os cursos passam a envolver as Universidades nas ações e debates de políticas inclusivas.

Nota-se que o acesso ao Ensino Superior pelos povos do campo, além de cumprir o direito de todos à educação, traz à tona uma reflexão sobre as muitas desigualdades (econômicas, sociais, educacionais) a que esta população é submetida. É importante dizer que não foi fácil para os povos do campo chegar às universidades. Um aluno afirmou no grupo focal: “Pra gente ter essa abertura não foi a universidade que veio pra cá e veio nos dar o curso. Foi através de muita luta e mobilização que nós abrimos esse leque”. (GF2). Das demandas colocadas na II Conferência, há muito o que ser conquistado.

A graduação em Pedagogia é um dos cursos oferecidos por meio de convênios com o Pronera. Outros cursos superiores como Ciências Agrárias, Geografia, Direito, História, Medicina Veterinária também são oferecidos. Além do acesso à universidade, os cursos trazem uma nova perspectiva para a educação do campo: elevação do nível cultural e da escolaridade; professores melhor qualificados, conscientes do seu papel e com uma didática/metodologia diferenciada, com novas bases epistemológicas que considera o campo um espaço de vida que produz conhecimento.

O Pronera, na modalidade de ensino superior, destina-se

ao cumprimento da garantia de formação profissional, mediante cursos de graduação ou pós graduação, em diversas áreas do conhecimento que qualifiquem as ações dos sujeitos que vivem e/ou trabalham para a promoção do desenvolvimento sustentável dos

⁶ Apresentam terminalidade e são oferecidos quando há demanda.

assentamentos. Promovem o diálogo e a pesquisa científica entre as comunidades e as universidades, desenvolvendo metodologias apropriadas para as diversidades territoriais. Para promover o desenvolvimento sustentável, as ações do programa têm como base a diversidade cultural e sócio-territorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. Já as práticas educacionais têm como princípios o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade. O Pronera é uma parceria do Incra com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais. (BRASIL/Incra, 2008).

De acordo com o Manual de Operações do Pronera (BRASIL/MDA, 2004), os procedimentos e critérios para o ingresso em quaisquer dos seus cursos de nível superior são: pertencer a áreas de Reforma Agrária e ter sido indicado pelas organizações sociais; ser selecionado pela instituição de ensino, com critérios previamente estabelecidos e ter disponibilidade para frequentar o curso. Desse modo, as universidades dispõem de certa liberdade no estabelecimento de critérios.

No caso do projeto “Pedagogia da Terra: Curso Especial da Graduação” oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), por exemplo, para ingressar no curso de Pedagogia⁷, além de ser proveniente de áreas de assentamento/acampamento e ter concluído o Ensino Médio, o candidato precisa: apresentar um memorial/texto autobiográfico, além de uma carta de apresentação da organização ou comunidade que o indicou – com justificativa – sobre o motivo da indicação; responder a uma atividade de análise e interpretação de texto e, por fim, passar por uma entrevista. O ingresso no curso de Pedagogia da Terra da UFRN será descrito mais adiante.

Os projetos pedagógicos dos cursos variam de acordo com as universidades. Isto porque as diferentes realidades são consideradas e, um projeto que serve ao Sul do país, pode não atender às demandas do Nordeste, por exemplo. Contudo, existem critérios mínimos para que a universidade se candidate a oferecer o curso.

As propostas atendem às exigências do Manual de Operações do Pronera, que, de maneira geral são: apresentação do quadro de professores; espaço físico para realização do curso; respeito à legislação nacional, bem como normas e resoluções dos Conselhos e Colegiados dos cursos das universidades proponentes; cumprimento das diretrizes metodológicas, além do preenchimento de formulário específico. (BRASIL/MDA, 2004, p. 46).

⁷ Neste caso, a UFMG oferece a Licenciatura em Pedagogia.

As universidades estruturam os seus cursos contemplando situações-problema vivenciadas por este público bem como funcionam em regime de alternância, divididos em tempo escola e tempo comunidade. De acordo com o Manual de Operações do Pronera (BRASIL/MDA, 2004), a metodologia desses cursos deve respeitar:

- A construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços;
- Transversalidade dos conhecimentos;
- Formação profissional além dos espaços escolares;
- Articulação ensino/pesquisa, teoria/prática;
- Desenvolvimento de teorias e práticas para a sustentabilidade do campo.

A formação de educadores, nos cursos de Pedagogia do Pronera e, mais recentemente, na Licenciatura em Educação do Campo, apresenta dois aspectos importantes: a discussão sobre a EdoC na agenda política do país e a discussão sobre a concepção de educação e modos de produção de conhecimento nas universidades. Os cursos traduzem a necessidade de formação de educadores para expansão da escolarização nos assentamentos, além de uma atuação mais ampla em diferentes espaços educativos. Caldart afirma que

A identidade da Pedagogia da Terra vem se constituindo como crítica aos formatos mais tradicionais do curso de Pedagogia e à concepção de educação ainda dominante na universidade. Trata-se de uma “crítica prática” ou de uma “resistência afirmativa”. Ou seja, em cada turma se vai ajustando o jeito de fazer o curso e nesses ajustes, que têm muito de contraponto, vai se formulando esta crítica. E isto, diga-se, não se realiza contra a universidade, mas com ela, no movimento das contradições próprias a uma relação entre sujeitos tão diferentes, e também nas sintonias com professoras e professores universitários que buscam construir uma universidade mais próxima às necessidades do povo e ao projeto político da classe trabalhadora. (CALDART, 2002, p.85).

O formato tradicional que é apontado pela autora se contrapõe à Pedagogia do Movimento, que será discutida nos próximos capítulos. Como exemplo, é possível citar a pedagogia da alternância. Essa metodologia permite que os educandos dividam o seu tempo entre períodos de internato e períodos nas suas propriedades/trabalhos (tempo comunidade/tempo escola). Ao mesmo tempo, pretendem avançar nas reflexões teóricas das propostas pedagógicas e práticas na formação do educador do campo e identificam que o processo educativo não se restringe à escola. A pedagogia da alternância, que também será discutida nos próximos capítulos,

apresenta desafios para a sua completa materialização, tanto para as universidades quanto para os movimentos sociais.

A Licenciatura em Educação do Campo significa mais um passo na conquista dos movimentos sociais pelo direito ao ensino superior. Enquanto os cursos do Pronex acontecem apenas em turmas especiais, a Licenciatura em Educação do Campo é uma proposta negociada com o MEC para chamar as IFES à incorporação de um curso regular nas universidades públicas.

A proposta fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996; no Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; no Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.

A primeira universidade a incorporar um curso regular de Licenciatura em Educação do Campo foi a Universidade de Brasília (UnB), cuja primeira turma teve início em 2007. De acordo com o seu projeto político-pedagógico, o curso tem como objeto

a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Pretende formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. O curso tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno.

Simultaneamente, o curso pretende contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo. Dessa forma, insere-se num esforço de afirmação da Educação do Campo como política pública, em um processo de construção de um sistema público de educação para as escolas do campo. (UnB, 2007, p. 04).

Estas duas propostas pedagógicas de ensino superior entendem a atuação do educador além da escola, para a transformação do mundo e autotransformação. Neles, os educandos têm a possibilidade de se construírem educadores, fazedores de história e capazes de intervir na realidade.

Para a construção desse novo paradigma, a universidade e os movimentos sociais do campo precisam estar abertos a mudanças, ao diálogo e a uma nova forma de perceber e atuar nos espaços rurais. Essas parcerias, estabelecidas através de

convênios com o Pronera/Incra, demandam negociações teóricas e de gestão para que espaços de produção de outro tipo de conhecimento sejam garantidos.

Os cursos de Pedagogia do Pronera desafiam a universidade pública e os movimentos sociais numa perspectiva da ecologia dos saberes que

assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos (...) assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento. (SANTOS, 2006b, p. 157).

Santos (2006b) ensina que a ecologia dos saberes ou ecologia de prática de saberes pressupõe que as epistemologias não são neutras e incidem, sobretudo, nas práticas sociais. Ela está vinculada à educação e ao conhecimento como práticas de liberdade e de solidariedade. Nessa perspectiva, não há espaço para o “latifúndio do saber” ou “monocultura do saber” – como aponta o autor, pois o conhecimento deixa de ser conhecimento-regulação para se tornar conhecimento-emancipação. O autor indica que o conhecimento só existe em sociedade e que “o privilégio epistemológico que a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo.” (2006b, p.138).

No conhecimento-regulação “*a ignorância é concebida como caos e o saber como ordem.*” (idem, p. 155). O conhecimento-emancipação, por sua vez, é um desafio para a universidade e para os movimentos sociais, pois assume outras epistemologias por meio de uma ciência reconfigurada e propositiva. No conhecimento-emancipação, mais do que o reconhecimento da diversidade cultural, exige-se o reconhecimento da diversidade epistemológica.

O interconhecimento pauta-se em aprender conhecimentos sem abrir mão de outros ou considerá-los como ignorância. Santos escreve que

a ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais que o que se esquece. A utopia do interconhecimento consiste em aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia que subjaz à ecologia de saberes. (SANTOS, 2006b, 157).

O autor critica a ideia de que se considera como ignorância ou como algo que pode ser desqualificado, o não-domínio do conhecimento científico. Afirma ainda que a injustiça social relaciona-se com a injustiça cognitiva. Dessa maneira, defende a não-desqualificação de diferentes modos de produção de conhecimento.

Os cursos de Pedagogia do Pronera, para assentados da Reforma Agrária, são cursos estratégicos no sentido da busca de formação de educadores no contexto de uma sociedade intensiva de conhecimento e de demandas sociais. É fundamental despertar a consciência dos sujeitos sobre sua realidade para pensar a educação no contexto das lutas por terra e justiça social.

Os convênios entre universidades e movimentos sociais podem possibilitar a construção de conhecimentos complementares e interdependentes que reconheçam a importância, utilidade e operacionalidade de conhecimentos científicos e não científicos. Apesar de não ser a solução para a injustiça cognitiva e demais desigualdades, os convênios configuram-se como ferramentas que podem garantir a distribuição social equitativa dos conhecimentos científicos e o reconhecimento de saberes alternativos. Santos explica:

Na ecologia de saberes a credibilização de saberes não científicos não envolve a descredibilização do saber científico. Envolve tão só o uso contra hegemônico deste. Consiste, por um lado, em explorar práticas científicas alternativas tornadas visíveis pelas epistemologias plurais das práticas científicas e, por outro, em valorizar a interdependência entre saberes (científicos e não científicos). (SANTOS, 2006b, 158).

É possível afirmar que a educação é (re)construção, é política, complexa e trans/interdisciplinar. Assim, só se aprende na condição de sujeito, constituindo-se sujeito. Aprender é um ato político que encontra na ecologia dos saberes a possibilidade do encontro de dois ou mais modos de produção de conhecimento e de sujeitos para a construção de novos conhecimentos e sujeitos.

A ecologia dos saberes exige conhecimentos contextualizados, situados e úteis que contemplem práticas de transformação social. Para tanto, Santos esclarece que “só podem florescer em ambientes tão próximos quanto possível dessas práticas e de um modo tal que os protagonistas da ação social sejam reconhecidos como protagonistas da criação de saber.” (2006b, p. 168)

A pesquisa aqui apresentada busca compreender as bases conceituais para uma formação de educadores comprometidos com a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo, que implica na criação de novos sujeitos, com novos valores, de forma que a identidade de cada espaço rural e da classe trabalhadora seja também reconhecida e valorizada.

2.3 - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A primeira ação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com a educação do campo e os movimentos sociais foi em 1999, por meio de um convênio entre o Pronera e a Faculdade de Educação para a realização de um curso de formação de alfabetizadores e coordenação de turmas de alfabetização de adultos em assentamentos do Rio Grande do Norte. Até o ano de 2001, foram realizadas outras atividades na área de educação de jovens e adultos, já que esta era a principal demanda dos assentamentos. A partir de 2001 é que aparecem novas demandas para o Ensino Médio e Ensino Superior. A coordenação pela UFRN do primeiro curso de Pedagogia da Terra fez o seguinte relato:

Como é que saíram os primeiros cursos? O MST bateu na porta e veio procurar as pessoas que ele conhecia. Então não é uma coisa que vem de cima pra baixo. Vem de dois focos: do Fórum de Pró-Reitores, que traz uma demanda e algumas pessoas entram nessa demanda e daí você começa a ter os primeiros projetos de alfabetização; e você tem, do outro lado, na hora dos cursos superiores, o MST vem procurar pessoas e grupos específicos que já eram parceiros no trabalho com movimentos sociais para tentar implementar a proposta. (EC4).

Desde o início dos anos 2000, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra já havia estabelecido parceria com o Departamento de Arquitetura através do GERAH – Grupo de Estudos em Reforma Agrária e Habitat. O programa desenvolve estudos sobre parcelamento de solo e habitação nos projetos de assentamento através da metodologia participante que considera conhecimentos científicos e não científicos. O GERAH propõe a elaboração de manuais para que sejam diretrizes na discussão do processo de organização da auto-gestão na construção de assentamentos.

Em 2002 foi iniciada a primeira turma do curso de Pedagogia da Terra. O processo de implantação dessa turma partiu de uma proposta apresentada pelo MST. Inicialmente a proposta foi discutida no Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN e em seguida foi apresentada ao Departamento de Educação (COSTA, 2006).

As demandas para a oferta do curso estavam relacionadas, de acordo com Costa

Primeiro a necessidade de expandir a escolarização básica para as populações rurais dos assentamentos organizados pelo MST [...] principalmente nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. [...]. Segundo pela própria necessidade de se instalar um curso de Pedagogia que viesse a atender, pelo menos em parte, às necessidades urgentes de formação docente para os assentamentos do Nordeste. (COSTA, 2006, p.37-38).

A turma abarcou alunos dos seguintes estados: Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Sergipe. A segunda turma de Pedagogia da Terra – objeto de pesquisa dessa dissertação - concentra alunos do Rio Grande do Norte. Apenas uma aluna é do estado do Ceará.

No ano de 2004, em mais uma parceria Incra-Pronera/UFRN/MST, foi iniciada a turma de Magistério da Terra – Curso Normal Médio para formação de educadores em áreas de assentamentos do Rio Grande do Norte – com o objetivo de formar professores para atuação na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Os dois cursos de Pedagogia da Terra e o curso de Magistério da Terra funcionaram⁸ no Centro de Formação Patativa do Assaré, em Ceará Mirim. Nos convênios firmados, as atribuições dos parceiros são divididas de acordo com o Manual de Operações do Pronera que, de maneira geral, são as seguintes:

1. Incra/RN:
 - a. Divulgar, articular, implementar e acompanhar o Pronera no âmbito da Superintendência;
 - b. Articular em conjunto com os demais parceiros a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas;
 - c. Acompanhar a aplicação dos recursos de acordo com os Planos de Trabalho e dos Projetos.

2. UFRN:
 - a. Identificar, em conjunto com os parceiros, as áreas que serão contempladas;
 - b. Mobilizar os interessados em participar do processo seletivo entre os assentados dos locais previstos;

⁸ O segundo curso de graduação em Pedagogia da Terra ainda está em funcionamento no Centro de Formação Patativa do Assaré.

- c. Quantificar e qualificar a demanda educacional nas áreas de reforma agrária;
- d. Buscar infra-estrutura para a realização do curso;
- e. Elaborar e executar o projeto educacional, ouvidos os parceiros;
- f. Selecionar os candidatos, utilizando os meios e instrumentos estabelecidos pela Instituição;
- g. Selecionar, capacitar e habilitar os monitores e professores envolvidos a utilizar pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do Programa;
- h. Acompanhar o processo pedagógico;
- i. Organizar o quadro docente responsável pelas disciplinas;
- j. Aplicar os recursos de acordo com previsto no Plano de Trabalho e no Projeto;
- k. Estabelecer parcerias necessárias a execução do projeto.

3. MST:

- a. Mobilizar os interessados em participar do processo seletivo entre os assentados dos locais previstos;
- b. Identificar, em conjunto com os parceiros, as áreas que serão contempladas;
- c. Buscar infra-estrutura para a realização do curso;
- d. Acompanhar o processo pedagógico;
- e. Articular em conjunto com os demais parceiros a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas;
- f. Participar da seleção e capacitação dos monitores e professores envolvidos a utilizar pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do Programa;
- g. Acompanhar a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto.

O portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRN⁹ identificou 41 (quarenta e um) Programas de Pós-Graduação. A temática dos espaços rurais, pesquisada nas teses e dissertações defendidas entre os anos de 1998 e 2008, está presente em 08 (oito) deles (cerca de 20%) e abarcam diferentes assuntos. O quadro a seguir apresenta os resultados encontrados, exceto os do Programa de Pós-Graduação em Educação, que serão tratados separadamente:

⁹ Disponível em: <http://bdt.d.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/>, acessado em 22/12/2008.

Quadro 2.1 – Temas abordados em Dissertações e Teses – Programas de Pós-Graduação – UFRN.

Programa de Pós Graduação	Palavras Chave
Ciências Sociais	Gênero; Associativismo; Sindicatos Rurais; Pronaf; Agricultura Familiar; Padrão Alimentar; Campesinato; Sociedade Rural.
Ensino de Ciências Naturais e Matemática	Método de Ensino; Visão Sistêmica.
Estudos da Linguagem	Letramento; Formação de Professor; Assentamentos Rurais; Saberes; MST; Oralidade.
Geografia	Produção do espaço rural; Reservas extrativistas; Agricultura Familiar; Território; Reforma Agrária; Políticas Públicas; Questão Agrária.
Desenvolvimento e Meio Ambiente	Gestão Participativa; Sustentabilidade; Conselhos locais; Agricultura Familiar.
Serviço Social	Desenvolvimento Local Sustentável; Sindicalismo; Juventude Rural; Questão Agrária.
Psicologia	Produção de subjetividade; MST; Acampamentos; Práticas cotidianas.

Fonte: Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRN, 2008.

Esse levantamento indica que estudos sobre o campo e os povos do campo estão presentes em diferentes áreas de pesquisa. Há concentração de trabalhos nos cursos da área de humanas, mas é interessante destacar que diferentes perspectivas são discutidas na UFRN e não necessariamente conversam entre si ou mesmo se conhecem.

Durante a pesquisa, foram identificados cerca de oito professores que trabalham com a temática do campo. Não foi possível mapear todos os departamentos da UFRN, já que a pesquisa aconteceu no período de férias da universidade. Os cursos dos professores contatados eram: Economia, Antropologia, Arquitetura, Ciências Sociais e Serviço Social.

Os professores foram questionados sobre se conheciam o curso de Pedagogia da Terra e todos afirmaram que sim. A maior parte informou que conhecia pela imprensa interna da UFRN, mas que o conhecimento era insuficiente. Os professores melhor informados sobre o curso apresentaram alguma vinculação com ele, como é o caso da professora da Faculdade de Arquitetura, que atua no projeto GERAH. Outra professora contatada participou da pesquisa de campo sobre a Primeira Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Nessa pesquisa, o primeiro curso de Pedagogia da Terra foi um dos escolhidos para ser avaliado.

Outra pergunta feita aos professores era se havia espaço para discussão e implantação de cursos e outras atividades voltados para a população rural, na UFRN.

Uma das respostas dos professores contatados foi a seguinte:

O problema está em fazer o elo entre esses atores, que, via de regra, estão a milhas de distância um do outro. Isso sem falar nos interesses dos representantes de um ou de outro grupo que, às vezes, são – desafortunadamente – até de ordem pessoal. Mas, há espaço sim. Exemplo: nas feiras de Ciência, ocasião em que a comunidade é convidada a tomar ciência da ciência (EP5).

A fala do professor indica distanciamento do conceito de ecologia dos saberes descrito anteriormente. Mesmo com experiência com populações rurais, o que predomina é o pensamento hegemônico de que o saber legítimo é o saber científico e que as pessoas podem tomar ciência da ciência e não produzir ciência.

Por outro lado, a pesquisadora observou que os professores reconheceram que há sensibilidade para ações relacionadas à educação do campo. No entanto ainda não é algo institucionalizado e acaba por ficar dependente da sensibilidade de professores individualmente.

No Programa de Pós-Graduação em Educação, 08 (oito) trabalhos foram identificados: 04 (quatro) teses e 04 (quatro) dissertações que foram defendidas entre os anos de 2005 e 2008, conforme quadro:

Quadro 2.2 – Teses e Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN – 2005/1008

Título	Palavras Chave	Autor	Nível	Ano da defesa
As ações político-pedagógicas do Serviço de Assistência Rural – SAR.	Ações político-pedagógicas; Diálogo; Reflexão; Ação na Ação; Participação.	Cícero Gomes Correia.	Mestrado.	2005.
Pedagogia de projetos e etnomatemática: caminhos e diálogos na zona rural de Mossoró/RN.	Pedagogia de Projetos; Etnomatemática; Educação Matemática; Aprendizagem; Interdisciplinaridade.	Francisca Vandilma Costa.	Mestrado.	2005.
Educação e Sustentabilidade: assentamento Maria da Paz – João Câmara/RN.	Assentamento rural; Sustentabilidade; Educação Ambiental; Dialogicidade.	Hiramisis Paiva de Paula.	Doutorado.	2005.
Descompassos nas políticas educacionais:	Políticas de educação; Educação Rural; Educação do Campo;	Márcio Adriano de Azevedo.	Mestrado.	2006.

reorganização da educação rural em Jardim de Piranhas/RN (1999-2006).	Centro de Ensino Rural.				
A formação do professor em diferentes espaços socializadores: um olhar sobre os alunos do curso de Pedagogia da Terra da UFRN.	Formação de professores; Educação do Campo; Identidade.	Gilberto Ferreira Costa.	Mestrado.	2006.	
Educação e Alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/PA 2000-2005.	Educação do Campo; Política Educacional; Formação básica; Alternância; Emancipação humana.	Neila Reis dos Santos.	Doutorado.	2006.	
A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica.	Formação de professores; Ação na escola; Paulo Freire.	Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo.	Doutorado.	2006.	
Ideais formativas de homem da emissora de educação rural de Caicó (RN, 1963-1978)	-	Mário Lourenço de Medeiros.	Doutorado.	2008.	

Fonte: Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRN, 2008.

O SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas¹⁰ localizou três programas (extensão) voltados para a população rural aconteceram em 2008:

1. GERAH, já citado anteriormente;
2. Educação Ambiental em projetos de assentamentos rurais da Reforma Agrária do Rio Grande do Norte: que tem por objetivo a melhoria da sustentabilidade ambiental em 33 projetos de assentamento do INCRA, a partir do diagnóstico das suas atuais condições ambientais e da implantação de módulos de recuperação ambiental e;
3. Pólo de Tilapicultura em assentamentos de Reforma Agrária da Região do Mato Grande: que tem como objetivo a geração de trabalho e renda por meio da construção de tanques de criação de tilápia, bem como assistência técnica.

Os programas identificados no SIGAA no ano de 2008 estão ligados à extensão. Nota-se que é a universidade que vai até a comunidade. Por maior que seja a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo nessas atividades

¹⁰ Que pode ser acessado por meio do endereço eletrônico http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf.

ainda é uma via de mão única. O Magistério da Terra e os cursos de graduação em Pedagogia da Terra abrem a possibilidade da participação dos dois lados: a universidade na comunidade e nos movimentos e destes na universidade.

Apesar disso, alguns pontos inviabilizam o livre acesso e participação dos povos do campo no espaço da universidade: falta de espaço físico, de quadro docente, estrutura da universidade para comportar um curso que funciona por alternância e divergências entre os movimentos e a universidade são algumas das dificuldades encontradas. Esses aspectos serão discutidos no capítulo 4.

Com todas as divergências que impedem que a relação entre UFRN e movimentos sociais do campo avance de maneira a garantir o reconhecimento pleno e bom funcionamento do curso de Pedagogia da Terra, é possível identificar importantes mudanças curriculares entre o curso de Pedagogia e Pedagogia da Terra da UFRN. Essas mudanças refletem um novo olhar para a formação de educadores do campo que, por sua vez, produz reflexões nos professores da UFRN acerca da formação de educadores de maneira geral e da visão sobre o campo, especificamente.

3. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A JUSTIÇA SOCIAL

A breve descrição histórica da vocação e da função social da universidade demonstrou que diferentes projetos sociais estão em disputa e que essa disputa não está só na luta pelo direito à educação e por espaço físico na universidade. Essas lutas são importantes e necessárias, mas o projeto de sociedade que contém a educação do campo vai além, ao entender que é preciso discutir um projeto pedagógico que contemple as escolas do campo. Ao defender um projeto pedagógico que abarque as relações sociais e a realidade dos espaços rurais, a educação do campo questiona a própria concepção de educação. Caldart esclarece essa idéia ao dizer que

Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso. [...]. A contradição real que esta especificidade vem buscando explicitar é que historicamente determinadas particularidades não foram consideradas na pretendida universalidade. O campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação, de outras políticas. (CALDART, 2008, p. 73).

A concepção de educação é ainda classista e regionalizada e, caso siga dessa maneira, não alcançará a idéia de universalidade. A educação do campo não é um arremedo da educação da cidade e nem se pretende o contrário, mas as particularidades e complexidades de diferentes modos de ser, viver e produzir, ao serem considerados, aproximam a educação da idéia de universalidade e justiça.

A história da educação relaciona-se com a história do currículo. Antes de se tornar uma área de estudo, o currículo - mesmo sem a utilização do termo, sempre esteve presente nos espaços educativos formais e não formais. A sua história caminha com a história da educação e da sociedade, pois explica determinadas categorias e formas de funcionamento das instituições educacionais que estão presentes, inclusive, nos dias de hoje.

Há uma forte relação entre conceito de currículo e a listagem e seleção de conteúdos que são organizados de modo a serem transmitidos da maneira mais

eficiente pelos professores. Nessa perspectiva, os conteúdos são institucionalizados de modo que, ao final de cada conteúdo trabalhado, seja possível avaliar os saberes e competências construídas pelos alunos. Moreira e Silva apontam que:

Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar. (MOREIRA, SILVA, 2002, p. 07).

Pensar em currículo como listagem de conteúdos e a sua aplicação em sala de aula para posterior avaliação de sucesso/fracasso pode ser considerado um reducionismo, já que o currículo é uma construção cultural. Está ligado a questões políticas, econômicas, sociais, contradições e conflitos de classe e, por meio dessas tensões, se atualiza e busca responder às demandas sociais.

A educação do campo defende o paradigma da educação que está além da escola e que está presente na formação humana em diferentes aspectos. Um dos seus desafios é lutar pelo direito a escola para todos e, ao mesmo tempo, instrumentalizar educadores por meio de uma formação para a justiça e transformação social. Essa formação pode ganhar força, sobretudo, nos currículos escolares e práticas pedagógicas, caso sejam utilizadas e pensadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Antropologicamente, a educação é cultura e esta, por sua vez, apresenta profunda ligação com o currículo. Brandão assegura que

Educamos os que nascem porque essa é a única maneira – escolar ou não – de criar pessoas e recriar mundos de interações entre as pessoas. Mundos que culturalmente transformam atos em gestos e gestos em ações regidas por acordos sociais de sentidos e por consensos de significados [...] Educamos para tornar interior às pessoas uma cultura que as antecede, uma cultura que as conforma e que, em contrapartida existe nas e através das interações entre as pessoas. (BRANDÃO, 2002, p. 140-141)

Criar pessoas e recriar mundos é uma tarefa complexa e, por essa razão, contempla diferentes pontos de vista e projetos de sociedade. Refletir acerca da importância do currículo em espaços educativos significa refletir sobre sua função social e cultural.

A listagem de conteúdos e a “grade curricular” não são as tarefas principais do currículo, mas a seleção desses conteúdos está imbuída de valor dentro de um

universo de possibilidades de seleção. É importante pensar acerca da finalidade da educação, as intenções e funções dos espaços educativos e quais são os saberes desejáveis para diferentes classes sociais. A função do currículo é a de materializar essa finalidade, essas intenções e funções por meio dos saberes desejados.

Por ser uma forma de acesso ao conhecimento e de construção de conhecimento, o currículo - por meio dos conteúdos e práticas pedagógicas - revela determinada opção cultural que faz parte de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais, ao mesmo tempo em que procura responder aos diferentes interesses que transitam no sistema de educação em diferentes períodos históricos. (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

O campo de estudos sobre as teorias de currículo no Brasil está sendo consolidado a partir de autores e linhas de diferentes tendências e sua materialização ocorre na formulação e implantação das políticas educacionais. Uma área que ganhou importância nas últimas décadas se refere à elaboração de diretrizes nacionais para os cursos de graduação. Esse processo tem ocorrido, particularmente, em relação às licenciaturas e ao curso de Pedagogia.

Para melhor entendimento, serão apresentadas as três principais teorias do currículo e, em seguida, os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/Licenciatura – DCNP – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. O objetivo dessa discussão é oferecer uma contextualização para fazer uma análise comparativa dos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia e em Pedagogia da Terra, ambos oferecidos e certificados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

3.1 - TEORIAS DE CURRÍCULO

Os estudos sobre currículo, de maneira mais sistemática, têm origem nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX e, na Inglaterra, alcançam lugar de destaque na área da Sociologia da Educação. De acordo com Moreira e Silva, diferentes versões sobre o nascimento do campo do currículo podem ser encontradas, mas existe algo que é comum a todas elas:

[...] destaca-se, por parte dos superintendentes de sistemas escolares americanos e dos teóricos considerados como precursores do novo campo, a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Em outras

palavras, o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos. (MOREIRA, SILVA, 2002, p. 09).

Apple (2006) acrescenta que as organizações curriculares previam a homogeneidade cultural e o consenso de valores, sobretudo com a imigração ocorrida nos EUA entre os anos de 1850 e 1930. Nesse período, o currículo respondia ao modo de produção industrial que atendia às seguintes características: racionalização, fragmentação dos processos produtivos e o foco nos resultados. Esse modelo é transposto para as instituições escolares e se revela, por exemplo, na organização do conhecimento compartimentado em disciplinas e do controle e medição do sucesso/insucesso, através das avaliações nessas instituições.

Nos estudos sobre as teorias do currículo, as principais perguntas feitas são: Que conhecimento deve ser ensinado? Que conhecimento é considerado válido? Que conhecimento vale mais? A esse respeito, Silva (2007) afirma que todo currículo é resultado de uma seleção interessada e está “[...] envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (p. 15).

A seleção de conteúdos curriculares, de acordo com Apple (2006), revela a relação entre o poder econômico, político e cultural na sociedade com os moldes de se pensar, organizar e avaliar a educação. Dessa maneira, o controle do conhecimento preserva e (re)produz que tipo de sociedade deve prevalecer e como deve se organizar. Esse controle possibilita que a classe hegemônica produza um consenso de forma tal que a classe dominada se sinta contemplada dentro dos interesses da primeira.

Apesar disso, as teorias do currículo estão imersas em um território contestado (SILVA, 2007) e apresentam avanços e reflexões na área, sobretudo no que se refere à questão do poder. Essas teorias, segundo o referido autor, podem ser organizadas em três principais frentes: tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais apresentam-se como neutras e têm como foco a eficiência e os resultados. Dessa maneira, essa ciência “pura” exclui possibilidades de experimentação e interação com o objeto pesquisado. Um marco das teorias tradicionais é o livro de Bobbit - “The Curriculum”, de 1918, que responde à necessidade de institucionalização e homogeneização da educação para as classes populares.

Bobbit encontra respaldo no livro de Ralph Tyler, publicado 31 (trinta e um) anos depois e que tem como foco questões de organização e desenvolvimento. O currículo para Tyler é uma questão técnica e deve responder a quatro pontos: quais os objetivos educacionais que a escola deve atingir; o que deve ser oferecido (que experiências) para que os objetivos sejam atingidos; como organizar de maneira eficiente essas experiências e; como avaliar se os objetivos foram realmente alcançados. (SILVA, 2007). Tyler dedica maior atenção à primeira questão, relacionada às metas a cumprir.

A teoria tradicional começa a ser questionada a partir dos anos 1970 já que, em todo o mundo, movimentos culturais e sociais – desde os anos anteriores – lutavam por liberdade e igualdade. No Brasil, destaca-se a luta contra a ditadura militar.

Esse cenário é identificado nas teorias críticas do currículo que buscam novas respostas às dadas anteriormente pelas teorias tradicionais. De acordo com Silva (2007), “[...] para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.” (p. 30). Dentre os principais autores da teoria crítica, destacam-se Michael Young, William Pinar, Henry Giroux e Michael Apple.

Em 1973 acontece a Iª Conferência sobre currículo, organizada pela Universidade de Rochester, em Nova Iorque. Essa Conferência abarcou as discussões dos reconceptualistas que defendiam que o currículo deveria ir além da execução técnica e administrativa. Apesar de um posicionamento mais progressista, os reconceptualistas foram considerados, pelos marxistas, pouco políticos e com pautas muito subjetivas. (MOREIRA, SILVA, 2002).

Na Inglaterra, as discussões sobre currículo tinham como base a Sociologia. O livro *Knowledge and Control* (1971) de Michael Young, começa a compor a Nova Sociologia da Educação (NSE). Silva (2007) identifica que:

[...] nos termos da NSE, a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento de conhecimento. [...] A tarefa de uma sociologia do conhecimento, nessa visão, consistiria em destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas. (SILVA, 2007, p. 65-66).

Por fim, a teoria pós-crítica contém o currículo multiculturalista. Discute sobre a diversidade: questões de gênero, raça, etnia, homossexualismo. Estão inseridas nas pautas de muitos movimentos sociais e culturais que procuram tratar o currículo numa

perspectiva contra-hegemônica. Consideram que uma cultura não pode ser tratada como inferior à outra e apontam o respeito e o convívio com a diversidade como um ponto importante para ser trabalhado e internalizado nas instituições escolares. Moreira e Silva destacam que:

[...] não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais com um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA, SILVA, 2002, p. 27).

Apesar de apresentadas em uma ordem cronológica, é importante esclarecer que o nascimento de uma teoria não suplantou a anterior. Elas foram apresentadas dessa maneira para melhor entendimento dentro dos seus contextos históricos. É possível afirmar que essas teorias co-existem na educação brasileira e, mais do que isso, co-existem em um mesmo espaço educacional.

A discussão sobre as teorias do currículo aponta que o currículo é uma construção/proposição social de atores e autores do cenário educacional que não pode ser pensado fora das suas pautas sociais, dos movimentos sociais e culturais e, para tanto, a diversidade deve ser apresentada como uma de suas lógicas fundantes.

Apesar disso, o atual currículo e os projetos político-pedagógicos a ele vinculados em todas as modalidades de ensino, ainda são omissos com relação à história da classe trabalhadora, dos negros, dos índios, homossexuais, povos do campo.

Essa temática já é prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que apontam para a discussão da temática sobre a diversidade e defendem que o conhecimento também é construído nas relações com o outro e com o meio. Essas Diretrizes configuram-se em mais um instrumento para repensar, repoliticizar e ressignificar o currículo.

3.1.1 - AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA / RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006

No Brasil, a diversidade e o conhecimento que se estabelecem e são construídos nas relações sociais estão presentes nas discussões sobre as diretrizes

nacionais para os cursos de formação de professores para Educação Básica. As mudanças nos currículos dos cursos de graduação foram desencadeadas a partir da LDB (Lei 9394/96) e aí estão incluídas as licenciaturas e mais especificamente a de Pedagogia.

O artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz no corpo do texto a expressão “base comum nacional”. A expressão foi amplamente discutida por um grupo de educadores, que entendeu ser essa “base comum nacional” um princípio orientador para a organização de cursos superiores de formação de educadores. Foi acordado, então, que o entendimento de “base comum nacional” não significava currículo mínimo. Apesar disso, o artigo 64 não ficou claro o suficiente e ainda produz discordâncias. Esse fato, de acordo com Saviani (2008) pode estar relacionado à demora em se definir diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura de 2006 (DCNP) foi controverso. As DCNP ocupam espaços de debates nacionais tanto na área de currículo como na área de formação de professores, pois representa um caminho na busca de uma educação de qualidade, referenciada socialmente e que seja para todos. Elas foram instituídas em maio de 2006 pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

As discussões que permearam a construção das diretrizes estão vinculadas a dois campos: um ligado às teorias tradicionais do currículo, em que a formação do pedagogo deve acontecer separando-se a licenciatura e o bacharelado; e outro que trabalha na perspectiva da formação unitária, que faz do Pedagogo um professor/pesquisador - este campo mais vinculado às teorias críticas do currículo.

Essa discussão perpassa outra ainda maior, que aborda a relação teoria e prática, ora como processos complementares ora como dissociados, com a prevalência de um sobre o outro. Pode-se identificar essa relação, por exemplo, nos bacharelados, em que muitas vezes a prática é desvalorizada e cria-se um abismo entre teoria e prática, entre os que pensam e os que fazem.

As DCNP versam sobre a docência como eixo articulador da formação do pedagogo e sobre a formação unitária, ou seja, a formação para a docência desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos e as diversas possibilidades de atuação do pedagogo em espaços escolares e não-escolares e em processos educativos formais e não-formais – que inclui a condução de processos de gestão institucional e a produção e difusão de conhecimento.

Como se depreende, a perspectiva que se apresenta para o curso de Pedagogia é de uma formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e de sua organização; que propicie a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos. A pesquisa, a produção do conhecimento no campo pedagógico e o estudo das ciências que dão suporte à pedagogia e a própria reflexão sobre a pedagogia como ciência certamente deverão estar presentes no processo formativo a ser desenvolvido nesse curso, concomitantemente ao estudo a respeito da escola, da prática educativa e da gestão educacional. (AGUIAR, 2006, p. 831).

A publicação das DCNP não encerrou o debate e as divergências entre os estudiosos da área: uma delas é sobre o conceito de docência. Autores como José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta defendem a docência como uma modalidade do trabalho pedagógico e não como o trabalho pedagógico em si. Esses autores defendem a formação do pedagogo-pesquisador e criticam a centralidade da docência nas Diretrizes como razão primeira do curso de Pedagogia.

Apesar das discordâncias, as DCNP possibilitaram algum direcionamento para os encaminhamentos necessários na busca de uma formação calcada na complexidade do processo educativo.

A Resolução CNE/CP no 1 de 15/05/2006 traz uma reflexão que demanda a reconceitualização da educação e da docência em uma perspectiva mais ampla que inclui as práticas sociais construídas ao longo da história, a fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos. A docência, em seu Artigo 2º Parágrafo 1º é definida como

A ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL/CNE, 2006).

A ação educativa é assumida como intencional e desafia os educadores a pensarem criticamente sobre as suas idéias acerca da educação, da ciência, da ética, das teorias e práticas curriculares presentes nos espaços educativos. Essa premissa sempre fez parte e está registrada em diferentes documentos relacionados à Educação do Campo.

Como dito anteriormente, o currículo apresenta intencionalidade e uma opção cultural. O currículo também comporta a ação educativa e, dessa maneira, os

processos pedagógicos também são intencionais e revelam uma opção cultural e social.

Nesse sentido, a formação do educador abrange processos que se situam além do espaço físico escolar e abrange toda a complexidade da formação humana. As DCNP não estão restritas a metodologias de ensino e exigem formas de pensar o currículo que ultrapassam as concepções fragmentadoras.

A educação do campo encontra espaço nas DCNP, no que se refere à formação humana e à formação como práxis: na primeira, a formação é considerada em diversas dimensões e vinculada a um projeto de sociedade; na segunda, ao fomentar a articulação entre teoria e prática, desenvolve-se a capacidade de análise crítica-reflexiva para a tomada de decisões. Nas palavras de Caldart,

Ter intencionalidades em um processo de formação é já uma primeira intencionalidade e aquela que não pode deixar de ser aprendida por quem está sendo preparado para a condução de processos educativos. [...] Considerar que é um processo intencional quer dizer que há um trabalho pedagógico planejado que pode ser feito no propósito das transformações e dos traços humanos que elas vão desenhando; e mais amplamente, que há como pensar e agir para tornar mais plena a formação humana. (CALDART, 2007, p. 26).

A formação proposta nas DCNP contrapõe-se às teorias tradicionais do currículo ao assumir que é preciso favorecer uma reflexão sobre a complexidade da instituição escolar, sua organização e funcionamento. Nesse trabalho, o pensamento complexo é entendido como aquele que compreende os processos de ruptura de uma visão disciplinar para uma análise sistêmica e interacional do processo de construção do conhecimento por meio de análise crítica e ampliada da realidade.

A partir dessa Resolução, a estrutura do curso de Pedagogia passou a se organizar da seguinte maneira: um núcleo de estudos básicos, relacionado a questões teóricas; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, identificado nas atividades práticas e um núcleo de estudos integradores, que abarca seminários, oficinas e outras atividades vivenciais.

Há nas DCNP, aparentemente, preocupação com a formação integral do pedagogo enquanto um ser político. Nota--se ainda uma tentativa de formação de professores numa perspectiva interdisciplinar que é, de acordo com Torres Santomé, “fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade.” (1998, p. 65).

As habilitações foram extintas no curso de Pedagogia e as três palavras de ordem da Resolução são: docência, gestão e conhecimento, conforme Parágrafo Único do Artigo 3º:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL/CNE, 2006).

A Resolução discorre ainda sobre o respeito e valorização da diversidade que pode ser constatada no Artigo 5º, Parágrafos 1º e 2º que tratam especificamente da formação de professores indígenas (ou que possam atuar em escolas indígenas) e professores para escolas remanescentes de quilombos (ou outras populações de etnias e culturas específicas), que deve considerar e valorizar o modo de vida desses povos.

A Educação do Campo aparece no Artigo 8º, que trata da integralização de estudos. Ela está no Inciso III como uma atividade complementar que, opcionalmente, poderá ser oferecida. É o único momento que a Educação do Campo aparece nessa Resolução. Desde 2002 foram definidas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e, por essa razão, entende-se como insatisfatória a abordagem das DCNP já que há uma legislação anterior que valida e reconhece o educador do campo e as especificidades da educação a ele relacionada.

Pode-se inferir que as diretrizes reconhecem a vinculação do currículo a formas específicas de organização da sociedade. Ele produz diferentes identidades para diferentes povos e, por conta disso, deve valorizar as suas particularidades. Por outro lado, as diretrizes, na reflexão de Saviani,

São, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência; impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; exclusões sociais; diversidade. [...] (SAVIANI, 2008, p. 67).

É possível afirmar que as DCNP aproximam-se das teorias pós-críticas do currículo. Elas abrangem uma série de questões de ordem multicultural e universal, ao mesmo tempo em que esses debates ficam subjetivos e abrem espaço para diferentes interpretações.

Observa-se o caso da temática da diversidade, por exemplo. Ela pode ser tratada no caminho da segregação: diferentes culturas para diferentes sujeitos. Como já pontuado, a educação do campo reivindica uma educação que contemple a cultura de todos e não a de um grupo específico. A diversidade também pode ser tratada por meio de oferta de módulos ou disciplinas específicas dentro de um curso (como é o caso da educação do campo nas DCNP).

A Resolução não é elemento central dessa pesquisa, mas traduz dois grandes desafios para a Educação como um todo e para a Educação do Campo em particular. O primeiro deles é a materialização dessas diretrizes por parte das Universidades e Instituições de Ensino Superior. As políticas curriculares podem ser apresentadas em três principais momentos: políticas pretendidas, que são aquelas que competem no contexto oficial; políticas reais, que estão nos documentos oficiais (as DCNP, por exemplo) e; as políticas em uso, que são as práticas e discursos que surgem a partir das políticas reais. (LOPES, 2008).

Por meio da prática é possível dar novos sentidos às políticas curriculares e fazê-las acontecer em ações concretas e criativas em uma jornada de esperança que, segundo Apple:

está assentada em uma avaliação objetiva do que nos compete enquanto educadores, nós que acreditamos que a democracia não é um slogan a ser invocado quando o “verdadeiro negócio” da nossa sociedade acabar, mas um princípio constitutivo que deve ser completamente integrado às nossas vidas cotidianas. (APPLE, 2002, p.56).

O segundo desafio está relacionado à citação de Apple. Com diretrizes para um perfil tão ampliado do profissional da educação, corre-se o risco de baixa qualidade do curso e conseqüentemente da formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia não podem ser tratadas como uma “camisa de força” que impeça as instituições formadoras de indicarem o seu próprio caminho e ao mesmo tempo caminharem por ele com as características específicas de cada localidade, sem perder de vista a questão da totalidade ou da universalidade do conhecimento. Para Rocha,

nossa margem de ação crítica compreende então uma ação curricular efetiva, no sentido de definir conhecimentos, saberes [...] e recursos que nos permitam construir competências não apenas instrumentais, mas de qualidade social e políticas transgressoras. (ROCHA, 2006, p. 45).

O resgate da pedagogia e “sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela se origina e à qual se destina” (SAVIANI, 2008, p. 74) é o grande desafio dos cursos superiores para a formação de professores. As DCNP abrem espaço para tratar da temática da diversidade, do respeito às diferenças, apesar de limitar esse tratamento ao plano do reconhecimento. Por meio de diretrizes para uma formação tão ampla, a Resolução dá abertura para a materialização de cursos diferenciados e de uma universidade plural. Cursos esses que podem se apresentar no campo da teoria crítica, como é o caso do curso de graduação em Pedagogia da Terra.

Apple (2006), ao escrever sobre a formação do professor, faz um convite a todos os educadores a se indagarem sobre a seguinte pergunta: qual é o meu lugar nisso tudo? Com essa questão, o autor propõe que todos os educadores devem ter uma formação que se preocupe com a extinção das desigualdades sociais, culturais e econômicas nos espaços educativos e não-educativos.

3.2. PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DA TERRA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

De acordo com o que foi exposto, é possível afirmar que não se deve conceber o currículo apenas como prescrição. Ele se institui constantemente, pois é um fenômeno temporal que apresenta uma construção social complexa e interessada, instituída e instituinte. De muitas maneiras ele influencia e é influenciado em situações de embate, desacordo e negociação.

Ao analisar os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em Pedagogia e Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, algumas diferenças teóricas são identificadas, como será descrito a seguir. Para melhor organização da leitura, os projetos serão apresentados com ênfase nos seguintes aspectos: Princípios Teóricos e Estrutura Curricular. Essas descrições serão permeadas de dados (entrevistas e diário de campo) coletados na pesquisa de campo.

3.2.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesse tópico, serão apresentados os dois cursos de graduação em Pedagogia e em Pedagogia da Terra, com destaque para os objetivos e perfil do pedagogo que se pretende formar em cada um deles. Para tanto, serão descritos os principais pontos contemplados em cada um dos currículos, com base na seguinte investigação: há, nesses cursos, formação de professores para a justiça social (FPJS)?

Zeichner (2008) reconhece a diferença na formação dos professores que atuam em escolas da rede pública e da rede particular e afirma que a lacuna na diferença da qualidade da educação diminuiria consideravelmente se o que fosse advogado para determinado grupo, fosse advogado para todos.

O autor constatou que, de acordo com uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, mais do que o alcance de resultados e metas, a maioria dos pais espera que a escola forme cidadãos ativos em uma sociedade democrática. Zeichner (2008) defende que o futuro do planeta relaciona-se com a agenda de justiça social em educação e em outros espaços e cita os programas de formação de professores ligados ao MST como um exemplo de formação de professores para a justiça social.

Zeichner afirma que a FPJS pretende ajudar a promover mudanças sociais de grande escala em âmbito social, político e econômico e acrescenta que

Vai além de uma celebração da diversidade, procurando formar professores que são determinados e capazes de trabalhar dentro e fora da sala de aula a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo. (ZEICHNER, 2008, p. 17).

A FPJS ainda merece empenho no sentido de pesquisas e literatura, mas uma característica marcante dessa formação é a preocupação com o *ensino culturalmente sensível* que é socioculturalmente consciente, pois reconhece as diferentes formas de perceber e participar da realidade; entende as diferenças como algo que agrega e não como algo a ser superado; conhece a vida dos educandos e a leva em consideração no planejamento pedagógico (ZEICHNER, 2008).

Espera-se que na FPJS, o educador seja uma liderança, capaz de mobilizar seus alunos e demais pessoas em diferentes espaços educativos, de diferentes grupos da sociedade, para fazerem parte de movimentos mais amplos de reconstrução e mudança social.

Para uma FPJS é imprescindível uma sólida parceria entre universidades e movimentos sociais. Se por um lado a universidade sai do papel de “transmissora de conhecimentos” para também incorporar outros saberes, os movimentos sociais encontram convergências nos espaços acadêmicos para a construção de novos conhecimentos, baseados na ecologia dos saberes e em ações conjuntas.

➤ Pedagogia

O curso de Pedagogia, que existe desde 1985, é um curso regular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Seu vestibular é de ordem eliminatória e é oferecido todos os anos. Qualquer pessoa com Ensino Médio completo pode se inscrever e realizar as provas do vestibular. O curso integra o Departamento de Educação (DEPED) do Centro de Ciências Sociais Aplicadas dessa Universidade. O documento relativo ao currículo do curso de Pedagogia é datado de dezembro de 1994.

O currículo aqui analisado é fruto de discussões que envolveram alunos, professores, Sindicato dos Trabalhadores em Educação e Sindicato das Escolas Particulares. É interessante destacar que é um currículo elaborado há quase quinze anos e que, até o momento, responde como o currículo oficial do curso.

De acordo com o documento, o objeto de formação e atuação “é o trabalho pedagógico no interior da escola, ou fora dela, pois a prática pedagógica não se reduz à docência embora a tenha como seu verdadeiro núcleo. O ensino será, então, a sua base obrigatória, ampliada, contudo com a preparação para o trabalho pedagógico.” (UFRN, 1994, p. 13)

O curso oferece duas habilitações: Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau (atual Ensino Médio) e Magistério das séries iniciais do 1º grau (atual Ensino Fundamental) e privilegia a docência como o grande espaço de atuação do pedagogo. As habilitações foram extintas nas DCNP e possivelmente não é essa a nomenclatura utilizada no curso de Pedagogia da UFRN, mas, como dito anteriormente, esse é o documento apresentado como oficial.

São quatro os aspectos principais do currículo do curso:

- A perspectiva da construção do conhecimento: do conhecimento histórico e socialmente construído para que, a partir dele, ocorra a construção e produção de novos conhecimentos;

- A importância da interação das disciplinas: há preocupação com a perspectiva interdisciplinar;
- Os dois princípios acima citados não estão separados da relação entre teoria e prática, que, segundo esse currículo, agrega a pesquisa como componente essencial e;
- A gestão democrática da ação educativa que é identificada como uma forma de garantir que toda a comunidade acadêmica possa, conjuntamente, “definir e executar projetos político-pedagógicos voltados para a apropriação e produção do conhecimento científico.” (UFRN, 1994, p. 14).

Após a identificação dos quatro princípios básicos do currículo desse curso, o documento ressalta a importância da participação de toda comunidade universitária para que eles sejam colocados em prática.

Inicialmente, pode-se afirmar que existe semelhança com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia do ano de 2006 - tratadas anteriormente - no que diz respeito à tríade: docência, conhecimento e gestão. O currículo do curso de Pedagogia da UFRN apresenta-se com a seguinte organização:

- a. uma sólida formação geral que se alicerça na compreensão das ciências que tratam da educação nas suas relações com o contexto, a partir das quais será possível explicar a organização do sistema educacional e buscar referências teórico-metodológicas para o ensino das séries iniciais do 1º grau e ensino das disciplinas pedagógicas no 2º grau [atual Ensino Médio];
- b. concentração de estudos, através do agrupamento das disciplinas complementares em Núcleos Temáticos, que reúnem estudos específicos em áreas de atuação profissional: Arte e Literatura; Coordenação Pedagógica; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Infantil; Tecnologia Educacional. (UFRN, 1994, p.06).

Nota-se então a centralidade da docência nesse currículo. Embora apresente preocupação com uma formação que transcende a sala de aula - uma formação que amplie a visão crítica da sociedade e da educação - o seu foco é a escola e de como as relações sociais revelam-se nesse espaço.

Há uma expectativa de que o curso de Pedagogia desperte os alunos para atividades de pesquisa em educação. O que se espera é que, ao se formarem, possam prosseguir os seus estudos ao nível de pós-graduação. A pesquisa como produtora de conhecimento científico é um forte elemento nesse curso. Prova disso é

que a ideia de gestão democrática tem como fim a apropriação e produção do conhecimento científico.

O currículo do curso de Pedagogia não abarca, de maneira explícita, a preocupação com questões culturais e de diversidade. Também não promove interação entre graduandos e comunidade. No entanto, não é possível afirmar, a partir da leitura do documento, se essas questões fazem parte do curso na sua execução através de projetos de pesquisa ou outras atividades dessa natureza.

➤ Pedagogia da Terra

A graduação em Pedagogia da Terra não se configura como um curso regular da UFRN. Ela acontece por meio de convênio firmado entre a UFRN, o Incra (Pronea) e os movimentos sociais do campo. Seu vestibular é de ordem classificatória e somente é oferecido quando há demanda. Isso significa que, para integrar o curso, não é necessária uma pontuação mínima. Se o curso oferece 60 (sessenta) vagas para o vestibular, as sessenta pessoas que obtiverem melhor pontuação serão aceitas no curso.

Apenas jovens e adultos de assentamentos criados pelo Incra ou órgãos estaduais de terra podem se inscrever para esse vestibular e, por essa razão, ele só é oferecido quando há identificação da demanda para o curso na região.

De acordo com a coordenação dessa graduação pelo MST, em entrevista no mês de julho de 2008, os assentados são avisados do vestibular e, os interessados em participar, passam 15 dias imersos numa revisão/preparação para as provas. Nessa preparação, revisam conteúdos das disciplinas escolares (português, matemática, geografia, etc). A coordenação apontou que este é um momento difícil porque nem todos os inscritos serão chamados, já que ultrapassam o número de vagas oferecidas. Destacou ainda o clima de tensão para responder às provas do vestibular e a maneira como os assentados se percebem: naquele momento tornam-se concorrentes e não há espaço para solidariedade.

As provas são elaboradas pela Comperve/UFRN e, segundo a coordenação do curso pela UFRN, não há participação da universidade e nem dos movimentos sociais do campo na produção da prova. Todo o processo, da produção à aplicação e divulgação do resultado das provas, é de responsabilidade da Comperve.

Diferentemente do curso de Pedagogia, não há um quadro fixo de professores do DEPED para atender ao curso de Pedagogia da Terra, que está sendo oferecido

pela segunda vez na UFRN. Professores que ministraram disciplinas na turma anterior (que funcionou entre os anos 2002 e 2006) não necessariamente participam do atual curso. A atual turma iniciou as atividades em 2007 e a previsão de término é o ano de 2010.

Para a composição do quadro de docentes do curso, o MST é ouvido e indica nomes de professores. Essas indicações são consideradas e, se for possível dentro da organização da universidade, são acatadas. A coordenação do curso pela UFRN, em entrevista concedida no mês de julho/2008, apontou que o perfil desejado para o professor do curso de Pedagogia da Terra é: um professor aberto, didático e dinâmico, que entenda a organização do curso e esteja preparado para a ela e; que seja comprometido com a perspectiva político-pedagógica do curso.

O atual convênio está articulado com a Resolução CNE/CP n. 01 de 15 de maio de 2006 (DCNP – Licenciatura). A primeira turma – que funcionou entre 2002 e 2006 – formou 53 (cinquenta e três) alunos de oito estados¹¹. O fato de boa parte dos alunos serem do RN revelou que havia demanda para a realização de um novo curso voltado só para esse estado. Em decorrência disso, uma nova turma foi aberta para assentados do RN e agentes educacionais vinculados a esses assentamentos, sob a coordenação do MST. O curso de Pedagogia da Terra apresenta como objetivo geral:

habilitar professores por meio de curso superior para o exercício da docência em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, regular, para Educação de Jovens e Adultos, e para atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, instituições do sistema educacional e projetos educativos existentes nas áreas de assentamento. (UFRN, 2007, p.05).

Exceto pela especificidade das áreas de assentamento, esse objetivo geral está contemplado no Artigo 4º da Resolução CNE/CP 01/06. A especificidade do campo também é encontrada nos objetivos específicos desse curso que, além da preocupação com a articulação teoria/prática para ação-reflexão-ação do pedagogo e da compreensão da realidade política, econômica, social e educacional do Brasil, enfatiza a questão agrária e o desenvolvimento sustentável na sua estrutura curricular.

Assim como o currículo do curso de Pedagogia, a docência apresenta centralidade nesse projeto. Além da docência, esse currículo valoriza o saber dos povos do campo, e propõe que os alunos identifiquem outras propostas educacionais – em atividades não formais de educação – nas quais possam intervir na realidade e

¹¹ BA, CE, MA, PI, RN, PB, PE e SE. (COSTA, 2006).

na qualidade de vida dos assentamentos. Dessa maneira, assume que os processos educativos não estão somente nos espaços formais de educação.

A graduação em Pedagogia da Terra, na perspectiva da educação do campo, combate a visão “escolacentrista”. A escola é um dos espaços de ação da educação do campo, mas não representa a sua totalidade. É um espaço importante e necessário, mas, conforme alerta Caldart,

reconhecer isso não é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela ‘contasse’ na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos. (CALDART, 2008, p.80).

O perfil dos egressos da graduação em Pedagogia da Terra são os pedagogos que atuarão em áreas de reforma agrária,

[...] aptos a mediar a formulação de projetos de educação; a desenvolverem e coordenarem atividades de investigação educacional; a assumirem a ação docente em contextos formais e não formais de ensino-aprendizagem; a coordenarem programas educacionais, especialmente em contextos de reforma agrária, considerando a formação humana cidadã, solidária e crítica. (UFRN, 2007 p. 06).

Há uma formação mais ampliada quando comparada ao curso de Pedagogia, já que os espaços não formais de educação apresentam lugar de destaque nesse projeto. A educação é identificada em espaços múltiplos da sociedade e o curso procura articular saberes acadêmicos e tradicionais, pesquisa e prática educativa. Dessa forma, não contempla a visão “escolacentrista” e a educação é entendida como mais uma ferramenta de luta pelo modelo contra hegemônico de desenvolvimento.

O eixo norteador do curso é a realidade dos assentamentos e as experiências vividas pelos alunos. A educação é entendida como prática humana e social que pode não mudar a atual conjuntura, mas esta também não muda sem a educação.

A questão agrária é o fio condutor e deve estar presente em todas as discussões e atividades realizadas ao longo do curso no sentido de “construir democraticamente uma cultura acadêmica que concorra para a formação de educadores(as) autônomos(as) e preocupados(as) com as demandas da cidadania e da realidade agrária.” (Idem, p. 09).

O currículo de Pedagogia da Terra é mais detalhado do que o de Pedagogia e, por essa razão, é possível identificar maior número de elementos e objetivos na

formação do professor. A seguir, será apresentada a estrutura curricular dos dois cursos, para ampliação de elementos e posterior discussão da análise comparativa.

3.2.2 - ESTRUTURA CURRICULAR

No tópico anterior discorreu-se sobre os princípios teóricos de cada um dos cursos. A partir de agora, será analisada a estrutura curricular de cada um deles, considerando as disciplinas oferecidas, formas de funcionamento dos cursos e como funcionam os processos de avaliação dos alunos.

➤ Pedagogia

O curso de Pedagogia organiza-se da seguinte forma: 01 (um) Núcleo Comum obrigatório e 06 (seis) Núcleos Temáticos. O Núcleo Comum refere-se às disciplinas obrigatórias, que todos os alunos do curso de Pedagogia deverão cursar. Esse núcleo é dividido em três grupos:

Fundamentos da Educação: contempla disciplinas que auxiliam na compreensão e explicação do fenômeno educativo e sua relação com a sociedade. Discute as principais concepções teóricas na Educação. As disciplinas de fundamento organizam-se de modo que o graduando se aproprie da história da educação brasileira numa perspectiva social, histórica e filosófica. Dessa maneira, contemplam as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Os Fundamentos Sócio-Econômicos da Educação trazem a categoria trabalho na sua ementa e discutem acerca da “educação escolar frente às consequências do desenvolvimento científico e tecnológico no processo de trabalho” (UFRN, 1994, p. 31).

A Psicologia Educacional discorre sobre as dimensões psicológicas do homem e da aprendizagem e somente na disciplina Antropologia e Educação a palavra “cultura” é contemplada. A Introdução à Educação Especial e a Educação Física são disciplinas auto-explicativas, não é necessário tratar das suas ementas.

É um grupo de disciplinas de construção teórica e que discutem a educação ao longo da história.

A prática pedagógica na escola: investe na prática pedagógica, com atividades de campo para que os alunos identifiquem e analisem situações que acontecem nos espaços escolares através das disciplinas. Trata da organização e legislação do

Ensino Fundamental e Médio numa perspectiva pedagógica e política e a Didática complementa esse entendimento, por meio da discussão das tendências pedagógicas e a estrutura social brasileira, além das práticas docentes.

A Pesquisa Educacional introduz os elementos básicos que compõem uma pesquisa. A Estatística Educacional é um suporte para a execução de pesquisas de ordem quantitativa. A pesquisa qualitativa não é tratada nas ementas dessas disciplinas.

As monografias são oferecidas em dois momentos: Monografia I, que corresponde à construção de um plano de trabalho e a Monografia II, que é o trabalho feito individualmente como trabalho de conclusão de curso, desenvolvido a partir do plano de trabalho da Monografia I.

Por fim, a disciplina Currículos e Programas apresenta a seguinte ementa: “Visão teórico-metodológica e legal do Currículo, abordado historicamente; a relação conteúdo/método e sua avaliação nas diferentes perspectivas teóricas; currículo como mediação para a construção do conhecimento e formação de conceitos.” (URFN, 1994, p. 34).

Por meio da leitura da ementa, infere-se que não há uma discussão ampliada do currículo e de como ele revela ideologia e poder. Não está claro que conceitos são esses tratados na ementa e, a relação conteúdo/método remete a uma concepção prescritiva do currículo.

Teorias e métodos para o ensino: trata de questões relacionadas à docência e às práticas de ensino. As disciplinas relacionadas a Língua Portuguesa discorrem sobre os seguintes temas: leitura e produção de textos; tipologias textuais; língua oral e escrita e o papel social da linguagem. Parecem tratar também de questões de ordem ortográfica e gramatical.

A Literatura Infantil também trata de tipologias textuais para esse público específico e discute sobre a formação do leitor. O Processo de Alfabetização, na sua ementa, destaca aspectos conceituais, políticos e sociais da alfabetização e a sua função social.

Todas as disciplinas de ensino contêm: o papel do professor, metodologia de ensino e as principais teorias de cada uma das disciplinas. As práticas de ensino funcionam como espaços de exercício da docência. Nessas disciplinas, os alunos construirão propostas de ensino para cada área de conhecimento, farão observação em sala de aula e o estágio supervisionado.

➤ Núcleos Temáticos

As disciplinas complementares integram os 06 (seis) Núcleos Temáticos. Cada aluno deve escolher o núcleo que melhor traduz o seu interesse para a sua atuação profissional. Uma vez escolhido o núcleo, o aluno deverá cursá-lo integralmente, “a fim de que seja preservado o critério da concentração dos estudos para a verticalização do conhecimento e investigação científica.” (Currículo do Curso de Pedagogia, 1994, p. 06). Percebe-se aqui a preocupação na formação do pedagogo especializado em uma das áreas oferecidas. Os Núcleos Temáticos e suas disciplinas correspondentes estão assim divididos:

Arte e Literatura: além das expressões artísticas, a Literatura Infantil integra esse núcleo. O núcleo é voltado para a Arte-Educação na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, através da auto-expressão, desinibição, criatividade e interesse pelas artes plásticas, artes cênicas e música. Aprofunda também o estudo entre literatura e educação.

Educação Especial: trata da ação do educador no processo de integração de alunos que apresentem essas deficiências. Parte dos aspectos teóricos e metodológicos para identificar as dificuldades e possibilidades do ensino para cada uma das deficiências. A ementa ainda prevê uma análise comparativa entre as práticas pedagógicas estudadas e a realidade vivenciada nas escolas.

Educação Infantil: tem como foco o trabalho com crianças de até seis anos. Discorre sobre a evolução histórica do conceito de infância e sobre as dimensões psicológicas e de aprendizagem da criança. Trata ainda das políticas de educação infantil no Brasil e no Rio Grande do Norte, em particular. A partir disso, concentra-se no processo de escolarização das crianças, desde a sua chegada à escola (seu processo de adaptação e as relações criança/criança e adulto/criança) até a sua alfabetização. A parte prática do núcleo está concentrada em análises de propostas pedagógicas e observações em sala de aula.

Tecnologia Educacional: concentra-se no uso das tecnologias (rádio, TV, computador, produção de vídeos, Educação à Distância) na escola para tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem.

Educação de Jovens e Adultos: estuda as políticas de educação popular e de adultos na América Latina e no RN, especificamente, a partir do contexto histórico e político. O foco do núcleo é o processo de alfabetização de adultos e de como as relações sociais influenciam esse processo. Paulo Freire é o educador destacado

nesse núcleo. Discorre ainda sobre diversas experiências de Educação de Adultos e que ideologia é revelada nas experiências. Métodos e técnicas de alfabetização de jovens e adultos também estão na ementa que aponta para a importância de se considerar a realidade social e cultural dos alunos.

Coordenação Pedagógica: discute a história e a função do coordenador pedagógico, sobretudo nas relações interpessoais e no trabalho pedagógico. Traz um conceito interessante de administração escolar, numa vertente de gestão participativa.

Além das disciplinas que integram cada um dos Núcleos Temáticos, são oferecidas outras disciplinas comuns a todos eles. São elas: Seminários, Seminários de Pesquisa e Pesquisa. Cada uma dessas disciplinas é oferecida três vezes durante o curso. Discutem temas atuais ou temas surgidos em disciplinas anteriores. Nas disciplinas relacionadas à pesquisa, há incentivo à participação dos alunos nos projetos de pesquisa desenvolvidos na Faculdade de Educação ou em outras Faculdades que apresentem projetos em áreas correlatas por um período que varia entre dois e quatro semestres.

O curso de Pedagogia consolida a formação do alfabetizador, já que, além do Núcleo Comum, a disciplina é oferecida em dois Núcleos Temáticos (Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos) e pode ser contemplada pelos outros núcleos.

Não há nenhuma referência no Currículo do Curso de Pedagogia acerca dos processos avaliativos e, como normalmente ocorre nos cursos regulares, o curso tem dois semestres por ano de aula e neles as disciplinas são oferecidas ao longo dos meses.

Há preocupação em tratar da realidade do Rio Grande do Norte em todo o currículo do curso e esse é um aspecto positivo dessa estrutura curricular. Além disso, em todos os núcleos são contempladas atividades que buscam articular teoria e prática no curso, por meio de observações e análises de sala de aula.

Essa estrutura curricular é consideravelmente voltada para a atuação do pedagogo dentro da escola. Apesar de assumir que a educação ocorre em diferentes espaços, a estrutura curricular dos núcleos é concentrada nos espaços formais de educação. É interessante pensar que a prática educativa não se reduz às atividades que o professor realiza em sala de aula. Pensar numa formação para a uma atuação focada na escola é reduzir as possibilidades de contribuição do pedagogo frente às injustiças sociais presentes no país.

➤ Pedagogia da Terra

O curso de Pedagogia da Terra é organizado em três núcleos articulados, conforme orienta a Resolução n. 01 do CNE/CP de 15 de maio de 2006: estudos básicos, aprofundamento e diversificação dos estudos e estudos integradores.

O currículo do curso tem como base a Pedagogia da Alternância, ou seja, dentre os princípios básicos desta pedagogia, o aluno alterna períodos regulares de estudos na universidade (tempo escola), em regime de internato, com períodos de vivência dos conhecimentos construídos, na sua comunidade (tempo comunidade).

A Pedagogia da Alternância não nasceu na universidade e surgiu da necessidade de uma

escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico (NOSELLA, 1977, p.18).

O currículo por alternância busca reconhecer o saber do educando e incentiva a sua capacidade criativa e investigativa ao alternar tempos e locais de formação. Prima então pela formação integral e pelo reconhecimento de que não se constrói consciência crítica fora da realidade.

[...] Alternância é realizar uma transformação da concepção de escola. É deixar uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo. A Alternância força a sair dos muros da escola e de seus ritos, para considerar de uma outra maneira os conhecimentos e as pessoas em formação [...]. (GIMONET, 1999, p. 124).

A opção curricular que apresenta a alternância como eixo articulador se esforça para responder à realidade do campo, estimula o vínculo dos alunos com as suas comunidades de origem e permite compreender os processos educativos numa perspectiva de vivência coletiva.

Na UFRN, os períodos de alternância são identificados como Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). O TE integra o período de aulas presenciais e é realizado, preferencialmente, nos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho de cada ano no Centro de Capacitação e Treinamento Patativa do Assaré no município de Ceará Mirim/RN. Cada período de aulas desses meses é chamado de etapa e, em cada etapa, os alunos ficam hospedados, em regime de internato. O Centro Patativa do

Assaré, nessas etapas, torna-se, além de um centro de estudos, a própria casa dos estudantes. Estes, por sua vez, assumem responsabilidades que abarcam a manutenção e organização desse espaço.

O TC corresponde às atividades realizadas fora do período de internato, na própria comunidade do aluno. Essas atividades são acompanhadas por monitores e correspondem a grupos de estudo, pesquisa, desenvolvimento profissional e realização de atividades indicadas pelo professor de alguma disciplina, no TE.

Como já foi dito, a estrutura curricular da graduação em Pedagogia da Terra na UFRN divide-se em três núcleos. Os núcleos seguem a mesma lógica do primeiro convênio firmado entre INCRA/UFRN/MST, mas a forma como são apresentados, responde à organização indicada na Resolução n. 01 do CNE/CP de 15 de maio de 2006. Os núcleos estão assim divididos:

Núcleo de Estudos Básicos: trata dos contextos histórico, social e cultural. Como no curso de Pedagogia, é um núcleo que compreende os fundamentos da filosofia, sociologia, história, política, economia e antropologia e de que maneira estão ligados à educação. Engloba as disciplinas que discutem a Educação Básica, de acordo com os seguintes pontos:

- I. Estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar;
- II. Os conhecimentos didáticos; as teorias pedagógicas em articulação às metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino;
- III. Estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional;
- IV. Estudo das relações entre educação e a realidade social do campo, trabalho, as especificidades da região do Semi-Árido e movimentos sociais. (UFRN, 2007, p. 10).

Os pontos I, II e III estão contemplados na estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRN, já o ponto IV começa a revelar a especificidade dessa graduação. Destaca-se que o ponto I não contempla, no âmbito do projeto, uma discussão sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Esse documento deveria compor, obrigatoriamente, o currículo do curso, por se tratar de uma conquista da Educação do Campo e, mais do que isso, para ser conhecido e colocado em prática.

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de estudos: o objetivo desse núcleo é articular saber acadêmico, pesquisa e prática educativa. Contempla diferentes modalidades de ensino - Educação de Jovens e Adultos e processo de

alfabetização e pós-alfabetização, Educação Infantil e Educação Especial - além de seminários com temas específicos e/ou transversais:

- Seminários: A questão agrária; Alternativas educacionais no campo; O semi-árido; Cooperativismo.
- Outros temas: Educação Ambiental; Artes e corporeidade na escola; Educação, Ética e Pluralidade Cultural; Educação para a Saúde e Orientação Sexual e LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais.

Núcleo de Estudos Integradores: composto por atividades complementares: oficinas e participação em eventos de natureza cultural, artística e científica. Assim como o núcleo anterior, articula saber acadêmico, pesquisa e prática educativa. Os componentes desse núcleo são: Introdução ao Estudo da Realidade Local (teoria e prática); Atividades de Formação Cultural; Oficinas; Sistema Educacional e Organização Escolar (prática); Observação na escola – sala de aula (prática); Introdução à pesquisa (prática); Pesquisa I (prática); Estágio Supervisionado; Trabalho de Conclusão de Curso e Congresso de Encerramento.

Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado e Atividades Formativas: essas três modalidades são transversais e estão presentes em todos os núcleos do curso de Pedagogia da Terra.

As atividades formativas correspondem (além das aulas) à realização de seminários, participação em pesquisas, consulta a bibliotecas, atividades práticas e participação em grupos de estudo.

O estágio supervisionado acontece em escolas e outros espaços educacionais, por meio de observações e registros, docência ou participação em projetos. No curso pesquisado, os estágios são realizados, de preferência, nas escolas dos assentamentos. Os estágios e atividades do TC só não são realizados em assentamentos quando esses não possuem escolas. De acordo com o inciso II do Art. 7 da Resolução CNE/CP 01/2006, deve ser realizado em turmas de Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, mas abre espaço para outras áreas, de acordo com o projeto pedagógico.

A prática pedagógica é considerada um instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino. Defende-se, no projeto do curso, que a formação profissional não é desvinculada da pesquisa em educação na medida em que, ao observar e refletir sobre uma determinada realidade, esta será problematizada. A problematização poderá estimular projetos de pesquisa, que são formas de iniciação à pesquisa educacional.

As três modalidades relacionam-se com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que decorre de temas relacionados à experiência dos alunos ao longo do curso, sobretudo das práticas pedagógicas.

Há ainda atividades complementares e obrigatórias, avaliadas apenas pela frequência dos alunos: atividades de formação cultural, oficinas e encerramento do curso. As atividades de formação cultural abrangem visitas a exposições, museus, bibliotecas, apresentações artísticas; participação em eventos científicos promovidos pela UFRN e acesso aos bens e atividades da UFRN.

As oficinas, no curso de Pedagogia da Terra aqui analisado, estão relacionadas às expressões artísticas e de tecnologias. Dança, teatro, música são algumas das oficinas relacionadas às artes e a linguagem videográfica (fílmica e televisiva) às tecnologias.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem é norteada pelas normas vigentes de avaliação da UFRN, mas também são consideradas outras atividades de grupo ou individuais como seminários e produção de textos, por exemplo. Não há referência do TC como espaço a ser avaliado.

3.3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A JUSTIÇA SOCIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DA TERRA DA UFRN

Feita a descrição dos cursos de graduação em Pedagogia e Pedagogia da Terra da UFRN, é possível estabelecer pontos em que se aproximam e se distanciam. Inicialmente, constata-se que os dois cursos indicam que a docência é o eixo central da atuação do pedagogo e do pedagogo da terra.

Por outro lado, o curso de Pedagogia da Terra apresenta maior cuidado ao tratar de questões relacionadas à diversidade bem como tem um conceito mais ampliado de educação. O curso de Pedagogia não é voltado a um público específico e, por essa razão, não apresenta disciplinas relacionadas a um contexto social e educacional específico. Essa constatação parece simples, mas faz diferença ao se pensar sobre a formação do professor para a justiça social.

Foram entrevistadas as 04 (quatro) professoras que ministraram disciplinas na 4ª etapa do curso de Pedagogia da Terra. Apenas uma delas é professora substituta e as demais integram o quadro de professores da UFRN. Nenhuma delas participou da elaboração do projeto do curso e apenas uma não tinha experiência anterior em

trabalhos com movimentos sociais. Durante a entrevista, foram questionadas, dentre outras coisas, sobre as principais diferenças relacionadas ao currículo e organização dos cursos.

Houve consenso sobre a riqueza do currículo do curso de Pedagogia da Terra e sua preocupação em estabelecer uma relação de identidade profissional e pessoal com o lugar em que esses alunos irão atuar ou já atuam e com as pessoas presentes nessa relação. Uma das professoras relatou que

os alunos do campus de Natal vão fazer o curso de Pedagogia porque eles querem alguma coisa pra eles, enquanto sujeitos individuais. Aqui [em Ceará Mirim], as respostas pairaram em torno de que, primeiro era necessário fazer pelo outro e depois para si. A consciência social é muito mais aflorada. (EP3).

Outra professora apontou que os cursos apresentam estrutura básica semelhante no que se refere às áreas de história, psicologia e filosofia da educação, estrutura e organização de ensino. Chama a atenção de que os aspectos básicos da educação estão nos dois cursos, mas eles são diferentes na essência.

Ele [curso de Pedagogia da Terra] sai também desse campo da escola, ele sai do campo da lei e vai por outros caminhos. Essa disciplina que eu estou dando agora [Teorias e Métodos de Educação Popular], no curso de Pedagogia ela não é obrigatória, a não ser que o aluno escolha o núcleo de Educação de Jovens e Adultos. O que eu acho é que ele mexe com outras subjetividades e tira o olhar só da escola [...]. Eu consigo ver um movimento, um projeto de formação que vai formar você para atuar em campos educativos diferenciados, muito embora a ênfase seja para a atuação no campo. [...] Sai mais da lógica da escola e traz esse pedagogo para a lógica mais da sociedade. (EP2).

Caldart (2008) explica que apesar da EdoC não se restringir a um projeto de escola, é necessário esclarecer que a escola é um direito de todos e quem não passa por ela é colocado em uma condição social desigual. A EdoC abarca um projeto de educação emancipatório que deve ser materializado, inclusive, na escola. A autora analisa que

A Educação do Campo não precisa tirar o foco da escola para não ser escolacentrista. Se tirar, pelo menos no momento histórico atual, pode perder um dos seus sentidos de luta social originária. Basta que a escola seja tratada em perspectiva, inclusive na sua dimensão de política pública. A realidade atual do campo brasileiro até facilita esse olhar de totalidade, ainda que pelas suas circunstâncias trágicas (2008, p. 82).

É importante colocar que o direito à escola e à educação formal é um direito do qual não se pode abrir mão. Dito isso, o curso de Pedagogia da Terra pretende que novas práticas e dinâmicas que consideram toda a formação humana sejam desenvolvidas pelos futuros pedagogos da terra nas escolas do campo. As escolas são fundamentais na construção da educação do campo. É a idéia de que a escola sozinha não transforma o campo, mas o campo não se transforma sem a escola.

Outro ponto levantado nas entrevistas foi a forte dimensão teórico-prática do curso de Pedagogia da Terra. Essa dimensão está contemplada no currículo de maneira mais organizada do que no curso que funciona no campus de Natal. Pode-se observar essa diferença com base na fala a seguir:

Em Natal, uma matéria que eu faço no curso de Pedagogia e o campus, por exemplo, não tem uma escola-laboratório, onde os alunos possam atuar. O curso de Pedagogia tem uma dimensão muito teórica. Os alunos reclamam muito disso. E tem aquele estágio do último período do curso. Só. Se bem que o currículo está sendo redimensionado agora e essas coisas estão se modificando. Mas, o curso tem uma dimensão muito teórica, não tem escola-laboratório, onde a gente possa discutir e articular os conceitos. Aqui [em Ceará Mirim] essa dimensão teórico-prática é mais forte e organizada (EP3).

A pesquisadora não teve acesso às mudanças colocadas pela professora entrevistada. De todo modo, o currículo do curso de Pedagogia que foi analisado, é ainda o documento oficial dessa graduação.

Nas entrevistas, as professoras identificaram que, mesmo com um projeto de formação mais ampliado e reflexivo, os alunos do curso de Pedagogia da Terra apresentam muitas fragilidades com relação aos conhecimentos prévios e de formação anterior. Se por um lado, a vinculação teoria/prática é forte no curso de Pedagogia da Terra, a formação básica dos alunos do curso de Pedagogia do campus de Natal é superior e proporciona entendimento mais rápido de conceitos, maior domínio de leitura e produção de textos. Essa questão relaciona-se com o desmonte do ensino público, tratado no capítulo anterior. Mesmo com essas dificuldades, as professoras entrevistadas reconhecem o senso de propósito dos alunos do curso de Pedagogia da Terra.

Não é objetivo dessa pesquisa avaliar qual dos dois cursos aqui apresentados é o melhor ou é o válido. A análise feita procura demonstrar as teorias do currículo que estão expressas nos dois cursos e em que medida formam para a justiça social.

A justiça social, na formação de professores, provoca-os a reavaliar a história que lhes foi apresentada e a considerar as diferentes contribuições de diversos outros

grupos sociais na construção dessa mesma história. Essa é uma das estratégias dos educadores para diminuir as desigualdades que existem na educação e na sociedade: pensar sobre a realidade para transformá-la. Dessa maneira, a FPJS encontra respaldo na ecologia dos saberes, já que esta última

[...] visa facilitar a constituição de sujeitos individuais e coletivos que combinam a maior sobriedade na análise dos fatos com a intensificação da vontade da luta contra a opressão. A sobriedade advém da multiplicidade de perspectivas cognitivas sobre a realidade da opressão. (SANTOS, 2006b, p. 164).

A leitura dos documentos demonstrou que os dois cursos apresentam características da teoria crítica do currículo, já que identificam a importância do caminho da ação-reflexão-ação na formação do pedagogo. É pensando sobre a prática e com senso de propósito claro que se avança na educação e na luta por um mundo solidário e com justiça social.

Dentre os desafios da formação de professores para a justiça social é possível destacar:

- Nem todos os pedagogos e pedagogas da terra estão imbuídos desse senso de propósito e não planejam assumir o papel de lideranças;
- A FPJS não pode ficar nos muros da academia e nas leituras em sala de aula. É condição de existência da FPJS a intersecção entre saberes científicos, saberes tradicionais e práticas educativas (interagir e vivenciar);
- Estudar *sobre* culturas e *sobre* a diversidade não corresponde à FPJS, mas interagir *com* culturas e vivenciar a diversidade.

Importa dizer que a graduação em Pedagogia da Terra é um curso explicitamente comprometido com a transformação social e apresenta três principais dimensões de preparação: profissional/técnica, política e cultural. Dessa maneira, tem o propósito de construir uma identidade docente que não é neutra e que é explicitamente comprometida com a justiça social. (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Esse comprometimento, que é encontrado nos documentos de maneira clara, encontra dificuldades na sua operacionalização e funcionamento. O capítulo seguinte contém aspectos da execução da graduação em Pedagogia da Terra da UFRN, seus desafios e possibilidades.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E UNIVERSIDADE: DESCONHECIMENTO MÚTUO E DESAFIOS

Os dados aqui apresentados tratam da proposta curricular do curso de Pedagogia da Terra da UFRN que, de acordo com o capítulo anterior, foi identificada como uma proposta curricular crítica e preocupada com a formação de professores para a justiça social. Conforme demonstrado anteriormente, existe o reconhecimento dos professores da UFRN sobre a intencionalidade da articulação entre teoria e prática nos cursos do Pronera. Mais do que isso, os professores identificaram que essa dinâmica não ocorre no curso regular de Pedagogia da UFRN.

A pesquisa demonstrou que, apesar de uma opção curricular crítica, a materialização das atividades e organicidade corresponde à teoria curricular tradicional. Os dados apontaram desafios a serem superados na relação entre as universidades e os movimentos sociais do campo.

O capítulo analisa as diferenças encontradas entre teoria e prática e provoca uma reflexão acerca de como é possível integrar as duas dimensões. O que se pretende, por meio da apresentação dos resultados, é contribuir para a efetiva prática da educação do campo e o seu reconhecimento enquanto política pública permanente.

Por ser um estudo de caso, os dados analisados revelaram especificidades da realidade pesquisada, mas podem contribuir para ampliar a discussão sobre a educação do campo e se integrar a outras pesquisas relacionadas à construção de parcerias entre universidades e movimentos sociais do campo pautadas na busca de novas formas de ensinar e de aprender.

As diferentes lógicas que são defendidas para a organização e funcionamento de um curso superior revelam diferentes concepções de educação e de produção de conhecimento. Os dados que serão demonstrados a seguir foram divididos em quatro blocos de análise, a saber: Gestão do curso de Pedagogia da Terra da UFRN; Currículo por Alternância; Modo de Produção de Conhecimento: concepção e prática e; Olhar o outro na relação entre universidade e movimentos sociais: um jogo de espelhos.

O primeiro bloco faz uma reflexão sobre as tensões existentes entre universidade e movimentos sociais acerca das responsabilidades da UFRN e do MST na condução do curso. As negociações feitas (que foram acordadas ou que ficaram

implícitas) encobrem uma série de tensões que ocorrem, principalmente, pelas diferentes lógicas de concepção de educação.

O currículo por alternância, apresentado no capítulo anterior, é analisado no segundo bloco. A concepção de alternância, os tempos de aprendizagem e a sua materialização são discutidos nesse bloco.

Em seguida são apresentados os dados referentes à concepção e prática do modo de produção de conhecimento no curso pesquisado por meio da análise das seguintes dimensões: condições materiais, práticas pedagógicas e ecologia dos saberes.

O último bloco de análise identifica quais são as visões mútuas entre o curso de Pedagogia da Terra e a UFRN.

4.1 - GESTÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA DA UFRN

A segunda turma de graduação em Pedagogia da Terra da UFRN, iniciada no ano de 2006, funciona no Centro de Formação e Treinamento Patativa do Assaré, no município de Ceará Mirim. Os 58 (cinquenta e oito) alunos do curso representam 17 (dezesete) municípios do Rio Grande do Norte e uma aluna é do estado do Ceará, conforme indica a tabela:

TABELA 4.1 - Número e percentual de alunos de Pedagogia da Terra em Ceará Mirim, por localidade – RN – 2006

LOCALIDADE	Nº DE ALUNOS	PERCENTUAL
Campo Grande	06	10,3%
Ceará Mirim	14	24,1%
João Câmara	05	8,6%
São Miguel do Gostoso	13	22,4%
Senador Elói de Souza	02	3,5%
Touros	05	8,6%
Macaíba	02	3,5%
Demais localidades ¹²	10	17,2%
Estado do Ceará	01	1,8%
TOTAL	58	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

¹² Um aluno em cada dos seguintes municípios: Extremoz, Pureza, Upanema, São Rafael, Natal, Triunfo Potiguar, Ielmo Marinho, Canguaretama, Lagoa dos Velhos, Poço Branco.

Não são todos os alunos que integram ou se auto-declaram militantes do MST. Apesar de o convênio atender a uma solicitação desse movimento e mais de 60% dos alunos o representarem, outros movimentos sociais do campo estão presentes nesse curso, como o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) e a Rede Abelha. Isso acontece porque, como dito anteriormente, os convênios assinados com o Pronera/Incra são abertos para assentados da reforma agrária.

O MPA surge nos anos 1990, está em todas as regiões do país, tendo como principais reivindicações a permanência dos povos do campo no campo, reconhecimento e valorização da cultura dos povos do campo; defesa da agricultura familiar e garantia de direitos fundamentais.¹³

A Rede Abelha, que está localizada na região Nordeste, é uma articulação de ONGs, cooperativas, associações e pastorais ligadas à criação de abelhas. Produzir com qualidade, preservar o meio ambiente e construir relações justas e solidárias são considerados os seus desafios.¹⁴

O primeiro contato da pesquisadora com a turma foi na cidade de Natal, numa visita à UFRN. Essa foi a primeira vez que os alunos foram à universidade desde o início do curso. As primeiras conversas com a turma já apontaram que a relação entre a UFRN e os alunos do curso é permeada de conflitos, sobretudo no que se refere à gestão acadêmica e do espaço.

O curso funciona a cerca de 60 km de Natal, num espaço que pertence ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mas já houve uma tentativa do curso funcionar em espaços da UFRN.

O primeiro curso de Pedagogia da Terra da UFRN foi o 5º do país e a construção do seu projeto foi feita em parceria com o MST. O curso foi apresentado em 2001, aprovado em 2002 e garantiu a grade mínima obrigatória para o curso de Pedagogia, mas oferecia flexibilidade para a inserção de disciplinas sugeridas pelo MST.

A proposta inicial da coordenação da universidade era de que o curso funcionasse no campus de Natal. Foi pensada a planta de um barracão, com o auxílio da Faculdade de Arquitetura, de forma a garantir a lógica da alternância que prevê um espaço de alojamento para o período de Tempo Escola (TE). De acordo com uma das coordenadoras da época, houve resistência dos dois lados, já que o MST “preferia que

¹³ Disponível em: <http://www.wiserearth.org/organization/view/8fb1987089bf2b7c5c93306bbb0ae623> (acesso em 25/02/09).

¹⁴ Disponível em: <http://www.capina.org.br/download/pub/cr200503.pdf> (acesso em 25/02/09).

isso fosse dentro de um espaço deles, um espaço aonde eles pudessem fazer a gestão do mesmo. Por outro lado teve uma oposição da parte administrativa da Reitoria.” (EC4).

Com a impossibilidade de funcionamento do curso no campus de Natal, já que não há estrutura para esses alunos, os três campi da UFRN no interior foram identificados como alternativa para solucionar a questão. O campus de Nova Cruz apresentava uma boa estrutura e o seu funcionamento se limitava às atividades de extensão. Além disso, o campus de Nova Cruz foi uma fazenda desapropriada e doada à UFRN pelo INCRA e, por essa razão, oferecia boa estrutura para o alojamento dos alunos.

A primeira etapa do curso funcionou em Nova Cruz, mas na etapa seguinte o MST ocupou o colégio agrícola - que hoje é o Centro de Formação Patativa do Assaré - e assim a primeira graduação em Pedagogia da Terra foi deslocada para o Centro. Desde então, os cursos conveniados com o MST do RN passaram a acontecer lá e isso tem garantido a pedagogia do Movimento de que o espaço é formador.

Ao longo da pesquisa, foi possível destacar dois principais aspectos referentes à gestão do curso, nos quais as tensões são vividas: momentos em que há total separação entre as duas coordenações (UFRN e MST) e momentos em que as coordenações precisam estar juntas para dialogar.

O curso de Pedagogia da Terra é composto por duas coordenações pedagógicas, com diferentes concepções de gestão. A coordenação da UFRN é composta por dois professores e a coordenação do MST contempla duas coordenações: para a UFRN, a coordenação do curso pelo MST é representada por uma pessoa que responde pelo Movimento nas reuniões de coordenação com a universidade. Para o MST/RN, quem responde pelo curso é a CPP (Coordenação Político-Pedagógica) que é composta apenas por integrantes do próprio Movimento e não há representação dos alunos.

De acordo com um dos integrantes da CPP, esta é a coordenação que está mais próxima dos alunos. Ela tem a responsabilidade de fazer o acompanhamento pedagógico do curso, mas também resolve problemas relacionados ao espaço como falta de água e organização da cozinha, por exemplo. É a CPP que garante o funcionamento das equipes de saúde, de limpeza, da mística e é reconhecida pelo MST/RN como a coordenação do curso no local.

Na 4ª etapa do curso de Pedagogia da Terra, de acordo com as entrevistas concedidas pelas duas coordenações, foi possível identificar a seguinte divisão de

atribuições: a UFRN se responsabiliza pela gestão pedagógica (professores, materiais, aulas) e o MST se responsabiliza pela coordenação local (organização da turma para a gestão do espaço).

Na etapa pesquisada, a equipe da coordenação da UFRN foi modificada. Um dos professores afastou-se da coordenação e um novo professor passou a integrá-la. Essa mudança não foi discutida com o MST e demais movimentos sociais que integram o curso, pois a coordenação da UFRN entendeu que essa era uma decisão da universidade e por isso de ordem interna. A coordenação do MST criticou a atitude e defendeu que uma mudança como essa deveria ser debatida para que todos avaliassem se o novo integrante apresentava o perfil esperado para o curso.

É isso que eu acho que peca um pouco a universidade. Essa coisa de não discutir. Eu me surpreendi porque eu acho que se é parceiro, os parceiros têm que sentar. Mas já chegou e apresentou e a gente soube na hora. (EC1).

Apesar de a negociação parecer simples, ao considerar as matrizes pedagógicas do MST, é possível afirmar que também há gestão pedagógica do curso pela coordenação do MST, mas essa não é reconhecida pela UFRN. A separação entre o que é atividade da coordenação do MST e o que é atividade da coordenação da UFRN é tão indefinida que os próprios alunos do curso não têm um bom entendimento dessa questão.

Um bom exemplo da indefinição sobre a gestão pedagógica é identificado na mística que, nas palavras de Caldart, não é simples de ser explicada, “porque sua lógica de significação não se expressa tanto em palavras, mas muito mais em gestos, em símbolos, em emoções.” (CALDART, 2004, p. 208). A mística se materializa em poesias, danças, encenações, músicas e pretende formar e firmar valores humanos que fortaleçam a luta.

As aulas sempre começavam com atraso porque os alunos responsáveis pelas místicas esperavam a chegada dos professores para que eles as assistissem. O horário previsto para a formação¹⁵ e a mística era às 07h 30 min. - de acordo com as atividades e a organicidade do MST - e as aulas começavam às 08h, de acordo com o quadro de horários oficial construído pela UFRN. Após a apresentação da mística, os professores teciam comentários e traziam elementos da mística para a aula. Ou seja, a mística acabava por fazer parte da aula, apesar de não estar contemplada no

¹⁵ A formação é o momento que abarca as seguintes atividades: verificação da presença dos alunos, informes e é cantado o hino do MST ou da Via Campesina. Em seguida é realizada a mística.

currículo. Ao articular a mística com a aula, os professores inseriam a pedagogia do MST na pedagogia da UFRN.

Outro exemplo que é oposto ao citado acima se refere às atividades conduzidas pela coordenação do MST que estão previstas no cronograma da etapa (Anexo IV) e não são compartilhados pela UFRN. Nos dias 30/06/08 e 01/07/09 aconteceram as seguintes atividades: Organização do Promet¹⁶ e Seminário sobre a Via Campesina.

Nas entrevistas com os monitores e nos grupos focais ficou clara a distinção entre o que os alunos chamam de “disciplinas do Movimento” e “disciplinas da universidade”. Por acreditar que os dois primeiros dias de aula previstos no cronograma são atividades da coordenação do curso pelo MST, os alunos entendem que não há necessidade de participar.

De acordo com um dos monitores entrevistados, “isso é reflexo desse embate sobre de quem é o curso.” (EM1). A reflexão do monitor revela que há uma disputa pelo controle e pela gestão do curso. Essa disputa é revelada na situação descrita: a atividade está contemplada no cronograma e é conduzida pela coordenação do curso pelo MST. Por outro lado, a UFRN garante a realização no cronograma, mas não participa. Por fim, os alunos a desmerecem. A falta de alinhamento entre as coordenações contamina os alunos.

Esse fato é mais um exemplo da separação entre as duas coordenações pedagógicas. Apesar de um aparente consenso de que o MST gerencia o Centro (o espaço) e a UFRN a parte pedagógica, não é isso que se revela na prática. Observa-se certa indiferença e omissão por parte da UFRN em considerar o caráter pedagógico do MST na gestão pedagógica do curso.

Toda a coordenação da graduação em Pedagogia da Terra (UFRN e MST) se reúne cerca de três vezes antes do início da etapa e uma vez no final da etapa para conversar sobre as disciplinas que serão/foram ministradas, ter encontro com os professores e avaliar avanços e desafios de cada aluno e da turma. Esses encontros indicam momentos em que as coordenações precisam estar juntas para dialogar. A pesquisadora não participou desses encontros.

Outro momento de reunião de toda a coordenação é a avaliação da etapa que acontece no meio e no final desse período. Reúnem-se coordenadores da UFRN, do

¹⁶ O PROMET é o programa metodológico que contém os princípios pedagógicos e de organização do MST.

MST e todos os alunos do curso para discutir questões pendentes, pontos positivos, problemas e sugestões.

Na 4ª etapa, poucos alunos expuseram as suas impressões, sentimentos e opiniões. Foi observado que, antes da reunião de avaliação, existiam muitos pontos a serem discutidos, mas no momento da avaliação poucos alunos se colocaram, sob a alegação de que nada adiantava, já que não são tomadas providências para as reclamações feitas.

O CFPA ainda não apresenta uma boa estrutura para alojamento dos alunos. Em um dos grupos focais foi dito que nos dias de chuva, mal se consegue prestar atenção nas aulas porque há a preocupação das goteiras em cima das camas: “a cabeça fica no quarto e não na aula”, contou um dos alunos.

Apesar da gestão do espaço ser acordada como de responsabilidade do movimento, esse é um aspecto que atrapalha o bom andamento do curso e interfere na relação ensino-aprendizagem, mas o fato não foi tratado na reunião de avaliação. A universidade declara que sua responsabilidade é com a parte pedagógica. Dessa maneira, os alunos interpretam que a UFRN não se sente responsável pelas suas condições materiais de vida e aprendizagem e esse é um dos motivos do assunto não entrar na pauta da avaliação.

Os conflitos de gestão apresentam efeitos sobre os alunos. Como as coordenações não são articuladas há um descrédito por parte dos alunos com relação à solução dos problemas que são apresentados. Assim, os alunos do curso preferem não se colocar nos momentos de reunião, já que as coordenações não têm um discurso alinhado e não demonstram harmonia.

Nessa reunião de avaliação, os alunos pediram para conhecer o projeto do curso. Até aquele dia eles não tinham conhecimento do projeto e todos concordaram ser importante conhecer o que diz o documento para terem consciência dos seus direitos e deveres. A UFRN se comprometeu em disponibilizar o documento.

A desarticulação da coordenação pedagógica provocou a curiosidade dos alunos de conhecer o documento, para que possam situar a sua participação na gestão do curso.

A ausência de uma gestão compartilhada fere os princípios de autogestão e organização coletiva que estão nas matrizes pedagógicas do MST. Por outro lado, o não envolvimento da universidade nas condições materiais do curso pode transformá-la numa prestadora de serviços, conforme indica uma das professoras entrevistadas:

É isso que eu quero dizer mesmo. Presta um serviço pro Movimento. Pra instituição, ela pode trazer o registro da experiência. Provavelmente traz, né? Faz as dissertações de Mestrado (...). Você passou esses dias todos lá. A gente vê a coordenação do MST, mas não vê a coordenação da Universidade. (EP2).

As coordenações ainda não encontraram uma maneira de viver uma gestão democrática e os desafios aparecem dos dois lados. Para a coordenação da UFRN, assumir um curso como esse exige uma série de tarefas que não têm apoio logístico dentro da universidade. Significa dizer que os serviços de secretaria, reprografia, lançamento de notas no sistema, entre outros precisam ser feitos pela coordenação da UFRN, já que a universidade não garante estrutura acadêmica para o curso de Pedagogia da Terra.

O empenho e as horas cedidas ao curso não são contabilizadas dentro da carga horária que os docentes já cumprem na universidade. Ademais, existe a pressão para responder às agências de fomento à pesquisa, o que exige tempo para a produção científica. Assim como o MST apresenta deficiências no cuidado com o espaço físico do curso, a UFRN apresenta deficiências na estrutura acadêmica.

Os exemplos e observações demonstram que o que é pretendido nem sempre é executado e o que é executado não é assumido como algo pretendido. Existe o que Apple (2006) identifica como *currículo oculto*, ou seja, “normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos.” (p. 127).

Um dos monitores fez a seguinte observação: “o curso é uma parceria que deve caminhar junta e esse caminhar vai desde as diferentes formas de pensar.” (EM1). Existem tentativas de construir espaços compartilhados, mas para tanto, é preciso refletir sobre o que de fato acontece na execução do curso e reavaliar conceitos. De acordo com Santos,

A ecologia dos saberes ocupa-se da *fenomenologia* dos momentos ou tipos de relações. Esses momentos podem ser de isolamento ou ignorância; de indiferença e desprezo; de recusa e conquista; de coexistência e comunicação; de reconhecimento e diálogo. Este último momento é o que é próprio da ecologia dos saberes. Mas nenhum exercício no seio desta deve desconhecer os momentos anteriores e o que neles ocorre. Na ecologia dos saberes a história faz parte constitutiva do presente. A história é o presente em ação. (2006b, p. 163).

Significa dizer que a parceria entre universidades e movimentos sociais está em construção e é permeada por contradição. Por meio delas é preciso precaução –

outra característica da ecologia dos saberes – para que a parceria seja permanentemente repensada e solidificada em outras bases. Na gestão do curso de Pedagogia da Terra da UFRN, “em igualdade de circunstâncias deve preferir-se a forma de conhecimento que garanta a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção.” (idem, p. 160)

Nesse momento, outro esclarecimento é necessário. O trabalho apresentou, ao longo dos capítulos, os pressupostos da educação do campo. A partir de agora será feito um recorte da educação do campo na perspectiva da pedagogia do MST. A opção por esse recorte relaciona-se com o fato de que no convênio do curso aqui pesquisado, o demandante é o MST.

De acordo com Caldart (2004), as principais matrizes político-pedagógicas propostas pelo MST são: a luta social, pois a luta educa as pessoas e por essa razão deve ser um estado permanente; a organização coletiva, por meio de processos de enraizamento em que a referência mais forte é o coletivo e não o individual; terra e trabalho como princípios educativos; cultura e história, que se relacionam com as matrizes anteriores.

Algumas dessas matrizes aparecem na prática da segunda graduação em Pedagogia da Terra aqui pesquisada, apesar de não estarem contempladas no projeto do curso. A estrutura curricular do atual curso manteve o esqueleto da primeira experiência. Poucas disciplinas foram substituídas e algumas ementas foram alteradas.

Atividades como a formação, o tempo de trabalho e as místicas não são reconhecidas pela universidade como tempos de aprendizagem, embora aconteçam na dinâmica da etapa. Por outro lado, o próprio MST, em algumas situações, não reconhece as suas matrizes.

Um exemplo é o trabalho como princípio educativo. No Dossiê MST Escola (2005), o trabalho é uma dimensão formadora da consciência social e da cultura das pessoas. Além disso, o trabalho abarca uma série de atividades que exigem cooperação e democracia e não pode atrapalhar ou diminuir o tempo de estudo.

No curso de Pedagogia da Terra, o trabalho se resume ao cuidado com a horta e à manutenção do espaço do alojamento. Os alunos que participaram dos grupos focais demonstraram desaprovação pela forma que o trabalho é tratado no espaço do curso. Foram muitas as queixas relacionadas a falta de tempo de descanso e de estudos.

De acordo com a coordenação da UFRN, não há nada que a universidade possa fazer, pois as normas da Casa são definidas pelo MST e não pela UFRN. Nota-se que o trabalho, como um dos elementos da matriz pedagógica, não é entendido pela universidade, pelo MST e pelos alunos na execução desse curso. Por isso é visto pelos alunos como algo penoso: está vazio de conceito e de objetivo.

Outro exemplo se refere à gestão democrática, que segundo o Dossiê MST Escola de 2005 apresenta duas dimensões fundamentais: a direção coletiva de cada processo pedagógico e a participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Está no Dossiê a seguinte afirmação:

Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito e a repartir os resultados (positivos e negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, desde a direção política ou planejamento mais geral da atividade de educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado. (2005, p. 173).

A gestão e auto-organização deveriam ser dimensões educativas contempladas na organização do curso. No entanto, como já foi apontado, a CPP, por exemplo, não tem representação estudantil.

Na observação da pesquisadora, os alunos não cogitam a possibilidade de haver um espaço de gestão democrática onde as matrizes pedagógicas e outras questões possam ser debatidas.

Há concentração do controle sobre os espaços e pouca delegação de responsabilidades. As chaves da biblioteca, por exemplo, não ficam sob a responsabilidade dos alunos. Ou seja, os alunos participam da gestão do espaço apenas com o trabalho e poderiam ter uma inserção maior.

A auto-organização, dimensão da gestão democrática em que “o coletivo dos alunos assume, autonomamente, a direção de parte significativa do seu processo de formação, ao mesmo tempo em que coopera na gestão coletiva do conjunto da proposta pedagógica do curso” (idem, p.174) não é considerada nessa graduação.

Assumir a condução de um curso de formação de professores que apresenta um modelo crítico de formação certamente provoca a universidade em muitos aspectos. Por outro lado, existe grande respeito à UFRN, por parte dos movimentos sociais. Caso contrário, não haveria engajamento e luta para ocupar esse espaço.

Nesse momento, se faz necessária a seguinte reflexão: o que o MST (e nesse curso são incluídos os demais movimentos sociais do campo) e a UFRN estão de fato aprendendo um com o outro, com relação à gestão do curso? Um dos grandes desafios para as duas instâncias é descobrir mecanismos que garantam a coordenação conjunta do curso, para que essa e outras ações sejam fortalecidas.

A coordenação da UFRN identifica uma nova dinâmica dentro da universidade, com os professores que estão envolvidos no curso:

Sabe qual é? Os professores precisam se reunir para pensar o semestre. Eu acho isso uma coisa curiosíssima, interessantíssima. Eu, por exemplo, semestre passado, fui dar aula pra uma turma aqui de Pedagogia e eu queria exibir um filme para eles. Quando eu fui ver, eles já tinham visto esse filme com outro professor, numa outra disciplina e no mesmo semestre. No Pedagogia da Terra os professores se reúnem antes: "Você vai fazer o quê? Você vai trabalhar como?" [...] Os professores se preocupam em estabelecer mecanismos que compensem uma suposta qualificação pedagógica do curso. Se ele viesse a ser conduzido tal como é aqui [em Natal], realmente o nível seria muito complicado. (EC2).

A forma como o curso é organizado exige diálogo entre os professores. As dificuldades de formação anterior são reconhecidas e o curso de Pedagogia da Terra faz um "chamamento" aos professores para uma ação coletiva que, mais do que responder a essas dificuldades, instaura uma nova forma de se pensar a educação. O planejamento que contém a participação de todos os professores indica o trabalho coletivo, que é tantas vezes defendido nos movimentos sociais.

Uma das professoras da 4ª etapa identificou que muitos professores se fecham na universidade e fazem um discurso teórico que às vezes é descolado da realidade. "A própria experiência de você vir trabalhar com essas pessoas, de ir a um assentamento já te dá outra visão do que é esse social." (EP1).

O que essas falas indicam é que os professores da UFRN - não quaisquer professores, mas os sensibilizados que se propõem a trabalhar com esse curso - são desafiados a ter uma nova prática acadêmica, que é necessariamente coletiva. Mesmo com esse desafio a ser superado na relação com os movimentos sociais do campo, são exigidas respostas da universidade para outras formas de produção e construção de conhecimento: aulas dinâmicas, criativas e que provoquem a construção e apropriação de conhecimentos. Inevitavelmente há inovação no modo de pensar a prática docente, porque os estudantes têm necessidades diferenciadas que são explicitadas nas reivindicações dos movimentos sociais.

O curso de Pedagogia da Terra desafia a universidade em diversos aspectos, mas também provoca os seus alunos – e conseqüentemente os movimentos sociais de que são oriundos – a pensarem sobre eles mesmos para que sejam cada vez mais qualificados para responderem às próprias demandas.

Nos grupos focais, os alunos identificaram mudanças neles próprios e nas suas redes de relações desde que começaram a cursar a graduação em Pedagogia da Terra, tais como a forma de se expressar e a segurança para falar em público.

Eu passei até a dialogar melhor com as pessoas depois que passei a frequentar o curso e fazer parte aqui da universidade. (GF3).

Cada material que eles fazem pra nós é de extrema importância porque são bem aprofundados e nos ajudam a desenvolver mais. (GF1).

Antes eu não tinha essa reação de chegar em público e falar e hoje eu sou uma das que mais fala. Eu cresci não só na teoria científica, mas na minha qualidade de vida, de reivindicações. Mas tive esforço de lutar e isso eu devo ao Movimento e a Universidade, porque os professores que vem aqui contribuem também pra nossa formação e nosso espírito de luta. (GF1).

A universidade causa grande encantamento nos alunos e nas suas comunidades de origem. A maior parte sente orgulho de integrar essa graduação e reconhece que cursar faculdade é o sonho de muitas pessoas dos assentamentos. Em um dos grupos focais, um participante fez a seguinte reflexão:

A gente do campo não tinha direito ao acesso ao estudo de nível superior. Quem era do tempo do meu avô, do meu pai que teve acesso a uma faculdade? Hoje, quem é mãe e quem é pai pode sonhar em um filho ser formado. Graças às lutas dos movimentos sociais, teve essa abertura dentro da universidade. (...) A gente tem ótimos professores e raramente tem um professor que não se adapta com a metodologia. (GF2).

Uma nova relação com o ato de estudar e aprender, com raízes na ecologia dos saberes, passa pela construção de outros laços entre UFRN e movimentos sociais do campo. Há muito que caminhar, como será apresentado a seguir, mas é importante destacar que muitas ações já acontecem e começam a se incorporar na universidade.

4.2 - CURRÍCULO POR ALTERNÂNCIA: TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

O princípio fundamental do currículo por alternância é o de fazer o aluno se dar conta do seu papel na transformação da sua realidade, por meio da articulação entre teoria e prática.

A alternância que é defendida nos princípios da educação do campo pressupõe a integração em espiral da escola/saberes científicos com a comunidade/saberes tradicionais e assim fortalecer os laços entre esses espaços. A educação na pedagogia da alternância pode ser observada em dois tempos de aprendizagem que são interdependentes: o tempo escola e o tempo comunidade.

De acordo com Caldart, (apud Diniz-Pereira, 2008) o tempo escola (TE) é o momento articulado em três dimensões:

- Desenvolvimento do curso e do currículo oficial do programa: aulas, seminários para estudo, discussão de temas, leituras individuais e coletivas, diário e educação física;
- Autogestão: participação em comissões, reuniões e assembleias;
- Formação cultural do grupo: mística, atividades culturais (noites culturais, noticiários (impresso e televisão), oficinas)

Ainda segundo Caldart, no Tempo Comunidade (TC) o aluno deve se comportar como um pesquisador engajado, comprometido e com o objetivo de transformar a realidade pesquisada. Conhecer a realidade e conhecer a si mesmo para que ambos sejam transformados.

Os outros tempos de aprendizagem que estão contidos no TC podem ser assim divididos:

- ✓ Reflexão sobre as ações pedagógicas, com anotações sobre a prática no diário;
- ✓ Realização de atividades pedagógicas, por meio da vivência de desafios metodológicos;
- ✓ Investigação, que pode culminar no trabalho de conclusão de curso;
- ✓ Realização de atividades com a comunidade;
- ✓ Aplicação da autogestão coletiva que foi vivenciada no TE.

Porém, o currículo por alternância do projeto da graduação em Pedagogia da Terra da UFRN não apresenta todos os elementos que são indicados na concepção de alternância da educação do campo. Existe uma redução da concepção descrita para a que se materializa. A opção de alternância feita no curso é limitada, diante de todas as possibilidades que são oferecidas na sua concepção e contempla apenas o tempo trabalho e o tempo de formação cultural.

No período da pesquisa, aconteceram duas atividades culturais: a noite cultural, que contou com a participação de jovens de outros estados que se hospedaram no Centro para a realização de um encontro de juventude, e a noite do riso, promovida pelos alunos e monitores do curso de Pedagogia da Terra.

O período de internato do TE da 4ª etapa do curso começou no dia 30/06/08 e terminou no dia 06/08/2008. A rotina das aulas nessa etapa foi assim organizada: as aulas eram iniciadas às 08h e terminavam às 18h. Antes das 08h, os alunos cumpriam algumas tarefas como: limpeza do pátio; cuidado com a horta e limpeza/organização do refeitório. Essa última atividade se repetia nos horários do almoço e do jantar.

As atividades eram divididas entre os Núcleos de Base (NB), que são os grupos formados dentro da turma. Cada dia um NB ficava responsável por uma atividade e pela realização da mística, que acontecia antes do início das aulas.

Leituras individuais, seminários para estudo, diário, tempo para acompanhar as notícias do estado, do país e do mundo e educação física não aconteceram na etapa pesquisada. Uma das alunas do curso fez o seguinte comentário: “Nunca li nada do curso. Fica tudo numa caixa.” Isso significa que, se as leituras não são feitas na sala de aula, dificilmente serão feitas no TC.

No projeto do curso são consideradas três categorias para divisão da carga horária da disciplina e no projeto, duas delas são assim explicadas:

A proposta pedagógica se baseia em dois tipos de atuação, em cada disciplina: uma atuação presencial e outra vivencial, sob a forma de trabalho dirigido e executado na própria comunidade. A parte presencial de cada disciplina se fará concentradamente em uma semana de atividades (em média, considerando a carga horária de cada disciplina) e terá como procedimento didático fundamental a perspectiva dialógica. A partir de uma situação inicial problematizada se desenvolverão os conteúdos, que serão concluídos com uma síntese, a qual encaminha para o trabalho vivencial. (UFRN, 2007, p.82).

A concepção da categoria prática não é conceituada no texto, mas aparece na distribuição da carga horária das disciplinas. As três categorias não estão situadas nos

dois grandes tempos do currículo por alternância e dessa forma gera mal entendidos com relação a sua interpretação. Essa constatação pode ser confirmada na fala da professora:

Eu tenho que passar uma atividade pra eles fazerem. Na minha disciplina, necessariamente, eles vão ter que ler um livro. (...). Minha disciplina tem 45 horas com eles e as 15 horas vão ser de leitura deste livro. Eles têm como atividade a produção de um diário de leitura. (...). Eles fazem depois que saem do tempo escola, mas não é considerado tempo comunidade. O tempo comunidade é uma intervenção que eles fazem na própria comunidade. Esse é considerado um tempo vivencial. É como se ele tivesse vivenciando, em vez de estar na sala de aula. (EP2).

A professora tentou explicar os conceitos de tempo escola e tempo comunidade que não estão no projeto do curso, mas é possível observar que a alternância não é uma proposta entendida por ela. Há confusão entre TE, TC e tempo vivencial (conceito não identificado na concepção do currículo por alternância). Além disso, o não entendimento pode ser também identificado quando a professora afirma que o aluno vivencia ao invés de estar em sala de aula. A vivência ocorre no TE e no TC. Caso seja deslocada para um tempo e espaço fixo, o sentido de alternância como espiral é perdido.

Assim como no TE, o Tempo Comunidade (TC) apresenta atividades reduzidas, se comparadas aos princípios da alternância. O TC é acompanhado pelos monitores do curso, mas a UFRN ainda não conseguiu estabelecer uma dinâmica em que os professores tenham permanente contato com os monitores para efeito de orientação e acompanhamento. Dessa maneira, os monitores são supervisionados pela coordenação do curso nas duas vezes que os recursos permitem que estejam nas atividades do TC.

Na graduação pesquisada, não se utiliza a técnica do diário de campo para anotações e reflexões sobre o TC. Os alunos, nos grupos focais, fizeram as seguintes avaliações do TC:

No tempo comunidade é o seguinte: às vezes a gente precisa tirar umas dúvidas, entendeu? No meu caso, por exemplo, a não ser por telefone, eu não tenho como ter contato. Se eu chegar aqui no Centro pra perguntar não tem ninguém. Fica vazio. (GF3).

No tempo comunidade já começa a ter algumas divisões de tarefas do movimento (...). Então é um pouco difícil no tempo comunidade por quê? Porque às vezes dispersa. A gente se dispersa, cada um vai pra sua casa, é muito difícil ter o contato que a gente tem aqui. Às vezes, pra tirar dúvida, um liga pra casa do outro. Só quando o monitor vai lá

que reúne o grupo e que temos alguma discussão sobre o trabalho. (GF3).

Nas falas desse grupo focal, é importante analisar dois aspectos: o primeiro deles se relaciona à falta de apoio presencial no TC. Os monitores se reúnem com os grupos de sua responsabilidade por duas vezes durante o TC. Os momentos de discussão e troca de idéias são insuficientes, sobretudo quando é apontado que a maior parte das pessoas do assentamento não possui curso superior. Essa constatação foi feita em todos os grupos focais: os alunos são exceções, nos seus locais de origem, que frequentam um curso superior. As atividades do TC ficam muito individuais porque os alunos não têm com quem discutir, além dos momentos de reunião em grupo com os monitores.

A segunda fala aponta para outra reflexão: com o término do TE, os alunos voltam para as suas casas e retomam todas as suas atividades e responsabilidades com a militância, com o trabalho, com a família. As atividades do TC acabam por ser realizadas nas vésperas do prazo de entrega e, dessa maneira, a natureza do TC perde o sentido, já que as condições locais provocam uma descontinuidade do processo proposto pelo currículo por alternância.

Alguns alunos, assim como os docentes, ainda não compreendem o que significa o currículo por alternância. “No tempo comunidade não é a mesma coisa que estar aqui no quesito estudo. As pessoas se sentem mais livres e às vezes passam a relaxar.”. (GF3).

Nas aulas observadas, a pesquisadora participou de uma discussão sobre o tempo comunidade em uma disciplina que havia começado na etapa anterior e terminou na 4ª etapa e, por essa razão, os alunos tiveram contato com o professor outra vez. Normalmente não é assim que acontece. Nas entrevistas com os professores, o entendimento da alternância é baseado na leitura que fizeram do projeto. Isso significa que não há um entendimento correto sobre o significado da dinâmica espiral do currículo por alternância. Existe um descompasso entre TE e TC, conforme relata a coordenação da UFRN:

É uma proposta que nós não estamos acostumados a implementá-la. Nós estamos experimentando-a. Eu acho que há uma dificuldade, por parte dos alunos, de conceberem o Tempo Comunidade como um tempo pedagógico porque isso não está na nossa cultura. A cultura escolar que nós temos no Brasil é a cultura de que o espaço do aprendizado continua sendo o espaço da sala de aula. Então é difícil a pessoa entender que aprende fora da sala de aula. É difícil pra muita gente entender que aprende observando uma pessoa

trabalhando, que a pessoa aprende no processo de trabalho, que a pessoa aprende sistematizando um conjunto de informações que ela observa. (EC2).

Nessa entrevista, foi apontada a dificuldade dos alunos em vivenciar o TC, já que eles têm as “mentes escolarizadas”. Em seguida, a pesquisadora questionou sobre como se materializa o movimento espiral da alternância, indagou sobre qual é o procedimento adotado na volta dos alunos do TC para uma nova etapa do TE e se os alunos reencontravam os professores da etapa anterior. A resposta foi a seguinte:

Veja só: nós tivemos umas experiências de retorno sim. Na primeira etapa, por exemplo, eles montaram uma maquete e apresentaram esse trabalho no início da etapa seguinte. Tivemos uma experiência semelhante nessa etapa e muito provavelmente acontecerá na próxima. Eu coordenei uma disciplina (...) eles apresentaram um trabalho e eu recuperei esse trabalho. Na verdade, o retorno agora quem falta dar sou eu em relação a eles. (...). A gente entende assim: se todos os professores forem passar trabalhos pra eles no TC, eles não vão dar conta mesmo. A gente escolhe uma ou duas disciplinas, tentamos ver as articulações possíveis entre essas duas ou com outras e mandamos atividades pro TC. No retorno, a gente tenta ver uma forma de fazer o encontro deles com os professores. (EC2).

Nota-se que a alternância ainda não se firmou como eixo articulador do curso e não é discutida de modo a integrar os diferentes espaços e sujeitos envolvidos nessa graduação. Isto ainda é um desafio para o MST e para a UFRN. Observa-se então que a idéia de “mentes escolarizadas” também está na universidade já que o TC se transforma numa espécie de “tarefa de casa”.

A “desescolarização” das mentes precisa acontecer dos dois lados para a superação do desafio posto ao ato de educar, por meio de um processo de enraizamento. Autonomia e autodisciplina são as palavras de ordem que precisam ser incorporadas por alunos e professores.

É inegável a força de vontade dos alunos que estão no curso, mas é importante pensar em alternativas para tornar o TE um tempo de real produção e construção de conhecimento. Mais do que isso, discutir outras formas de organização dos tempos de aula, trabalho e estudo, ou o processo de formação do educador do campo ficará comprometido.

4.3 - MODO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: CONCEPÇÃO E PRÁTICA.

O modo de produção de conhecimento nessa pesquisa foi entendido na perspectiva da educação do campo e envolve as seguintes dimensões: condições materiais, práticas pedagógicas e ecologia de saberes (dimensão epistemológica).

Além do que foi tratado anteriormente acerca da manutenção do espaço físico em que o curso ocorre, outras questões interferem na produção de conhecimento na graduação em Pedagogia da Terra. O funcionamento da ciranda infantil, a falta de tempo para estudo e as cadeiras da sala de aula são dois bons exemplos.

A CI não funcionou bem na 4ª etapa do curso: constantemente as crianças apareciam na sala de aula, as alunas-mães saíam da sala para saber notícias dos filhos ou as crianças ficavam com monitores e/ou outras pessoas da casa. Muitas vezes as crianças ficavam na sala de aula, o que prova a falta de eficiência da CI nessa etapa.

Essa é uma das dificuldades de ordem prática que atrapalha o processo de ensino-aprendizagem. A CI tem importante função nos cursos do/com o MST, já que possibilita que os pais possam estudar e ter tranquilidade para deixar seus filhos no espaço da ciranda.

A falta de horário para estudo e outras atividades no TE já foram apontadas, mas vale destacar que a questão do horário foi uma dificuldade inclusive para a realização dos grupos focais. Apesar da extrema boa vontade dos alunos, o cansaço e a chegada do sono eram inevitáveis.

Além do horário pesado de aulas e a falta de tempo para leituras e estudos, a sala de aula, na 4ª etapa do curso, ainda não possuía carteiras para todos os alunos. Alguns assistiam às aulas sentados em cadeiras de plástico, sem apoio para escrever e arrumar os seus materiais.

As tecnologias disponíveis para os alunos do curso são: televisão, DVD, retroprojetor, computadores e a biblioteca. Nas palavras dos alunos:

Se for colocar o que a gente tem aqui, só é uma televisão, um DVD – que não ta prestando, o retroprojetor, os computadores – de péssima qualidade. O que a gente sente falta? De mais comunicação, porque a gente ta aqui dentro e não sabe o que ta acontecendo no mundo lá fora. Sente falta de que? Da internet, que a gente pode pesquisar, se aprofundar. A nossa biblioteca é voltada para técnico agrícola, então, como é que a gente vai fazer uma pesquisa? (...) A única comunicação que tem aqui é a televisão dos quartos, que são os

nossos colegas que trazem as suas televisões. Aí a gente vê um jornal, assiste algum jogo, uma notícia. Pronto. Só complementando: a televisão do Centro, se não me engano, foram os professores que se reuniram e compraram pra gente. Ela tá lá em cima e eu acho que o pessoal do Movimento usa mais que a gente. (...) A gente só usa aquela televisão quando o professor vai passar vídeo, como agora. (GF3).

Para driblar o cansaço e a precária estrutura da sala, o curso exige metodologias e dinâmicas específicas. Os professores da 4ª etapa reconheceram que é exigida uma dinâmica diferente nesse curso, quando comparado ao curso de Pedagogia no campus de Natal.

As aulas observadas na 4ª etapa foram orientadas por um roteiro que pode ser condensado nos seguintes aspectos:

- Organização das aulas: atividades planejadas para a aula e dificuldades para realização; Questões de avaliação, nota e frequência
- Espaços de discussão: participação dos alunos nas aulas; Incentivo do professor ao pensamento crítico e criativo; Relação professor-aluno e aluno-aluno.

As quatro professoras da 4ª etapa foram questionadas se o curso de Pedagogia da Terra demandou algum conhecimento técnico específico ou metodologia diferenciada em comparação com o curso de Pedagogia. Todas responderam que o curso exige maior flexibilidade e uma postura pedagógica diferenciada, conforme fala de duas delas:

Por exemplo: eu tive a preocupação de trabalhar com uma metodologia mais dinâmica, trazer mais documentário e focar muito mais coisa na imagem também. Lá (em Natal) eu também faço isso, mas aqui é mais fortemente. Por exemplo, predominância em discussões, trabalhos grupais, pois eu sei que eles fazem isso melhor do que individualmente. Tive a preocupação de organizar estudos dirigidos pra cada texto, no sentido de direcionar melhor a apropriação do conhecimento. Lá em Natal eu não tenho muito essa preocupação e aqui eu amarrei mais as questões metodológicas (EP3).

Eu acho que no nosso caso, no caso do corpo docente, sem dúvida a gente precisa conhecer a dinâmica que eles estão inseridos. Não é um aluno generalizado. Não é um aluno perdido na multidão. É um aluno que vive num assentamento, é um aluno de um movimento social que se insere na educação do campo. É um aluno com particularidades que precisam ser consideradas. (EP4).

O professor do curso de Pedagogia da Terra encara a falta de qualidade do sistema público de ensino. Mais do que números, ali estão alunos com as defasagens

educacionais provocadas por esse sistema. Possivelmente existem alunos com dificuldades parecidas no curso de Pedagogia, mas são os alunos do curso de Pedagogia da Terra que convidam os professores a repensar o modo de produção de conhecimento.

É possível dizer que existe consenso no que se refere às especificidades desses alunos e de que as aulas precisam ser dinâmicas ou os alunos se dispersam. É interessante observar que especificidades podem ser encontradas em quaisquer cursos superiores e que aulas dinâmicas são desejáveis para cursos regulares ou cursos de convênio.

Por que então as especificidades e as aulas dinâmicas são agora pensadas por esses professores? A educação do campo questiona o sistema de educação que está num padrão tradicional e que já não responde às demandas dos alunos. “Quem é o meu aluno?” deve ser uma pergunta feita em toda prática docente e não só no curso de Pedagogia da Terra. Dessa maneira, é possível começar a construir outro paradigma na educação brasileira.

Nas entrevistas, as professoras identificaram a importância de materializar as discussões, utilizando o maior número de exemplos possíveis. Dentro das particularidades dos alunos, a dificuldade de leitura e escrita foi identificada pelos professores.

Eles têm muitas dificuldades em determinadas habilidades. Por exemplo: ler e registrar, ler e construir uma idéia a partir do parágrafo lido. Ler e fazer registro ao mesmo tempo é uma coisa que eu já vi que tem que ser muito trabalhada porque não é um hábito. (EP2).

Eles têm uma fragilidade muito grande em termos de formação anterior. Essa é uma preocupação que eu tenho do grau de assimilação dessas pessoas em relação a esses conteúdos. Por mais que o currículo seja rico, mas a minha preocupação reside justamente na dimensão do conhecimento prévio, da fragilidade em termos de linguagem, em termos de expressão. Eu acho que isso pode prejudicar a atuação dessas pessoas quando saírem daqui. (EP3).

A observação das aulas confirmou as falas das professoras. Os alunos apresentaram dificuldade de concentração para ler e produzir textos. Costumavam se queixar desse tipo de atividade e as professoras constantemente chamavam atenção da importância do hábito da leitura e do estudo para o exercício da futura profissão. Além disso, se as leituras não fossem realizadas em sala, dificilmente seriam feitas.

Uma das professoras passou o filme *Laranja Mecânica* para os alunos assistirem. A maior parte não conseguiu acompanhar a legenda e, como estratégia, procuraram entender o filme por meio das imagens.

No currículo do curso não está prevista nenhuma oficina ou disciplina para trabalhar mais fortemente essas questões. A oficina *Tópicos de Gramática*, mencionada anteriormente, procurou atender a demandas dos professores e não às dificuldades dos alunos. Ao participar dessa oficina, a pesquisadora constatou que a monitora se concentrou em explicar como construir uma resenha e outros trabalhos acadêmicos porque isso seria exigido pela professora. Ou seja: as dificuldades dos alunos não foram prioridade, mas o que seria utilizado pelo professor na disciplina.

É necessário esclarecer a importância dos alunos aprenderem a construir trabalhos acadêmicos, mas isso não pode ser descolado das outras fragilidades. A UFRN pode assumir essa deficiência na formação anterior e passar a considerar os aspectos de leitura e escrita como transversais para que sejam abarcados em todas as etapas do curso. Apesar de reconhecer a especificidade dos alunos, não há um planejamento para atender a essas dificuldades. A universidade precisa dar conta do que não foi garantido na Educação Básica. O acesso ao ensino superior para os povos do campo e demais alunos tem que ser encarado como ponto de partida e não de chegada.

A idéia do ponto de partida é a de assumir as dificuldades de formação anterior para qualquer aluno que chega ao ensino superior. Esse aspecto é fortemente tratado na educação do campo, porque os cursos são consequência de uma luta social que desvela a realidade do sistema público de ensino. O acesso ao ensino superior deve garantir o que não foi recebido anteriormente para então seguir adiante.

Outro aspecto interessante das aulas é com relação à participação dos alunos. A participação era tímida e concentrada em determinados grupos. Contudo, caso surgisse alguma discussão de ordem política, havia envolvimento da turma. A pesquisadora notou que, se os professores não controlassem essas discussões, o conteúdo da disciplina poderia ficar em segundo plano e não ser cumprido.

Não há discordância sobre a importância de discussões políticas, mas elas se tornavam muitas vezes panfletárias. Em uma das aulas acompanhadas, a professora cobrou uma postura universitária que é imbuída de responsabilidades e de reflexões que não se limita às discussões políticas dos movimentos. A universidade é um espaço que precisa minimamente proporcionar reflexões que permitam o avanço

intelectual desses alunos. Uma das estratégias para isso é integrar as questões políticas no conteúdo da disciplina e demonstrar quais são as conexões possíveis.

Os alunos do curso de Pedagogia da Terra apresentam uma forte formação política e o professor não pode considerar somente a experiência acadêmica nas suas aulas. A discussão política nas disciplinas pode provocar os alunos a dar um passo além das idéias da ordem do “senso comum”. Isso é função da universidade: tratar os assuntos de maneira interdisciplinar para garantir que os alunos dêem um salto qualitativo na produção de conhecimentos. Sair do discurso político ingênuo e pouco reflexivo, para um discurso e uma prática com novas dimensões que não são mera reprodução.

Os alunos do curso de Pedagogia da Terra, como dito por uma das professoras entrevistadas, não é um aluno perdido na multidão. Suas vivências e formação política obrigam os professores a sair da racionalidade científica para uma ecologia dos saberes que é comparada a uma extensão ao contrário: de fora para dentro da universidade. Romper o abismo entre práticas sociais e conhecimento científico é um desafio para a universidade e para os movimentos sociais.

É possível afirmar que a dinâmica interna da universidade ainda é muito individualizada. Os professores trabalham com seus grupos e, na maior parte das vezes, têm pouco conhecimento dos trabalhos de colegas que estão locados em espaços e bases de pesquisa diferentes. Além disso, precisam cumprir algumas formalidades para que tenham progressão funcional que exigem tempo e trabalho. Se eles não se reconhecem dentro da própria UFRN, dificilmente reconhecerão outras formas de produzir conhecimento.

O modo de produção de conhecimento na perspectiva da educação do campo pode ser comprometido na medida em que as disciplinas só conversam formalmente e não há interação entre elas. Os professores dão suas aulas, deixam a sua contribuição e vão embora do curso e não sabem o que aconteceu antes e nem o que acontecerá depois da sua passagem. Arrisca-se dizer que essa é uma das razões do descompasso na alternância.

O não envolvimento da coordenação da UFRN e demais professores com o curso de Pedagogia da Terra pode ser identificado nas falas a seguir.

Eu não tenho uma dimensão mais total do que está acontecendo no restante do curso, a minha participação se resume a essas duas disciplinas. Então eu não tenho uma visão mais global. (EP3).

Fiquei um pouco frustrada na reunião que eu fui porque eu esperava que nessa reunião a gente fosse discutir questões específicas do

curso, do MST, do convênio. Quando eu cheguei, a reunião era pra discutir questões ligadas ao conteúdo de cada disciplina. Eu apresentei o conteúdo da minha disciplina, assim como os outros professores, mas eu fiquei com vontade de discutir a disciplina no contexto da proposta curricular e não só a disciplina em si. Saí meio frustrada por causa disso. (EP3).

Essas afirmações foram colhidas na mesma entrevista e aqui é preciso fazer uma reflexão. A reunião entre os professores para pensar a etapa do curso e apresentar as disciplinas que serão oferecidas pode ser considerado um *modus operandi* inédito na universidade. Por outro lado, o fato de existir um espaço coletivo dos professores pode implicar no surgimento de novas demandas, como as apresentadas pela professora entrevistada: conhecer os alunos, entender o curso de maneira global, identificar convergências com outras disciplinas.

Outro ponto questionado pelos professores se refere à cultura de avaliação e autogestão do estudo. Todas as professoras indicaram, de alguma maneira, preocupação com maior rigor no horário e cumprimento de tarefas. Com relação a isso, a pesquisadora notou pouco compromisso dos alunos no que se refere a notas ou frequência. Sobre os processos de avaliação, a coordenação da UFRN explica:

São três avaliações. Isso é a norma da Universidade. No Pedagogia da Terra não dá pra você ter três avaliações se a disciplina dura 5 dias. Então, qual é a orientação que a gente dá para os professores? Alguma avaliação que é feita durante os cinco dias e outra parte da avaliação, em termos de nota, vai ser o trabalho que esse aluno vai devolver no tempo comunidade. Então, o professor estabelece um prazo: “Olha! Até o dia tal eu quero receber o equivalente à terceira avaliação.” Porque uma ou duas o professor já fez durante o tempo de escola. (...) Essa coisa estava um tanto flexível demais nos dois primeiros semestres, e eles estavam meio que incorporando essa coisa: “Ah! Eu não preciso entregar no prazo que eu não vou ser reprovado.” Então, é isso. Eu acho que eles estão começando a perceber que não é bem assim. (EC2).

A pesquisa revelou que os alunos ainda não tratam a questão de faltas e notas como algo de importância. A avaliação é vista como algo tradicional e que não mede conhecimento. A pesquisadora observou que esse é um discurso vazio e é utilizado por alguns alunos para justificar a falta de compromisso com os trabalhos que precisam ser entregues e as ausências em sala de aula.

Por outro lado, a coordenação do curso pela UFRN identificou muita flexibilidade na questão das notas e o contrário disso pode significar autoritarismo. A universidade precisa garantir as condições de construção de conhecimento necessárias à proposta da educação do campo. Nessa perspectiva, a avaliação é um

“ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto.” (LUCKESI, 1998, p. 118).

A relação entre professores e alunos – de respeito e reconhecimento da aprendizagem – é recíproca. Talvez por esse caminho, seja possível construir outra cultura de avaliação no curso que abarque maior empenho dos alunos e professores. Uma cultura de avaliação pautada em tomada de decisões: identificar onde estão as dificuldades para que o curso seja redimensionado com o intuito de saná-las. Dessa maneira, as ausências e a falta de compromisso com prazos de trabalho acordados podem ganhar nova dimensão para alunos e professores.

Diferentemente da relação professor-aluno, na relação aluno-aluno surgiram alguns conflitos. Nas aulas, era comum ouvir críticas dos próprios alunos, àqueles mais participativos. Esses eram rotulados de “os inconvenientes”. Apesar dessa postura da turma, as professoras procuraram incentivar o pensamento crítico e criativo, pautado no respeito ao outro.

Além das discussões políticas, os alunos eram mobilizados nas atividades artísticas. Como foi dito pela professora entrevistada nas falas anteriores, a disposição corporal e estética dos alunos é impressionante. Não foi por acaso que os professores se encantaram com as místicas. Durante a pesquisa, foi possível identificar que a mística é a porta de entrada do curso. É por meio dela que os professores ficam sensibilizados e receptivos a viver aqueles dias de aula.

Eles têm essa dificuldade de ler o que está escrito, mas não tem dificuldade de fazer atividades corporais que os alunos do curso regular têm. Os alunos do curso regular, quando você propõe outra coisa que não seja ler o texto, o negócio é transtornante. Mas eles não: você pode cantar, dançar que eles topam. É uma disposição corporal muito grande. (EP2).

O fato de os alunos apresentarem a predisposição para as artes instiga os professores a se apropriarem de novas linguagens na prática docente. Em uma das disciplinas observadas, a professora utilizou dinâmicas, pintura, colagem, construção de murais e um dos monitores se ofereceu para trabalhar técnicas do teatro do oprimido. As aulas encantaram a professora, que ainda não tinha tido uma experiência como essa nos cursos regulares que atua na UFRN.

As aulas e as observações do tempo escola são contraditórias e complementares. Ao mesmo tempo em que há muito descompasso entre os modos de produção de conhecimento, há o desejo de experimentar novas práticas docentes dos dois lados.

4.4 - OLHAR O OUTRO NA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM JOGO DE ESPELHOS

O último bloco de análise apresenta dois aspectos principais. O primeiro deles identifica quais são espaços em que o curso de Pedagogia da Terra é identificado e qual é o entendimento sobre a educação do campo na UFRN. No caminho inverso, o segundo aspecto aponta como o conhecimento científico e a universidade são identificados nos movimentos sociais.

Além do desconhecimento do projeto do curso pelos professores, a pesquisa apontou a invisibilidade da educação do campo entre os alunos do último ano do curso de Pedagogia. Dos 41 (quarenta e um) questionários respondidos, 70% indicaram o desconhecimento da expressão educação do campo. Ao serem indagados sobre o que imaginam que seja a EdoC, as principais respostas foram: “deve ser a educação voltada para a zona rural”, “voltada para a agricultura e outros aspectos nesse sentido”, “um projeto para pessoas que trabalham na zona rural”.

Alguns respondentes escreveram não ter uma clara definição e preferiram não opinar e outros acreditavam ser a EdoC a “educação formal que chega nos lugares mais distantes do campo”, “educação voltada para pessoas que moram no campo e não têm acesso à escola na cidade”. Um dos respondentes escreveu: “acredito ser ligado a educação no campo da pesquisa”.

Os principais entendimentos são: a educação do campo está relacionada aos espaços rurais e; a educação do campo está relacionada à idéia de levar a educação para o campo, pela impossibilidade de se estudar na cidade. A última resposta foi aqui transcrita para demonstrar o quanto a educação do campo é um conceito distante dos alunos do curso de Pedagogia da UFRN.

Dos 30% dos respondentes que afirmaram já ter ouvido falar de educação do campo, 15% não responderam o que imagina ser a educação do campo, 10% poderia estar no grupo dos 70%, já que as respostas foram da seguinte ordem: “é quando a escola ou a educação vai até as comunidades agrárias objetivando a alfabetização e qualificação profissional aos trabalhadores do campo”. Somente 5% discorreram sobre a idéia de EdoC no sentido de uma educação que valoriza os saberes e a realidade dos povos do campo.

Nenhum dos respondentes, que são alunos do último semestre do curso de Pedagogia, participou de alguma atividade da UFRN na área de educação do campo

em toda a sua graduação e cerca de 5% já ouviram falar do curso de Pedagogia da Terra.

A última pergunta do questionário discorre sobre aspectos positivos e negativos de se implantar cursos de nível superior para assentados da Reforma Agrária na UFRN. Assim como as respostas acerca do conceito de EdoC, a última questão revelou desconhecimento sobre o assunto.

Os cursos de nível superior relacionado a Reforma Agrária é de muita importância para os professores que vão trabalhar com pessoas de assentamentos. Essa implementação poderia ocorrer no próprio curso de Pedagogia, pois daria condições de todos os pedagogos terem a oportunidade de estudar esse tipo de educação. (Q6).

A implementação de cursos de nível superior voltados para os assentados da Reforma Agrária é uma maneira importante de valorizá-los como seres humanos. É interessante também implantar em suas mentes o real sentido da Reforma Agrária. O porquê e para quê fazer isso. (Q9).

Pode-se destacar como ponto positivo a distribuição do saber científico a todos. (Q11).

As respostas dos questionários revelam o completo desconhecimento do que significa a educação do campo. Os alunos do último semestre do curso de Pedagogia da UFRN não apresentaram uma concepção ampliada de formação de professor e de educação. Por essa razão, a educação do campo, de acordo com as respostas, poderia ser tratada como mais uma modalidade pedagógica dentro do curso de Pedagogia.

Outra idéia recorrente nos questionários é a de que cursos superiores para os povos do campo podem ser oportunidades de transmitir conhecimento científico, como se esse fosse o único conhecimento válido. Prova disso é a segunda fala dos questionários: a idéia de que a universidade vai ensinar aos movimentos sociais do campo o que significa a reforma agrária.

Mesmo entre os docentes do curso de Pedagogia da Terra não há unanimidade sobre a sua legitimidade do curso, como pode ser observado a seguir:

Porque eu não acredito que há uma educação do campo, ou da zona urbana ou do pescador. Eu sei que há propostas políticas de firmar o homem no campo e elas partem do pressuposto de que é uma educação diferenciada (...). Eu acho que tudo que deve ter na educação, contemple a diversidade no campo, mas não uma Pedagogia para o campo (...). Não deve haver uma Pedagogia diferenciada, para setores diferenciados, mas sim que você consiga

trabalhar um leque onde as diversidades sejam contempladas, porque você vai fazer uma Pedagogia do indígena, uma Pedagogia do afro-brasileiro, uma Pedagogia da mulher (...) agora, a Universidade como um todo, eu entendo que não tenha se fechado. O grupo que representa a Universidade, essas pessoas que estão aí na frente representando, elas têm essa concepção de educação do campo, da questão política, da questão da afirmação de uma sociedade organizada de uma forma diferente. Mas que eu, particularmente, não compartilho. (EP1).

Não acho que deveria ter cursos superiores para “assentados”, para mim isso já é discriminação. Penso mais que deveria oferecer a educação básica e média lá no campo e eles passarem pelo processo normal de estudar na UFRN. (Q39).

A professora e o aluno do curso de Pedagogia que fizeram os relatos acima fazem seguinte questionamento: Por que educações diferentes? São sociedades distintas? Mészáros (2008) esclarece esse questionamento ao afirmar que, por meio da educação, o modo de produção capitalista se reproduz. Ele elucida que,

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos estipuladas nesse terreno (2008, p.44).

Com essa afirmação, Mészáros esclarece que vivemos em uma sociedade dividida, em que as pessoas precisam assumir os papéis que lhe cabem dentro da perspectiva hegemônica. Além do capital, o autor aponta que mudanças são necessárias e que

... uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (idem: 2008, p. 25).

Se a perspectiva de luta social é apresentada, significa que as sociedades são distintas e apresentam oportunidades desiguais de acesso ao conhecimento acumulado e de produção de novos conhecimentos.

Os princípios da educação do campo pretendem superar as práticas educacionais dominantes e romper com a ideia da educação para os povos do campo como algo ilegítimo. Mais do que novas formas de produzir conhecimento, a educação do campo pretende outro tipo de sociedade e se apresenta numa perspectiva de emancipação humana.

No sentido do jogo de espelhos, outro aspecto interessante do curso está relacionado à forma pela qual os movimentos interpretam a imagem que a universidade tem dos sujeitos do campo. A coordenação do curso pelo MST explica:

A gente coloca muito pros alunos que é importante se vestir legal, não ir pra aula com regata, shortinho. De vez em quando vem visita aqui e como a gente é muito discriminado, essa questão de se vestir legal é importante pra uma classe que é muito marginalizada. Pra universidade, pode vir de qualquer jeito, descalço... É muito difícil pra universidade entender. (EC1).

A denúncia feita nessa colocação provoca a universidade a se perceber como uma instituição que ainda não garante espaços para a classe trabalhadora. A universidade não vê razão para o aluno se apresentar bem vestido, porque a discussão da luta social e da discriminação sofrida pelos povos do campo – sobretudo pelos movimentos sociais – não faz sentido nessa instituição.

A invisibilidade da classe trabalhadora na universidade e nos currículos oficiais é consequência do desmonte do ensino público, sobretudo no campo. Em um dos grupos focais, foi feita a seguinte colocação: "Infelizmente, como a gente sabe, estar numa universidade federal é um privilégio. E como o significado de privilégio é uma coisa que só é para poucos. É um direito, mas a gente sabe que é um privilégio" (GF1).

Por maior que seja a consciência dos movimentos sociais sobre o direito à educação, o acesso ao ensino superior por vestibular especial ainda é visto pelos alunos como privilégio e não como um processo em construção, que precisa existir porque as condições de formação anterior são desiguais.

Em todos os grupos focais foram relatados casos de preconceito pelas próprias pessoas das comunidades: apontar que os alunos só entraram no curso porque foi por convênio e desmerecer o curso por ser uma parceria com o MST foram os principais casos de preconceito identificados nos grupos focais.

O acesso especial ao ensino superior revela para toda a sociedade que as condições são desiguais, conforme indica a conhecida frase de Boaventura de Sousa Santos: "temos o direito a ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizam. Temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza".¹⁷

A primeira atividade da pesquisa realizada com os alunos do curso de Pedagogia da Terra foi o preenchimento da Ficha de Caracterização. Além de levantar

¹⁷Disponível em: http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1790&Itemid=2 (acesso em 22/02/09).

dados gerais dos alunos, o objetivo da ficha foi o de analisar como é a relação dos alunos da graduação em Pedagogia da Terra com a UFRN. Assim como a ficha de caracterização, os grupos focais demonstraram que a leitura que os alunos têm do acesso ao ensino superior é de que é um privilégio, apesar de o reconhecerem como uma vitória dos movimentos sociais.

Os grupos focais revelaram a consciência do preconceito que poderiam sofrer na universidade. No início da 4ª etapa os alunos fizeram sua primeira visita ao campus da UFRN em Natal. De acordo com a avaliação dos alunos, a visita foi frustrante por que não viram pessoas circulando pela UFRN e não puderam dialogar com ninguém.

Eu pensei de ver muito aluno, poder conversar, dialogar alguma coisa, trocar algumas idéias. Eu sonhei com isso. Quando cheguei lá o passeio foi bom, mas não realizei esse sonho. (GF1).

A gente quer uma correlação mais próxima. Porque até parece que algo que a gente fizer vai manchar a imagem, o pedestal da universidade. [...] A universidade não consegue se abrir. Porque a universidade não consegue se abrir? (GF1).

O capítulo dois apresentou muitos aspectos relacionados à dificuldade da universidade estar aberta à ocupação da classe trabalhadora nos seus espaços.

Os alunos de Pedagogia da Terra não participam de atividades da e na UFRN e não têm acesso ao mundo cultural oferecido nos seus corredores e demais espaços. Por outro lado, os alunos da UFRN perdem a oportunidade de conhecer uma realidade diferente, outra concepção de educação e vivência do mundo. Acabam por discutir entre iguais. Para alunos do curso de Pedagogia e de Pedagogia da Terra, a universidade se restringe à sala de aula.

O desconhecimento dos alunos do curso de Pedagogia da Terra é respondido com desconhecimento aos alunos do campus de Natal:

Ser que nem os alunos da Universidade Federal eu não quero porque eu acho que é tudo aculturado. Não tem cultura própria. Desculpa pela crítica. Nem todos, mas alguns. (GF3).

O que queremos? Fazer diferente da universidade. Por que? Porque consideramos que a universidade pouco forma para a vida, certo? A proposta do nosso curso é fazer diferente, formar quadros para a transformação social. Os professores que vêm pra cá, já têm o entendimento de que esse curso tem uma política diferente da universidade [...] Nossa reivindicação é que a universidade se abra mais pra essa questão da educação popular. (GF1).

A tensão entre movimentos sociais e universidade é continuamente reproduzida e a não assunção do curso provoca os alunos do curso de Pedagogia da Terra a identificar aspectos positivos no fato de que o curso aconteça no CFPA. Mesmo com todas as críticas ao espaço e às diferentes formas em que são prejudicados com relação aos estudos, os alunos identificam aquele espaço como deles e, de alguma maneira, são tratados com algum respeito e reconhecimento.

Outro aspecto da ideia de jogo de espelhos é a maneira como as pesquisas acadêmicas incorporam as questões da educação do campo nos seus temas de investigação. Além da dissertação “A formação do professor em diferentes espaços socializadores: um olhar sobre os alunos do curso de Pedagogia da Terra da UFRN”, de Gilberto Ferreira Costa, não foi produzido outro trabalho acadêmico sobre a experiência dos cursos de Pedagogia da Terra da UFRN no período pesquisado.

Por outro lado, no que se refere aos trabalhos de conclusão de curso, o panorama é o seguinte: na primeira turma foi possível observar uma visão mais ampliada da concepção de educação nos seus TCC. Os principais temas foram:

- Mística como transformação e alimentação do sujeito;
- Artes (música, ludicidade);
- Organização e Pedagogia do MST (papel da escola, planejamento escolar, formação de educadores, EJA, alfabetização);
- Organicidade das escolas (gestão, conselho escolar, indisciplina e autoridade em sala de aula);
- Juventude;
- Acampamentos e Assentamentos;
- Coletividade;
- Medicina Popular;
- Mulher (questões relacionadas a gênero),
- Escola Família Agrícola.

Na atual turma, os temas são mais restritos à educação no espaço escolar formal. Os alunos ainda têm tempo para reformular as idéias do TCC, mas até o momento, os temas giram em torno das seguintes questões:

- Projeto pedagógico para as escolas do campo;
- Gestão democrática da escola;
- Didática na Educação Infantil e a realidade das crianças (ênfase no trabalho);

- Metodologias utilizadas em salas multisseriadas;
- Evasão em turmas de EJA;
- Formação de professores e qualidade de ensino.

Apenas dois temas saem dos espaços formais: a participação da juventude nas atividades do Movimento e a questão das mulheres, com destaque para as mães militantes. Os trabalhos de conclusão de curso são momentos de produção científica e podem se tornar oportunidades de aproximação entre alunos de Pedagogia da Terra com a UFRN para, além de pensar sobre a educação do campo, pensar sobre os desafios que estão postos para a UFRN e os movimentos sociais.

5. CONCLUSÕES

A partir deste estudo de caso, podemos levantar algumas questões que contribuem para futuras generalizações a respeito das relações entre universidades e movimentos sociais.

A pesquisa demonstrou que a parceria entre universidades e movimentos sociais do campo ainda está em processo de construção. A relação entre esses atores é tensionada pelas diferentes concepções de educação e de produção de conhecimento. Devido à sua condição histórica de exclusão ou inserção precária no sistema escolar, os sujeitos do campo enfrentam sérias dificuldades e resistências ao estabelecimento de um diálogo emancipador com o conhecimento científico. Por outro lado, a tradição histórica de tratar o conhecimento científico como algo desenraizado das dimensões políticas, sociais, econômicas e existenciais, faz com que a universidade também enfrente sérias resistências ao diálogo com os princípios pedagógicos da Educação do Campo.

Da vocação política das universidades dos anos 1960, muito se perdeu. Conforme discutido no segundo capítulo, a partir dos anos 1970, no Brasil, o sistema de ensino público é sucateado e o acesso ao ensino superior é negado às classes trabalhadoras. Além disso, os anos 90 do século XX marcam o início da perda de legitimidade e autonomia universitária. Desde então, tem se discutido sobre a natureza da pesquisa científica de caráter disciplinar, unitário e voltado aos interesses do mercado.

No final dos anos 1990, os movimentos sociais do campo colocam na agenda política do país a reivindicação de acesso à educação em todas as modalidades de ensino. A partir da realização do Enera, foram sendo articuladas as mediações políticas necessárias à abertura das portas das universidades públicas à possibilidade da produção de conhecimentos voltados para a garantia da justiça social.

A pesquisa aqui apresentada pretendeu provocar os movimentos sociais e universidade por meio da experiência da graduação em Pedagogia da Terra. O que essa experiência nos ensina? Essa é a questão colocada para os sujeitos envolvidos na organização, funcionamento e vivência desse curso.

As respostas podem ser encontradas, inclusive, nos próprios sujeitos. Um dos desafios lançados para os movimentos sociais se refere ao ato de estudar e o objetivo

de estar em um curso de ensino superior que pretende formar educadores para a construção de outro mundo.

Entre os conflitos e as contradições de cada um dos sujeitos envolvidos no curso de Pedagogia da Terra, existem pessoas que tomam para si a responsabilidade de pensar sobre as relações possíveis de serem construídas e problematizá-las. A educação do campo exige constante reflexão para fortalecimento dos seus princípios. Ter consciência do que representa o curso e em que momentos ele se encontra e se distancia destes princípios pode fazer toda a diferença na luta por justiça social e pela construção de novas formas culturais e acadêmicas de produzir conhecimento.

O fato de o curso acontecer em um espaço do Movimento apresenta uma força simbólica muito grande e os alunos do curso de Pedagogia da Terra que estão lá não se sentem participantes do ambiente e da cultura da universidade. Por outro lado, a distância geográfica da UFRN provoca isolamento e inviabiliza uma vivência acadêmica, o que, além de prejudicar a formação, impede a real ocupação dos espaços universitários pelos povos do campo.

Se, por um lado, a universidade não apresenta uma trajetória histórica que compreende formas diferentes de ser e produzir, algumas mudanças começam a acontecer. De fato, o grupo de docentes é ainda pequeno e se mantém unido pela trajetória existencial e política de pensar a sua prática direcionada aos sujeitos do campo. Eles representam uma parte importante do esforço para que a discussão sobre o direito à educação e sobre o reconhecimento das condições sócio-históricas reais dos sujeitos do campo ganhe espaço na universidade.

A análise comparativa dos currículos do curso de Pedagogia e Pedagogia da Terra da UFRN coloca elementos para a universidade pensar sobre o que significam teorias e práticas propositivas na formação de professores para justiça social e sobre a vocação da própria universidade para a justiça social.

O fato de que os cursos de Pedagogia da Terra acontecem a partir de convênios entre universidades e movimentos sociais, pode provocar reflexões sobre o projeto de sociedade que se deseja, ao serem formados profissionais em outros cursos de diferentes áreas do conhecimento.

Os cursos oriundos desses convênios apontam que o compromisso social da universidade pública não deve estar limitado à transmissão e disseminação de conhecimento, pois ela precisa garantir a construção de novos conhecimentos com diferentes sujeitos, em ampliados espaços de discussão e criação. A graduação em Pedagogia da Terra da UFRN pode ajudar a pensar sobre o ato de educar no sentido

de compreender as condições que estão postas para a universidade e para os movimentos sociais, no sentido de buscar transformá-las.

Os cursos do Pronera podem desencadear processos de formação política e de reflexões acerca dos fenômenos da vida do campo para as universidades e para os movimentos sociais. É um convite para pensar processos de educação fundados numa ecologia de saberes.

Entre as quatro dimensões de análise adotadas no capítulo IV, as questões sobre a gestão do curso, por sua natureza estrutural determinante, englobam as demais dimensões. Esse é o maior desafio da execução de um curso como o de Pedagogia da Terra. Uma coordenação partilhada e democrática pode desencadear propostas de ações conjuntas, por meio da organização coletiva para sanar as dificuldades encontradas no curso.

Na dimensão da gestão, evidenciaram-se as tensões entre UFRN, alunos e os movimentos sociais, consequência de uma postura fragmentada em relação aos espaços de gestão. A visão tradicional de currículo que domina a universidade não permite que esta reconheça as matrizes pedagógicas provenientes de outras práticas sociais.

Apesar disso, quando a separação dos espaços de gestão é posta em prática, a contradição gerada pela inevitável interconexão entre as ações, acaba por revelar a incorporação de novas possibilidades de gestão. Ou seja, a separação formal entre as coordenações se mostrou inviável. A articulação vai, aos poucos, sendo reconhecida como condição necessária para o funcionamento e materialização da proposta pedagógica do curso.

Na segunda dimensão de análise, verificou-se que o currículo por alternância ainda é uma dinâmica desafiadora. Os dados da pesquisa revelaram que a interdependência entre TE e TC, idéia fundamental da pedagogia da alternância, não é entendida nem pelo projeto, nem pelos sujeitos envolvidos no curso. A predominância da cultura escolar ainda é muito forte na execução do curso e dessa maneira o TC fica a reboque do TE.

É preciso repensar o currículo por alternância a partir de uma compreensão clara sobre as suas intencionalidades. O TC é um tempo de aprendizagem *com* a comunidade e deve estar em relação dinâmica com a lógica de sala de aula. Ele não se resume a responder às demandas do TE. De um lado, os docentes precisam compreender que o conhecimento científico deve se traduzir em instrumento para o reconhecimento sistemático das necessidades existentes na realidade das

comunidades rurais de onde provêm os alunos. Por outro lado, os estudantes devem ser qualificados para saber utilizar estes conhecimentos no sentido de contribuir para a construção de respostas a estas necessidades, por meio de seu papel de educadores do campo, nas comunidades e escolas onde atuam. Caso contrário, o que prevalece é um reducionismo “escolacentrista” e práticas equivocadas em relação ao currículo por alternância.

A terceira dimensão de análise demonstrou que a universidade é provocada a repensar as relações de produção de conhecimento a partir das demandas da educação do campo, sendo desafiada a se responsabilizar pelas condições materiais de produção de conhecimento oferecidas aos estudantes, a rever as práticas pedagógicas adotadas e a investir na construção de uma ecologia de saberes.

A pesquisa demonstrou que a aproximação dos professores universitários com o curso de Pedagogia da Terra mobilizou-os de diferentes maneiras: desde a experiência com algo muito novo para a realidade deles até a possibilidade de pensar sobre a sua prática nos cursos regulares.

Pode-se afirmar, então, que o curso é provocativo, mas é necessária uma ação permanente de sistematização da experiência entre universidades e movimentos sociais do campo para que cada curso executado não se transforme em apenas um número ou mais um objeto de pesquisa.

A última dimensão de análise demonstra que as visões mútuas entre a universidade e os sujeitos do campo são parciais e não abrangem toda a complexidade que existe de ambos os lados, cujo reconhecimento poderia oferecer oportunidades de construção de novos paradigmas para a educação.

Os dados da pesquisa revelaram o desconhecimento mútuo entre universidade e educação do campo e entre alunos do curso de Pedagogia e Pedagogia da Terra da UFRN. Duas principais razões para esse desconhecimento são o isolamento dos alunos do curso de Pedagogia da Terra e o reduzido número de professores que estão envolvidos com estudos e práticas de educação do campo.

É preciso transpor esses obstáculos e abrir oportunidades para que os alunos possam viver a experiência acadêmica, a vida cultural da universidade, discutir com diferentes e inclusive desmistificar pré-conceitos sobre os movimentos sociais para alunos do campus central.

Dito isso, esse trabalho sugere que os cursos do Pronera devem acontecer em espaços que sejam de responsabilidade da universidade. Reconhece-se que essa não

é uma decisão simples de ser tomada, pois exige uma construção institucional e política para a transformação da estrutura universitária.

A universidade precisa assumir a responsabilidade dessa dimensão do curso que é intrínseca à pedagogia da alternância. Essa é uma forma de garantir uma mobilização maior de professores, a possibilidade de (re) conhecimento entre alunos regulares e alunos da educação do campo e garantir o movimento inverso da extensão.

Os alunos do curso de Pedagogia da Terra costumavam dizer que “é preciso romper com o latifúndio do saber”. Esse latifúndio não será rompido enquanto o curso de Pedagogia da Terra, por exemplo, for encarado como algo relacionado à extensão na sua perspectiva tradicional. Como já foi dito, a extensão precisa acontecer de maneira inversa. A ocupação dos espaços da universidade pelos sujeitos do campo, no sentido de circular por ela e usufruir de todas as coisas que são oferecidas, é um passo importante para essa ruptura.

Pensar os elementos que superam a visão do ensino superior como mais um grau de escolarização e sobre os convênios entre universidades e movimentos sociais do campo para cursos superiores, significa pensar nos desafios e possibilidades de qualificação dos sujeitos envolvidos para que sejam cada vez mais preparados a responder às demandas e aos desafios que estão postos pela educação do campo.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, M.A. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, Especial – out. 2006.

ANDRE, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Francisco, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Maio de 2006. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em: 20/01/2009.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (Incra). Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária. Manual de operações. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/arquivos/0127102302.pdf>. Acesso em: 03/06/2008.

BRASIL. Lei n. 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro Grau. Brasília, Ministério de Educação e Cultura, 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério de Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA)/ INCRA. **Manual de operações do programa nacional de educação na reforma agrária**. Edição Revista e Atualizada. Brasília, 2004.

BRASIL, MDA, Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/titulos_avulsos/2005/PNERA.pdf>. Acesso em: 21/01/2009.

CALDART, Roseli S. Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade em formação. **Cadernos do ITERRA**, ANO II, n.06, dez.2002 (Pedagogia da Terra).

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

_____. Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. In: Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo. **Cadernos do ITERRA**. Ano VII, n.11. Maio 2007.

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org); FERNANDES, Bernardo et al. **Educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CAMPANHOLA, C., SILVA, José Graziano. Desenvolvimento local e democratização dos espaços rurais. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**. Brasília. V. 17, n. 1, p. 11-40, jan/abr. 2000.

- CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed.UNESP, 2001.
- CHAUI, Marilena. Direitos Humanos e Educação. In: CONGRESSO SOBRE DIREITOS HUMANOS, 2006, Brasília. Disponível em < http://www.dhnet.org.br/dados/textos/a_pdf/chaui_dh_educacao.pdf>. Acesso em: 15/01/2009.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2. Declaração Final (Versão Plenária), Goiás, 2004. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/conferencia.pdf>. Acesso em: 17/12/2008.
- COSTA, Gilberto F. **A formação do professor em diferentes espaços socializadores**: um olhar sobre os alunos do curso de Pedagogia da Terra da UFRN. Natal. 2006. 180 p. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- DINIZ-PEREIRA, J.E. Modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, Kenneth M, DINIZ-PEREIRA, J. E. (Orgs). **Justiça Social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DOSSIÊ MST ESCOLA. Documentos e Estudos 1990-2001. **Cadernos de Educação** n. 13. Ago. 2005 (Edição especial).
- FERNANDES, Bernardo. Diretrizes de uma caminhada. In ARROYO, Miguel G, CALDART, Roseli S., MOLINA, Mônica (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FERNANDES, Bernardo, MOLINA, Mônica. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sonia M. S. A, MOLINA, Mônica (Orgs). **Por uma educação do campo**. V.5. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FURTADO, E. D. P. Estudo sobre a população rural no Brasil. In: FAO/UNESCO/DGCS-Itália/CIDE-REDUC. (Org.). **Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México Paraguay y Perú**. Santiago: FAO, 2004, v. 1, p. 45-93. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf>. Acesso em: 24/10/2006.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GIMONET, Jean-Claude. Perfil, Estatuto e Funções dos Monitores . In: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil. I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. **Anais...** Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. São Paulo: Dupligráfica, 1999.
- JESUS, Sonia M. S. et. al. Ciência, universidade e lutas sociais do campo: novas demandas, novas epistemologias. In: II Encontro Nacional de Educação do Campo e II Seminário sobre a Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo, 6 a 8 ago 2008, Observatório de Educação no Campo. **Resumos...** UnB: Brasília, 2008. p. 41.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica. A Constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org); FERNANDES, Bernardo et al. **Educação do campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

_____. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Programa de Política e Gestão Ambiental. Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS) da Universidade de Brasília (UnB): 2003. (Tese de Doutorado)

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Dissertação. Mestrado em Filosofia da Educação. São Paulo: PUC/SP, 1977.

ROCHA, G.O.R. A organização curricular dos cursos de graduação: o que mudou com a nova legislação brasileira? In: CORRÊA, P.S.A (org). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006.

SÁ, L.M.B.M. Ciência e sociedade: a educação em tempos de fronteiras paradigmáticas. **Linhas críticas**. V.12, n.23, pp. 217-227, jul/dez. 2006.

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

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006b.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHERER-WARREN. Pesquisa e ação educativa com os movimentos sociais no campo no Brasil. In JEZINE, Edineide, ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. São Paulo: Alinea, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo**. Brasília, março 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto político pedagógico do curso de pedagogia da terra** – Curso especial de graduação para formação de professores. Belo Horizonte, Junho, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Currículo do Curso de Pedagogia**. Natal, 1994.

_____. Formação de Professores em Áreas de Assentamentos no Rio Grande do Norte. Licenciatura em Pedagogia. **Proposta político-pedagógica**. Natal, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

WITCEL, Elizabete, de MORAES, Ivori, STRONZAKE, Judite, de MORAES, Marli. Pedagogia da terra: turma Salte Strozake. **Cadernos do ITERRA**, ANO II, n.06, dez.2002. (Pedagogia da Terra)

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: ZEICHNER, Kenneth M, DINIZ-PEREIRA, J. E. (Orgs). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: FLÁVIA AZEVEDO FERNANDES
ORIENTADORA: LAIS MARIA BORGES DE MOURÃO SÁ

Ficha de caracterização

Esta ficha de caracterização corresponde à etapa inicial da pesquisa de campo e o seu objetivo é traçar um perfil geral dos alunos do curso de Pedagogia da Terra (Ceará Mirim) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

1. Sexo () Feminino () Masculino
2. Idade: _____ anos
3. Cidade onde mora: _____
4. Leia as questões, reflita sobre elas e responda:
 - 4.1. Como você se percebe dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte? _____
 - 4.2. Como você avalia a sua participação nas atividades realizadas pela UFRN? _____
 - 4.3. Como você avalia a presença dos alunos do curso de Pedagogia da Terra na UFRN? _____

ANEXO II

Roteiro do Grupo Focal (com alunos do curso)

Bloco I: Identificação e Contextualização:

- De onde vieram, são de que movimento (ou não são) e qual a experiência com educação; (Se forem de movimento, em que área atuam e contribuem)
- Como souberam do curso e por que quiseram cursá-lo?
- Como funciona o processo de seleção?
- Conhecem pessoas que quiseram participar do processo e não conseguiram? Por que não conseguiram?
- Como pretendem contribuir no assentamento ou no movimento (ou comunidade) através desse curso? E como projeto pessoal? O que identificam de bom no curso?

Bloco II: Implementação e funcionamento do curso:

- Como o currículo foi construído? Quem participou?
- Qual é a relação da UFRN, do INCRA e do Movimento Social com o curso? Qual a função e participação de cada um no acompanhamento do curso?
- Como é a relação entre UFRN, do INCRA e do Movimento Social (conflitos e convergências)
- Como avaliam o curso? Falta ou sobra alguma coisa?
- Vocês estão satisfeitos com o curso (metodologia, disciplinas, etc)? Fariam modificações?
- Quais as tecnologias disponíveis para a realização do curso?
- Estão satisfeitos com a realização das etapas nos meses estabelecidos?
- Como é estabelecida a relação teoria e prática? Conversar sobre alternância (articulação TC – TE), como funciona no curso.
- Que tipo de atuação vocês poderão ter na EdoC com a formação neste curso? Já pensaram nos temas dos TCC?
- Percebem diferenças no assentamento? Quais?

Bloco III: Relação com a Universidade:

- Como se sentem ao cursar o Nível Superior? Se sentem universitários? Como isso é visto no movimento e no assentamento?
- Vocês conhecem alguma instalação da UFRN? Já tiveram aulas lá?
- Já realizaram atividades com alunos de cursos regulares? Quais?
- Se não, quais são as dificuldades? Vocês gostariam de realizar? Que tipo de atividade?
- Como você se percebe dentro da UFRN?
- Como vocês avaliam o impacto de um curso como esse dentro da Universidade? Quais são os aspectos positivos e negativos?
- O que vocês acham que muda ou pode mudar na estrutura da Universidade com cursos como esse?
- Sugestões para melhorar a inserção e legitimação do curso de Pedagogia da Terra na Universidade.

ANEXO III

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 PESQUISADORA: FLÁVIA AZEVEDO FERNANDES
 ORIENTADORA: LAIS MARIA BORGES DE MOURÃO SÁ

Este questionário destina-se à pesquisa da dissertação de mestrado de Flavia Azevedo Fernandes, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília. O seu objetivo é levantar informações acerca dos espaços ocupados pela Educação do Campo na UFRN.

Esse questionário é semi-aberto e é composto por 9 (nove) questões. Não é necessária a identificação do respondente e as informações recolhidas são confidenciais. Nas questões que existirem várias opções de resposta, é possível escolher mais de uma alternativa.

A sua colaboração é valiosa. Obrigada pela participação.

Questionário

1. Sexo Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Curso: _____

4. Você já ouviu falar em Educação do Campo?

Sim Não.

4.1. Em caso negativo, responda: O que você imagina que seja Educação do Campo?

4.2. Em caso positivo, responda: O que é Educação do Campo para você?

5. Você conhece alguma atividade da UFRN na área da Educação do Campo?

Sim Não.

Em caso positivo, qual?

Projeto(s) de Extensão.

Escreva o(s) nome(s) do(s) projeto(s) _____

Disciplina(s)

Escreva o(s) nome(s) da(s) disciplina (s) _____

Linhas de Pesquisa na Pós Graduação.

Escreva (s) nome(s) da(s) linha(s) _____

Outra. Qual? _____

6. Você já participou de alguma atividade da UFRN na área de Educação do Campo?

Sim Não.

Em caso positivo, descreva a atividade.

7. Nas atividades que você participa ou conhece na UFRN (disciplinas, seminários, projetos de extensão, atividades culturais, etc) existe a participação de alunos dos cursos relacionados à Educação do Campo?

Sim Não

Em caso positivo, quais são as atividades e os professores a elas relacionados?

8. Você conhece o curso Pedagogia da Terra (curso da UFRN para assentados da Reforma Agrária)?

Sim Não

Em caso positivo, como conheceu o curso?

Através de professor.

Através de colegas.


Através de avisos em murais.

Através de mobilizações ou atividades políticas.

Outro. Qual? _____

9. Qual a sua opinião sobre a implementação de cursos de nível superior para assentados da Reforma Agrária na UFRN? Destaque aspectos positivos e negativos.

Anexo IV

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA EDUCAÇÃO BÁSICA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA – CONVÊNIO UFRN/INCRA/IMST – 2007-2010
---	---

Calendário de Atividades 2008.2 – 4º Semestre

Junho/Julho de 2008

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
30 Manhã e Tarde Organização da PROMET	01 Manhã e Tarde Seminário: Via Campesina	02 Manhã e Tarde Visita à UFRN Noite – Encontro com as brigadas.	03 Manhã e Tarde Observação de sala de aula Noite – Estudos.	04 Manhã e Tarde Dimensão Psicológica do Homem Noite – Estudos.	05 Manhã e Tarde Dimensão Psicológica do Homem	29 Chegada e recepção dos alunos. 06
07 Manhã e Tarde: Dimensão Psicológica do Homem Noite – Estudos	08 Manhã e Tarde: Dimensão Psicológica do Homem Noite – Oficinas.	09 Manhã e Tarde: Dimensão Psicológica do Homem Noite – Monitoria.	10 Manhã e Tarde: Dimensão Psicológica da Aprendizagem Noite – Oficinas.	11 Manhã e Tarde: Dimensão Psicológica da Aprendizagem Noite - Estudos	12 Manhã Dimensão Psicológica da Aprendizagem Tarde Tópicos de Gramática	13

14	Manhã e Tarde Dimensão Psicológica da Aprendizagem Noite – Estudos.	15	Manhã e Tarde: Dimensão Psicológica da Aprendizagem Noite – Oficinas.	16	Manhã Dimensão Psicológica da Aprendizagem Tarde: Teorias e Métodos de Ed. Popular Noite – Monitoria.	17	Manhã e Tarde: Teorias e Métodos de Ed. Popular Noite – Oficinas	18	Manhã e Tarde: Teorias e Métodos de Ed. Popular Noite – Estudos	19	Manhã Teorias e Métodos de Ed. Popular Tarde Tópicos de Gramática	20	
21	Manhã e Tarde: Teorias e Métodos de Ed. Popular Noite – Monitoria	22	Manhã e Tarde: Teorias e Métodos de Ed. Popular Noite – oficinas.	23	Manhã e Tarde: Tecnologias do Campo na Escola Noite – Monitoria.	24	Manhã e Tarde: Tecnologias do Campo na Escola Noite – oficinas.	25	Manhã e Tarde: Tecnologias do Campo na Escola Noite – Estudos.	26	Manhã: Tecnologias do Campo na Escola Tarde Tópicos de Gramática Noite – Estudos.	27	

Julho/Agosto de 2008

28	Manhã e Tarde: Tecnologias do Campo na Escola Noite – Estudos	29	Manhã Tecnologias do Campo na Escola Tarde Técnicas de Elaboração de Projeto Noite – Oficinas	30	Manhã e Tarde Técnicas de Elaboração de Projeto Noite: Estudos	31	Manhã e Tarde Técnicas de Elaboração de Projeto Noite: Oficinas	1	Manhã Aula-de-Campo Tarde Técnicas de Elaboração de Projeto Noite: Estudos	2	Manhã e Tarde Técnicas de Elaboração de Projeto	3	
4	Manhã e Tarde Técnicas de Elaboração de Projeto; Introdução à pesquisa Noite: Monitoria	5	Manhã e Tarde Introdução à Pesquisa Noite: Estudos	6	Manhã e Tarde Introdução à Pesquisa Noite Avaliação	7		8		9		10	