

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

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGO ENTRE O
POPULAR E O CIENTÍFICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PRONERA/UFPB**

DEYSE MORGANA DAS NEVES CORREIA

JOÃO PESSOA

2016

DEYSE MORGANA DAS NEVES CORREIA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGO ENTRE O
POPULAR E O CIENTÍFICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PRONERA/UFPB**

Tese sob orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito obrigatório para obtenção do grau de Doutora em Educação.

JOÃO PESSOA

2016

C824e Correia, Deyse Morgana das Neves.
 Educação do campo no ensino superior: diálogo entre o
 popular e o científico na produção do conhecimento no Curso
 de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB / Deyse
 Morgana das Neves Correia.- João Pessoa, 2016.
 284f. : il.
 Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista
 Tese (Doutorado) - UFPB/CE
 1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Ensino superior.
 4. Educação popular. 5. Movimentos sociais do campo.
 6. Metodologia da alternância.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

DEYSE MORGANA DAS NEVES CORREIA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGO ENTRE O
POPULAR E O CIENTÍFICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PRONERA/UFPB**

Tese sob orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito obrigatório para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovado em: 24 / 05 / 16

USXBHSH

Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista – PPGE/UFPB – Orientadora

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

Profa. Dra. Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus – PPGED/UFS – Examinadora

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – PPGE/UFPB – Examinador

Paulo Giovanni Antonino Nunes

Prof. Dr. Paulo Giovanni Antonino Nunes – PPGH/UFPB – Examinador

Edineide Jezine Mesquita Araújo

Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo – PPGE/UFPB – Examinadora

Ao meu pai, idealizador dos meus passos no caminho das letras, e às minhas fontes de força nesses quatro anos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar minha vida sempre sob Sua destra.

Aos meus pais, pelo amor e dedicação incondicionais aos meus projetos. São eles os responsáveis pelos meus sorrisos mais francos, pelas boas gargalhadas aos domingos de causos e contos e pelos melhores aconchegos. E mais que isso! São os maiores incentivadores e apoiadores dos meus passos na vida.

À minha irmã e sobrinha, por engrandecerem a alegria de meu convívio em família, me concederem o conforto do lar (com direito a comida da boa, internet, quarto da menina e docinhos das festas infantis) e serem compreensivas com meus tantos momentos de concentração e isolamento.

Ao meu amor, por encantar o meu olhar sobre a vida e topar as mudanças que nos conduzirão aos momentos futuros. Nos últimos tempos, mesmo longe, ouviu meus lamentos entre soluços e enxugou minhas lágrimas durante as travas na escrita.

Aos meus familiares, que torcem e confiam nas minhas conquistas.

Aos meus amigos do IFPB, que me aconchegam no trabalho e fora dele, compartilhando companheirismo, descontração e pensamentos positivos. Aguardo ansiosamente revê-los.

Aos amigos que o destino me reservou ao longo dos anos, por acompanharem, de perto ou de longe, a minha caminhada, me estendendo a mão, dedicando uma palavra sempre que necessário ou mesmo enfrentando comigo uma pilha de capas pretas sobre a mesa.

Ao casal Maria Blanca Arrué e Osnei Sá da Silva, pela tradução do resumo em espanhol. Adorei a consultoria internacional.

A Luciano Batista, companheiro dos diálogos espirituais, pessoais, intelectuais e também das logísticas de hospedagem, pelos contatos que me renderam redução de custos.

À UFPB, que, cumprindo seu papel de instituição pública de qualidade, me proporcionou uma formação sólida e ímpar, apresentando-me às oportunidades para alcançar todas as metas acadêmicas e profissionais que um dia tracei.

Ao IFPB, nas pessoas do reitor Cícero Nicácio Lopes, que revigorou a política de capacitação docente do Instituto com transparência, e dos diretores do Campus Patos, Alan Melo Nóbrega, pelo seu esmero nos trâmites do processo de afastamento, e Hélio Rodrigues de Brito, que autorizou sem delongas minha dedicação exclusiva ao término desta tese.

Ao PPGE, pela compreensão na concessão de mais noventa dias para concluir com afinco a tarefa mais árdua a que me dispus em toda minha vida.

Ao IFRN, em nome do Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação, Márcio Azevedo, que proporcionou a presença do professor Salomão Hage na banca. O Pará ficou bem mais próximo com sua ajuda.

A Socorro Xavier, uma amiga mais que professora, pelo exemplo de mulher e profissional, pela confiança cultivada (com direito ao uso irrestrito do ambiente nove) e pelo trabalho de anos juntas, aprendendo, produzindo conhecimentos e disseminando reflexões-ações de transformação da educação, da universidade e do campo nesta Paraíba.

A Sonia Meire, que, desde que eu conheci, me abriu seu sorriso, seu coração e sua casa, alimentando meus sonhos com tamanha generosidade, disposição e conhecimento. A ela devo as contribuições de Bombassaro e Sánchez Gamboa nesta tese e muito mais.

A Salomão Hage, que nos corredores da UFRN me chamou a atentar para a necessidade de incluir a discussão sobre a relação público-privado na universidade. Não era hora nem lugar, mas seu carinho e atenção superaram protocolos e encontraram uma interseção entre o Pará e a Paraíba naquele corredor.

Ao professor Paulo Giovani, que desde a qualificação, concedeu a este trabalho um olhar histórico, atento e crítico. Obrigada por Thompson e Motta.

À professora Edineide Jezine, que acompanha meus momentos de coroamento acadêmico desde os tempos de graduação, contribuindo sobremaneira para o aprimoramento dos trabalhos com suas observações metodológicas.

A Antônio Munarim, a quem tenho grande apreço, carinho e admiração, pelo vai-e-vem de e-mails quando dialogamos sobre a noção de Estado Ampliado em Gramsci. Suas referências me renderam belas leituras, livros clássicos na minha biblioteca e os fundamentos para a análise da relação Estado, movimentos sociais e políticas públicas de educação.

A Rita Porto, por re-embelezar meu histórico acadêmico. Consideração tão singela que me fez merecer sua visita aos registros do sistema para consertar minhas trapalhadas temporais. E eu que perdi de tê-la como professora por mais uma oportunidade. Mas o carinho, cultivado desde a graduação, está cada vez mais vivo.

E, finalmente, aos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, que contribuíram com suas declarações e memórias empíricas, indispensáveis às análises aqui apresentadas. Destaco a emoção das palavras da professora Ana Paula Romão e a verdadeira aula do professor Alexandre Magno durante as entrevistas.

Há alguma razão entre a ciência e a virtude?
Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?

Jean-Jacques Rousseau

Pode acontecer que uma literatura erudita seja superior a uma literatura popular. Mas pode acontecer o contrário também.

Ariano Suassuna

RESUMO

Esta tese investiga a produção do conhecimento evidenciada nas práticas pedagógicas e nos trabalhos de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba no período de 2008 a 2011. O objetivo da presente análise é identificar as possíveis mudanças e contradições geradas na produção do conhecimento, tendo em vista o diálogo estabelecido entre as lógicas, os saberes e as práticas dos sujeitos do campo e da universidade durante o processo de formação superior em alternância de tempos e espaços de aprendizagem. Apresentamos a hipótese de que o relacionamento entre camponeses/movimentos sociais do campo e professores/pesquisadores universitários implica no desafio de conceber novas formas de produção de conhecimento no interior da instituição universitária, superando a visão individualista e competitiva do mercado capitalista, produzindo um conhecimento emancipatório, invocando o caráter social da ciência e injetando em seu modo de produção diferentes incursões teórico-metodológicas sob a perspectiva da Ecologia dos Saberes. A materialidade da pesquisa se apoiou em duas técnicas distintas que, porém, se fizeram complementares: entrevista e análise epistemológica. A entrevista serviu à coleta de memórias e declarações de professores do Curso sobre as possibilidades e as dificuldades no intercâmbio entre o conhecimento científico e o conhecimento popular camponês vivenciado nas práticas pedagógicas em alternância e durante o processo de orientação das pesquisas de conclusão de curso. A análise epistemológica foi destinada aos trabalhos de conclusão de curso a fim de reconstituir a lógica interna da produção do conhecimento, identificando a articulação entre as técnicas, os métodos, as teorias, as maneiras de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento, a visão de mundo e as implicações ideológicas implícitas naquelas pesquisas. No decorrer dessa análise epistemológica, situamos os lugares ocupados pelo popular e pelo científico nas produções e identificamos três momentos de diálogo entre eles: quando a realidade de vida e trabalho no campo é o ponto de partida e serve de universo temático das problemáticas sobre o qual se debruçam as pesquisas; no interesse emancipatório e prático evidenciado na postura comprometida dos estudantes pesquisadores ao buscarem caminhos de transformação da vida social nas comunidades rurais com o subsídio da ciência e da prática da pesquisa; e na relação intrínseca entre o sujeito pesquisador, forjado no território camponês, e os sujeitos e os contextos, também camponeses, constituídos como objeto de pesquisa e ação. Com esse estudo, compreendemos que o diálogo entre o popular e o científico tem lugar de destaque na produção do conhecimento dos estudantes camponeses e, edificado em teoria, prática e aplicação, estabelece mudanças no conhecimento enquanto atividade e produto, na concepção de educação, na condução teórico-metodológica das atividades acadêmicas e no papel social da universidade e da ciência e, assim, legitima a possibilidade de construção de uma universidade popular e, portanto de uma ciência popular.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino Superior. Educação Popular. Movimentos sociais do campo. Metodologia da alternância.

ABSTRACT

The following thesis analyses the knowledge production brought by pedagogical practices and final papers of the Bachelor's Degree Course on Pedagogy of the Educational National Program of Agrarian Reform developed by the Federal University of Paraíba during the years 2008 to 2011. The goal of this analysis is to identify possible changes and contradictions generated by the production of knowledge; following the dialogue between logic, knowledge and the everyday practices of both country subjects and the university's during the process of graduation in alternating times and learning areas. We presents the hypothesis that the relationship between farmers (also the countryside social movements) and teachers/researchers from the university fosters the challenge of creating new ways of knowledge production within the academic community, thus overcoming the individualistic and competitive mindset of the capitalist market and producing an emancipating type of knowledge, more in line with the social character of science. Another consequence of this relationship is the insertion of different theoretical-methodological incursions on the academy's production method. The research's data consists of two distinct, although complementary, techniques: interviews and epistemological analysis. The interview gathered memories and teachers' statements on the possibilities and difficulties of the complex interplay between scientific knowledge and folklore experienced during alternating pedagogical practices and final paper counseling. The epistemological analysis was applied to the final papers so as to reconstitute the internal logic of that knowledge production, identifying the articulation between techniques, methods, theories, relations between the subjects and objects of knowledge, world-view, and the ideological implications present in these researches. During this process we highlighted the influences of both the folklore and scientific knowledge on the papers and identified three different intercession locations: field experience and country work as a starting point and thematic universe of the research objects; emancipatory and practical interests guided the student authors' goals towards using scientific research as an avenue of change for their rural communities and the relationship between the researcher-subject, coming from a rural background, the subjects and the contexts, also rural farmers, turned research-action participants. On this study we establish that the dialogue between popular and scientific knowledge is fundamental on rural students' knowledge production and, supported in theory, practice and application, creates changes on knowledge both as activity and product, according to the concept of education, theoretical-methodological guidance of academic activities and the social role of college and science, thus legitimizing the construction of a popular college and therefore, a popular science.

Keywords: Field Education. Higher Education. Popular Education. Countryside social movements. Alternation methodology.

RESUMEN

Esta tesis investiga la producción del conocimiento que se evidencia en las prácticas pedagógicas y en los trabajos de graduación del Curso de Licenciatura en Pedagogía del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria desarrollado en la Universidad Federal de Paraíba en el periodo de 2008 hasta 2011. El objetivo del presente análisis es identificar los posibles cambios y contradicciones generadas en la producción del conocimiento, considerando el diálogo establecido entre las lógicas, los saberes y las prácticas de los sujetos del campo y de la universidad durante el proceso de formación superior en alternancia de tiempos y espacios de aprendizaje. Presentamos la hipótesis de que el relacionamiento entre campesinos/movimientos sociales del campo y profesores/investigadores universitarios implica el desafío de concebir nuevas formas de producción del conocimiento en el interior de la institución universitaria, superando la visión individualista y competitiva del mercado capitalista, produciendo un conocimiento emancipador, invocando el carácter de la ciencia e inyectando en su forma de producción diferentes incursiones teórico-metodológicas bajo la perspectiva de la ecología de los saberes. La materialidad de la investigación se apoyó en dos técnicas diferentes que, sin embargo, se hicieron complementarias: entrevista y análisis epistemológico. La entrevista sirvió para la recolección de memorias y declaraciones de profesores del Curso sobre las posibilidades y dificultades en el intercambio entre el conocimiento científico y el conocimiento popular campesino vivenciado en las prácticas pedagógicas en alternancia y durante el proceso de orientación de las investigaciones de graduación. El análisis epistemológico fue destinado a los trabajos de graduación con el fin de reconstituir la lógica interna de la producción del conocimiento, identificando la articulación entre las técnicas, los métodos, las teorías, las maneras de relacionar el sujeto y el objeto del conocimiento, la visión del mundo y las implicancias ideológicas implícitas en aquellas investigaciones. En el transcurso de ese análisis epistemológico, situamos los lugares ocupados por lo popular y por lo científico en las producciones e identificamos tres momentos de diálogo entre ellos: cuando la realidad de vida y trabajo en el campo es el punto de partida y sirve de universo temático de las problemáticas hacia las cuales se direccionan las investigaciones; en el interés emancipador y práctico evidenciado en la postura comprometida de los estudiantes investigadores al buscar caminos de transformación de la vida social en la comunidades rurales con el subsidio de la ciencia y de la práctica de la investigación; y en la relación intrínseca entre el sujeto investigador, forjado en el territorio campesino, y los sujetos y los contextos, también campesinos, constituidos como objeto de investigación y acción. Con ese estudio, comprendemos que el diálogo entre el popular y lo científico tiene lugar de destaque en la producción del conocimiento de los estudiantes campesinos y, edificado en teoría, práctica y aplicación, establece cambios en el conocimiento como actividad y producto, en la concepción de educación, en la conducción teórico-metodológica de las actividades académicas y en el papel social de la universidad y de la ciencia y, así, legitima la posibilidad de construcción de una universidad popular y, por tanto de una ciencia popular.

Palabras Clave: Educación del Campo. Enseñanza Superior. Educación Popular. Movimientos sociales del campo. Metodología de la Alternancia.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental (2005-2009).....	51
Gráfico 2 – População de 25 a 34 anos por nível de instrução e situação de domicílio.....	56
Gráfico 3 – Estudantes do Pronera por nível de ensino no Brasil (1998-2011).....	101
Gráfico 4 – Professores do Pronera por nível de ensino no Brasil (1998-2011).....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por localização geográfica (2000-2013).....	47
Tabela 2 – Evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação de domicílio (2001-2009).....	48
Tabela 3 – Taxa de frequência à Educação Infantil por situação de domicílio (2005-2009).....	49
Tabela 4 – Taxa de escolarização líquida no Ensino Médio (15 a 17 anos) por localização geográfica e situação de domicílio (2005-2009).....	53
Tabela 5 – Evolução da média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais por localização geográfica e situação de domicílio (2001-2009).....	54
Tabela 6 – População de 18 a 24 anos com Ensino Médio completo por situação de domicílio (2005-2009).....	57
Tabela 7 – Evolução da taxa de escolarização líquida no Ensino Superior (18 a 24 anos) por situação de domicílio (2001-2009).....	57
Tabela 8 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos por nível de ensino (1999-2009).....	58

LISTA DE SIGLAS

Ande – Associação Nacional de Educação

Andes – Sindicato Nacional de Docentes das Instituições Federais de Educação Superior

Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

Ceb – Comunidade Eclesial de Base

Cedec – Centro de Estudos de Cultura Contemporânea

Cedes – Centro de Estudos de Educação e Sociedade

Ceplar – Campanha de Educação Popular

CNA – Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

Cnec – Conferência Nacional Por uma Educação do Campo

Cner – Campanha Nacional de Educação Rural

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação

Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

Coperve – Comissão Permanente do Concurso Vestibular

CPC – Centro de Cultura Popular

CPN – Comissão Pedagógica Nacional

CPT – Comissão Pastoral da Terra

Crub – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

Ecovárzea – Feira Agroecológica da Várzea Paraibana

EFA – Escola Família Agrícola

EIV – Estágio Interdisciplinar de Vivência

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Enera – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

e-Tec – Programa Escola Técnica Aberta do Brasil

Fasubra – Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

FIC – Formação Inicial e Continuada

FMI – Fundo Monetário Internacional

Fondec – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Iterra – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MCP – Movimento de Cultura Popular

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

Mirv – Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas

MMM – Movimento das Mulheres em Marcha

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTD – Movimento dos Trabalhadores Desempregados

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

Pnera – Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária

PNPD – Programa de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Procampo – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo

Procep – Projeto Comunitário de Educação Popular

Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

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

Sedup – Serviço de Educação Popular
Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCU – Tribunal de Contas da União
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA NEGAÇÃO DO DIREITO DA CLASSE TRABALHADORA E CAMPONESA À EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PASSOS NA CONTRAMÃO DESSA TRAJETÓRIA.....	35
2.1 Negação do direito à universidade: indicadores de uma trajetória de insucesso educacional da classe trabalhadora e camponesa.....	37
2.2 Caminhos e descaminhos da formação educacional brasileira: projetos de educação e sociedade em disputa.....	59
2.3 Contramão empírica: história, ações e repercussões do Pronera no Brasil e na Paraíba.....	88
3 MUDANÇAS E CONTRADIÇÕES NA DINÂMICA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DO PRONERA.....	122
3.1 Concepção de educação, ciência e universidade: mudanças e contradições a partir do Pronera e seus sujeitos.....	125
3.2 Camponeses, militantes, universitários: implicações da visão política forjada no movimento social para a formação superior.....	145
3.3 Diferenças culturais: inserção e emergência dos símbolos da vida e do trabalho dos camponeses na universidade.....	161
4 O LUGAR DO POPULAR E DO CIENTÍFICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	175
4.1 Conflitos epistemológicos entre conhecimento popular e conhecimento científico: dilemas das ciências humanas e sociais.....	178
4.2 O popular e o científico na formação superior: relacionamento entre conhecimentos nos espaços e tempos de aprendizagem.....	198
4.3 A produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB: uma análise epistemológica dos trabalhos de conclusão.....	220
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	257
REFERÊNCIAS.....	265

1 INTRODUÇÃO

Os estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo vêm se consolidando e se expandindo no mesmo ritmo que a construção política, teórica e material do conceito. A denominação emerge do movimento real de luta dos trabalhadores rurais, de suas organizações coletivas e de seus intelectuais orgânicos pelo direito à educação e por políticas de acesso e qualidade social desse direito, a Educação do Campo, nas últimas duas décadas, percorreu um caminho que a conduziu do cerne das experiências e das reivindicações dos movimentos sociais para o plano de ação dos governos, o ordenamento jurídico educacional e o rol de ensino, pesquisa e extensão das universidades. Acompanhando ativamente essa trajetória, desde a realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera) e da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (Cnec), considerados marcos do nascimento da expressão Educação do Campo em oposição à Educação Rural e sua conotação histórica de relações sociais de exploração e ausência estatal, as universidades se constituem instituições parceiras importantes para a construção de uma base teórica de conceituação e análise das ações e práticas educativas e na articulação e efetivação das políticas públicas conquistadas. No tocante à pesquisa, as universidades, como *locus* privilegiado da produção do conhecimento a partir de grupos e núcleos de pesquisadores, ao longo do processo de materialização e espacialização da Educação do Campo, vêm se dedicando a diversas frentes de investigação e inserção, perfazendo um espaço privilegiado de estudos e análises nos territórios de reforma agrária, na dinâmica dos movimentos sociais, no histórico de negação dos direitos das populações rurais, nos fundamentos teóricos e filosóficos da Educação do Campo, nas experiências de educação não formal e informal, na legislação educacional.

Implantado no mesmo período da construção da concepção de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) concretizou-se como política de conciliação de classes, atendendo às demandas educacionais dos sujeitos coletivos do campo, dando representatividade e amplitude à Educação do Campo. Em torno de sua efetivação, se expandiram os espaços de atuação das universidades, que assumiram o papel de parceiras executoras do Programa com assento em sua Comissão Pedagógica Nacional¹

¹ Instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Pronera, sendo composta por representantes de instituições de ensino, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e movimentos sociais e sindicais na condição de representantes da sociedade civil (BRASIL, 2011).

(CPN). No âmbito das pesquisas sobre a prática educativa e temáticas relacionadas ao Pronera, abriram-se novas perspectivas de estudos no contexto das diversas experiências de Educação de Jovens e Adultos (EJA), da formação de professores, do caráter educativo dos movimentos sociais e da relação entre Estado e movimentos sociais. A Educação do Campo e, especificamente, o Pronera se constituem, assim, desde sua origem, como um *locus* marcado pelas relações com a natureza acadêmica em sua tríade ensino-pesquisa-extensão.

Em se tratando da pesquisa, essa constatação se vê refletida no registro de 203 grupos de pesquisa sobre Educação do Campo registrados no diretório da Plataforma *Lattes*. O número de dissertações e teses produzidas nas últimas décadas também revela o redimensionamento do lugar ocupado pelo campo nas pesquisas educacionais. Em vinte anos, compreendidos entre 1981 e 2000, foram produzidas apenas 124 dissertações e teses sobre a educação no meio rural², sinalizando a marginalidade dessa temática no âmbito da construção de conhecimentos educacionais naquele período. Já na primeira década do século XXI, quando emerge a Educação do Campo enquanto “história viva e em movimento” (SOUZA, 2007), esse número salta para 324 dissertações e teses³ discutindo a educação do/no campo e/nos movimentos sociais do campo, sendo 40 destas sobre as ações educativas do Pronera.

Na Paraíba, a Educação do Campo também tem se destacado nas atividades acadêmicas das universidades públicas. A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) oferece o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, criado em decorrência do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) e possui quatro grupos de pesquisa⁴ que discutem a educação no território camponês. A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) também possui grupos de pesquisa sobre essa temática⁵ e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) produziu, ao longo de 38 anos de sua história (1977-2015),

² Compilação dos totais de produções encontradas entre 1981 e 2000 nos levantamentos realizados por Damasceno e Beserra (2004) e Souza (2010b). Das primeiras pesquisadoras, extraímos o número de dissertações e teses defendidas até o ano de 1998; da segunda autora, o registro nos anos de 1999 e 2000.

³ Dados até 2007 retirados do levantamento realizado por Souza (2010b). Os registros referentes ao período de 2008 a 2010 foram contabilizados nos bancos de dissertações e teses dos 169 programas de pós-graduação em educação registrados na Plataforma Sucupira.

⁴ Grupos de pesquisa registrados no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) tendo a expressão Educação do Campo na linha de pesquisa e nas palavras-chave: Didática dos conteúdos específicos voltada para a convivência do semiárido; Educação do Campo, formação de professores e práticas pedagógicas; Grupo de estudos e pesquisas em Ética e Políticas de Planejamento e Gestão Educacional; e, Grupo de pesquisa em Política e Gestão Educacional.

⁵ São cinco os grupos de pesquisa em Educação do Campo da UFPB registrados no diretório do CNPq: Agroecologia, resistência e Educação do Campo; Currículo e práticas educativas; Educação do Campo e Agroecologia; Educação Popular e movimentos sociais do campo; Grupo de estudo e pesquisa em Educação, etnias e Economia Solidária; e, Observatório da Educação Popular.

47 dissertações e teses sobre educação e movimentos sociais do campo, sendo 33 nesse novo século e, dentre estas, cinco são sobre o Pronera⁶. As universidades paraibanas também estão envolvidas com a oferta dos cursos do Pronera e, interligados a essas ações, estão diversos projetos de iniciação científica, extensão e incentivo à docência.

Durante toda minha formação na UFPB, que já completa doze anos, estive envolvida em atividades de pesquisa e extensão junto às experiências e aos sujeitos dos territórios de reforma agrária, dos movimentos sociais e das escolas públicas do campo. Esse envolvimento me possibilitou construir na teoria e na prática as aprendizagens e as reflexões críticas em torno da realidade camponesa, da Educação do Campo e do papel da universidade e da Pedagogia enquanto ciência para construir a qualidade social da educação pública no meio rural. Nos primeiros anos de aproximação com a Educação do Campo, ainda durante a graduação, o *locus* de aprendizagem e intervenção eram os espaços dos assentamentos, nos quais buscávamos auxiliar a formação dos professores e a implantação da recém-criada legislação da Educação do Campo no currículo das escolas⁷. Esse viés de pesquisa e extensão nas escolas do campo paraibano permaneceu e se ampliou em outras iniciativas ao longo dos anos, porém, foi a partir do Pronera, realizando Educação do Campo dentro dos muros da UFPB, que se expandiram os horizontes de minha atuação acadêmica.

O primeiro contato com o Pronera aconteceu a partir de projeto de iniciação científica⁸ que analisou o desenvolvimento de duas ações realizadas pela UFPB, a saber: a escolarização no primeiro segmento do Ensino Fundamental e o Curso de Magistério nível médio. Concluídas essas ações, logo se iniciou o Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo, realizado no Centro de Educação da UFPB, no mesmo período em que fundamos o Observatório da Educação do Campo, a partir de um projeto interinstitucional⁹ com o objetivo de realizar estudos sobre as políticas e os programas de Ensino Superior, direcionados aos grupos populares do campo desenvolvidos pelas universidades públicas. Participando do Observatório, aprofundi minhas leituras e análises

⁶ Dados até 2007 encontrados em Rodrigues et al (2007) e de 2008 a 2015 no banco de dissertações e teses do Programa no sítio da UFPB e na Plataforma Sucupira.

⁷ Deste trabalho resultou a monografia “Projeto Político Pedagógico da Escola Tiradentes, Mari/PB: construção de uma proposta de Educação do Campo” na conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia em 2008.

⁸ Projeto “Movimentos Sociais e Educação Popular: por uma Educação do Campo” financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da UFPB.

⁹ Essa iniciativa foi financiada por edital da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e se desenvolveu em rede com a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

sobre a Educação do Campo, o direito à educação e as repercussões do processo educacional para o desenvolvimento das comunidades rurais. Observando o contorno metodológico da realização do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, dediquei-me a analisar a tradução da formação superior afinada com a Educação do Campo na vida social, política e econômica dos assentamentos¹⁰.

No decorrer da pesquisa (CORREIA, 2011a), vislumbramos que os processos de mudança desencadeados pelas ações do Pronera no Ensino Superior não acontecem apenas no campo, mas também na universidade. Na inserção da proposta metodológica alternante no meio universitário, percebemos indicações de que a dinâmica de formação acadêmica sofre transformações, especialmente no que tange ao modo de produção do conhecimento, à organização curricular e à concepção de educação e ciência. A alternância, enquanto sequência integrada de tempos-espacos na instituição educacional e na comunidade (GIMONET, 2007), possibilita o diálogo entre os diferentes saberes, práticas e sujeitos do campo e da universidade, articulando conhecimentos diferenciados e complementares à formação estritamente acadêmica. Dessa forma, converge para novas formas de resistência, alternativas educacionais e modos de produção do conhecimento.

Essa observação nos projetou para a possibilidade de desdobramento e aprofundamento do olhar sobre as repercussões das ações do Pronera no Ensino Superior, agora direcionando o objeto desta tese para a dinâmica acadêmica e institucional da universidade com o foco da investigação no ambiente e na organização universitária, especialmente no que tange às contradições presentes nos processos de produção do conhecimento dos sujeitos camponeses estudantes dos cursos do Pronera. A materialização da Educação do Campo no Ensino Superior por meio deste Programa abre frestas de reconfiguração da universidade promovendo espaços de práticas e de reflexão teórica contra hegemônicas de produção de conhecimento, opondo-se às perspectivas correntes de elitismo e utilitarismo da formação acadêmica. Corporificando as contradições sociais dentro da universidade, o Pronera implementa os cursos superiores, pela iniciativa e anuência da própria instituição, e os sujeitos coletivos do campo rompem as cercas do “latifúndio do saber” (CORREIA, 2011a; 2011b), enfrentando, porém, um caminho adverso de burocracia e conservadorismo, próprios de um espaço que não foi criado para os “de baixo” (THOMPSON, 2001).

¹⁰ Realizei pesquisa de Mestrado (CORREIA, 2011a) dentro da perspectiva do Observatório da Educação do Campo, analisando a proposta metodológica da alternância e suas implicações para o desenvolvimento dos estudantes e de suas comunidades.

A participação de grupos sociais do campo na dinâmica acadêmica sinaliza mudanças para a universidade, que passa a ser vista como genuinamente pública, em seu sentido originário de espaço próprio para os interesses do povo (CALDART, 2010). Nessa perspectiva, questionamos a propriedade dos meios de produção do conhecimento e a formação científica, historicamente reservada às elites, quando passa a ter a participação de novos protagonistas. O perfil profissional delineado no Pronera ultrapassa a aquisição de competências e habilidades cognitivas e técnicas; supõe um espaço de produção de conhecimento a serviço das questões de interesse social, com base na escuta das demandas de desenvolvimento dos territórios camponeses. Tendo na Educação Popular e na Educação do Campo as referências essenciais de sua fundamentação teórica e prática, são criadas “alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatórios” (JESUS, 2004, p.126).

Desse cenário de contradições e inovações inerente ao relacionamento entre os distintos sujeitos e lógicas do campo e da universidade, emanam as seguintes questões: O que caracteriza a Educação do Campo no Ensino Superior? Que mudanças e contradições a Educação do Campo e os sujeitos camponeses geram na universidade? Como se processa a produção do conhecimento a partir de uma metodologia que alterna tempos e espaços de aprendizagem no campo e na academia? Há integração entre os aspectos científicos e os elementos populares característicos do campo e de seus sujeitos no processo de produção do conhecimento?

Tendo como *locus* de investigação a experiência do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, sintetizamos nossas inquietações nos seguintes termos: que mudanças e contradições são identificadas na produção do conhecimento no Curso, tendo em vista o diálogo entre os diferentes saberes e práticas dos sujeitos do campo e da universidade durante a formação superior? A presente pesquisa responde, portanto, à necessidade de consolidar as análises acerca das repercussões das ações do Pronera no Ensino Superior, focando, as mudanças e contradições no modo de produção do conhecimento geradas pela relação dialógica entre camponeses/movimentos sociais do campo e professores/pesquisadores universitários, analisando as estratégias utilizadas para atender aos desafios colocados pela formação em alternância. Com um recorte na produção do conhecimento evidenciada nas práticas pedagógicas alternantes e nos trabalhos de conclusão dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, investimos em profundidade teórica e analítica sobre esta experiência de Educação do Campo no Ensino Superior. Importa informar que o Curso se desenvolveu no período de 2008 a 2011, formando

44 jovens e adultos oriundos de territórios da reforma agrária da Paraíba, em sua maioria, acompanhados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Definindo como objeto desta tese a produção do conhecimento do Curso, gerada nas atividades educativas em alternância e no processo de pesquisa resultante nas monografias dos estudantes, e buscando atender às questões anteriores, propomos os seguintes objetivos: 1) analisar as mudanças e as contradições ensejadas na universidade a partir dos processos gerados na interação com os sujeitos do campo, que adentraram no ambiente acadêmico trazendo diferentes elementos culturais, políticos e ideológicos constituídos na realidade de vida e trabalho no campo e nas experiências de organização social e luta pela terra; 2) examinar as possibilidades e as dificuldades no intercâmbio entre o conhecimento científico e o conhecimento popular camponês vivenciado nas práticas pedagógicas em alternância; e, 3) elucidar os lugares ocupados pelo popular e pelo científico no diálogo evidenciado na análise epistemológica dos processos de pesquisa de conclusão de curso dos estudantes camponeses. Apresentamos a hipótese de que o relacionamento entre camponeses/movimentos sociais do campo e professores/pesquisadores universitários implica no desafio de conceber novas formas de atuação a partir de uma visão transformadora da educação, forjando um novo modelo de relações de produção de conhecimento no interior da instituição universitária, que supera a ética individualista e competitiva do mercado capitalista e produz um conhecimento emancipatório, invocando o caráter social da ciência e injetando em seu modo de produção diferentes incursões teórico-metodológicas. E essas transformações na instituição universitária e no modo de produção do conhecimento podem ser vislumbradas a partir da adoção da alternância nas ações do Pronex no Ensino Superior, a qual possibilita o diálogo horizontal entre os conhecimentos e as práticas populares e científicos. O debate epistemológico entre essas diferentes formas de conhecimento é possibilitado pelo princípio da incompletude de todos os saberes, referenciado na Ecologia de Saberes (SANTOS, 2008) e respaldado no conceito de diálogo (FREIRE, 1983; 2005).

A Ecologia dos Saberes defende a identificação de diferentes saberes que operam em contextos e práticas sociais ocultados e/ou desqualificados pela racionalidade moderna, criando possibilidades legítimas da emergência desses conhecimentos para um diálogo com o conhecimento científico. Essa experiência incorpora a reflexão sobre a capacidade de construir conhecimento a partir de diferentes saberes e práticas e, entre sujeitos pesquisadores acadêmicos e grupos que possuem temporalidades, culturas, vivências e lógicas também diferenciadas. Em consonância com o princípio do diálogo freireano, a correlação entre os conhecimentos do campo e os conhecimentos acadêmicos, proporcionados pela alternância,

permite uma reflexão sobre os saberes que são postos como legítimos e amplia a compreensão das referências na construção do conhecimento a partir de saberes produzidos pelos sujeitos camponeses, historicamente postos à margem da sociedade pela racionalidade moderna. O diálogo, “como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo” (FREIRE, 2005, p.156), vem enfatizar a perspectiva de valorização dos diferentes saberes, do respeito à cultura do campo e a produção coletiva do conhecimento, como condição fundamental para a formação humana.

A alternância se coloca, nesses termos, como um desafio na produção do conhecimento. Dedica-se a promover um diálogo fértil entre os sujeitos, as práticas e os saberes do campo e da universidade, considerando as diferenças como princípio de uma complementaridade. Pressupõe despir-se das tradições, dos modelos exclusivistas e seletivos de conceber a educação e o conhecimento, e colocar-se numa atitude de abertura epistemológica. A construção desse debate acontece em consonância com a discussão sobre as políticas públicas de educação e a relação entre Estado e movimentos sociais que conjectura a totalidade da discussão tanto da Educação do Campo quanto da universidade.

Precede às minúcias metodológicas da pesquisa, explicitar como pensamos a atividade a que nos propomos: produzir ciência humana, social, problematizando e construindo conhecimentos educacionais. Importa esclarecer que, enquanto pesquisadores, somos formados e constituídos pelas práticas científicas de pensamento e investigação, e, portanto, representamos a universidade, personificamo-la. Nesse sentido, a universidade não corresponde apenas ao espaço físico em que realizamos nossas atividades intelectuais, mas à estrutura que organiza e forma nosso pensamento e nossa atuação (DERRIDA, 1999). De tal modo, concordamos com Rinesi (2001) quando diz que pensamos “universitariamente” ou, de forma mais ousada, que a universidade pensa por nosso intermédio.

Assim, munidos dos instrumentos que a universidade nos oferece, pomos seus modos de produção de conhecimento em discussão e a perfazemos como sujeito reflexivo de suas próprias práticas. Nesse sentido, a presente tese é fruto de um exercício introspectivo de reflexão crítica da própria universidade, que se volta sobre si mesma, se flexiona e reflexiona sobre seus processos de conhecer e suas relações com a sociedade. Caminhamos num movimento interrogativo sobre as condições do conhecimento produzido na universidade, na sua tarefa de organizar e pensar a sociedade da qual faz parte. Essa reflexão crítica se estende, portanto, às nossas ações intelectuais enquanto pesquisadores e somos levados a interrogar sobre o significado da ciência que produzimos, a quem interessa, a que se destina.

Como a ciência produzida está integrada em um processo social, econômico e político e, portanto, reflete todas as ambiguidades e as contradições da sociedade, nos interessa, a princípio, os processos desenvolvidos e os espaços ocupados pelas práticas acadêmicas que se enfrentam no movimento de conformação *versus* reinvenção das disposições sociais. Essa postura diante da prática científica recusa a neutralidade dos fatos e efeitos da vida em sociedade e se legitima na expressão, de forma declarada e não sub-reptícia, de sua intencionalidade. De acordo com Leher (2010), a teoria não pode ser produzida em ambientes assépticos, alheios às lutas de classes e ao calor das batalhas sociais. Nesse sentido, recorreremos à perspectiva crítica de autores clássicos como Karl Marx e Antônio Gramsci para servir de ponto de partida e fundamento desta pesquisa, colhendo o sentido vivamente atual do fazer intelectual de todos aqueles que desejam transformações e, portanto, se colocam na tarefa de construir e difundir uma nova hegemonia, mesmo sem serem dominantes.

Na pesquisa em educação, assim como nas ciências humanas e sociais em geral, a definição do problema para estudo traz em seu cerne os interesses, valores e preferências que nos levaram a elegê-lo. Na atualidade, a persistência de graves problemas sociais influenciando negativamente na educação sinaliza a urgência de fazer a crítica ao modo civilizatório instaurado hegemonicamente, ultrapassando a simples discussão de suas decorrências como a redução da dignidade humana, o desrespeito aos direitos sociais, o agravamento da violência, da fome e da miséria. Quando escolhemos fazer pesquisa e produzir conhecimento na perspectiva da Educação Popular, colocamo-nos como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, no sentido gramsciano do termo, demarcando uma consciência de teoria e ação em defesa dos interesses e necessidades desta classe. Interrogar, construir e situar a produção do conhecimento no cerne dos problemas que afligem a população excluída socialmente é compromisso da pesquisa educacional para desenvolver o debate de ideias e o pensamento crítico a serviço das necessidades humanas.

As demandas sociais do conjunto da classe trabalhadora, ainda que nem sempre explicitadas, exigem cada vez mais fundamentos teórico-epistemológicos que contribuam para superar o modelo econômico que toma a formação a partir de um dispositivo utilitarista e pragmático, tendo o mercado como mediador do sucesso da formação. Nesse caso, superar tal realidade necessita de um referencial teórico crítico e transformador, e, quando se trata de educação, essa necessidade não é apenas uma orientação, mas uma exigência de fundo, tendo em vista que o próprio conceito de educação está relacionado à ação de transformação dos indivíduos e da sociedade a partir da ação concreta. Se educar é, pois, transformar, as pesquisas científicas produzidas no interior das instituições públicas deveriam ter como objetivo principal produzir conhecimentos que apontem

para a possibilidade de criação de processos de transformação da realidade (JESUS; LACKS; ARAÚJO, 2014, p.293).

Endossando o entendimento das autoras, situamos a ciência enquanto atividade e produto de análise crítica de uma realidade implicada nas relações sociais e, portanto, nos processos de reflexão e ação humanas, com o intuito de alargar o conhecimento e as vocações emancipadoras e libertárias de transformação social. Esse aprendizado, que hoje se consolida como princípio de minha atividade acadêmica, foi cultivado durante toda trajetória na universidade, marcada de forma singular pelas experiências de ver, ouvir, conhecer e dialogar com os sujeitos oprimidos do território camponês, movendo-nos conjuntamente em direção à conscientização e à ação transformadora da educação e das relações sociais nesse espaço. O universo próprio da academia e suas formas de relação com a sociedade para além da formação profissional me chegaram como um caminho de intervenção no mundo em que estamos inseridos. Na crítica das condições de desigualdade e injustiça sociais e educacionais inerentes à lógica capitalista vivida, aprendi a pensar, questionar e me posicionar diante de tal realidade.

No trabalho com os sujeitos e os territórios da reforma agrária, desestabilizei-me com imagens de sofrimento, abandono e precariedade nos barracões de acampamentos, nas estradas esburacadas de chão batido que isolam os povoados longínquos em tempos de chuva e nas escolas funcionando em prédios improvisados. Mas também fui apresentada à mística da luta e ao sentido da organização dos camponeses pelos direitos à terra, à vida, à educação, à dignidade. Um misto de dor e esperança que me orientaram na formação de uma subjetividade inconformista e para assumir como meu o compromisso de atuar numa perspectiva engajada na luta dos camponeses. A vivência dessas aprendizagens, possibilitadas por meio do exercício da pesquisa participante, me levou a enxergar a realidade como uma totalidade resultante das nossas ações ao longo dos tempos, mesmo diante do determinismo histórico e das condições objetivas de vida.

Como afirma Marx (2011), os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pela própria história. A vida em sociedade é, portanto, uma fusão singular e exclusiva do determinismo com a liberdade, um campo de alternativas, uma luta de tendências. Assim também Edward Thompson concebe que, por um lado, a estrutura de organização social determina a ação e a consciência humanas, contudo, por outro lado, a história é ação criativa dos homens e mulheres e, portanto, não é predeterminada (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010). A partir dessas considerações, nosso olhar

sobre a realidade social e educacional vem permeado de uma inter-relação paradoxal entre objetividade e subjetividade, determinismo e intencionalidade.

Notadamente, uma das principais marcas da educação identificadas no estudo da história social brasileira é que, em cada período histórico, apresentam-se diferentes características, correspondendo a cada modo vigente de produção da vida em sociedade. Isso significa que a educação, que tem a finalidade de assegurar a perpetuação do conjunto cultural material e imaterial que subsidia a permanente formação humana, também é determinada socialmente. Nesse sentido, ter a educação como espaço de investigação implica também na consideração da materialidade da vida em sociedade. Tafarel e Molina (2012, p.570) corroboram essa afirmação, entendendo que “o ato de conhecer não é dado ao ser humano, e sim aprendido em suas relações sociais, que dependem da materialidade de condições concretas objetivas de vida”.

Seguindo essa orientação, a história se configura como o campo privilegiado de busca de informações para pensar os problemas da educação, bem como para discernir as teorias numa situação real, considerando que teoria e prática não se desarticulam. Os acontecimentos, no interior da sociedade, influenciam-se mutuamente e, analisando esse relacionamento recíproco entre os fenômenos sociais e educacionais, alcançamos um conhecimento satisfatório sobre a totalidade, extraíndo daí subsídios para explicar as partes, o objeto. Dessa forma, concordamos com Thompson (1981, p.57-8) quando explicita que a história “nos ajuda a conhecer quem somos, por que estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram”. As inquietações do nosso tempo nos levam a investigar aspectos do passado que podem nos ajudar a compreender as questões que temos no presente: isso não mudará o que aconteceu, mas carrega o potencial de modificar o que está por vir, pois encontramos no passado os valores e atitudes que pretendemos ou não manter e ampliar.

A compreensão do processo histórico, condicionando e orientando o sentido de nosso olhar científico permeia, assim, a construção e a estruturação das ideias desta tese. As presentes considerações sobre a intencionalidade e a essência da atividade científica e sobre a materialidade histórica das ações humanas nas relações sociais nos aproximam da cientificidade da realidade tomando o empírico como referência das elaborações teóricas que apreendem e revelam a estrutura e o desenvolvimento do concreto pensado. Dessa forma, o materialismo histórico dialético, com sua lógica de complementaridade entre o teórico/abstrato e o empírico/concreto, compreende a opção metodológica desta pesquisa. Como ressalta Marx (1997, p.11), o fundamento da análise é o concreto real e as concepções e

os conceitos são elaborações empreendidas no domínio do pensamento a partir de um pressuposto materialista da realidade:

O método de se elevar do abstrato ao concreto é apenas a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, reproduzi-lo como concreto espiritual. Mas de modo nenhum este é o processo de surgimento do próprio concreto [...]. Também no método teórico, por isso, o sujeito, a sociedade, deve figurar sempre como pressuposto.

Percorrendo o método do materialismo histórico dialético, compreendemos que o objeto educacional é complexo, uma síntese de múltiplas determinações históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas. Daí que aparecem as dimensões política e sociológica da formação social brasileira, apoiadas na obra de Florestan Fernandes (2008), e suas influências para a educação (CUNHA, 1980). Essa discussão nos serve como fundamento sócio-histórico para a explicação da situação educacional brasileira, apresentada a partir de aspectos quantitativos da escolarização, e da relação entre Estado e movimentos sociais, vivamente inseridas no contexto das lutas e conquistas por políticas de atendimento à educação das populações do campo. A concepção de Estado sustenta-se nas teorias de Gramsci (2004) e Poulantzas (1980), e a relação com os movimentos sociais traz leituras mais contemporâneas e específicas sobre o fomento das políticas de Educação do Campo.

Na reconstrução teórica desse processo histórico-social, situamos o objeto educacional e os diversos elementos que o constituem, desvelando a realidade da educação das classes populares, da gênese a seu desenvolvimento e superação da exclusão social/educacional, captando-a no movimento de tensões, contradições e mediações geradas no contexto da estrutura social do capital, que têm no Estado um pilar de sustentação. É no acirramento das contradições e da luta de classes que os movimentos sociais e sindicais do campo protagonizam a luta e a conquista de políticas públicas de Educação do Campo. O direito ao conhecimento e à escolarização é compreendido como direito e como parte das estratégias de resistência na terra e de garantia de reprodução social dos trabalhadores rurais em reação e oposição às consequências da expropriação de suas terras pelo agronegócio (MOLINA, 2014). Entendendo a educação como um espaço em disputa e importante lócus de produção de contra hegemonia aos valores da sociedade capitalista, a Educação do Campo trabalha na perspectiva de formação crítica nos vários espaços em que se materializa, desde a escola básica à universidade, de modo a compreender que a disputa de modelos de desenvolvimento do campo e da educação integram a totalidade maior de projetos societários distintos entre a classe trabalhadora e a classe dirigente.

Dessa leitura, extraímos que as contradições interagentes no todo social se estendem sistematicamente para as totalidades parciais e de menor complexidade (MÉSZÁROS, 2013), de modo que ao incorreremos para o contexto da universidade, discutindo acesso das classes trabalhadoras ao Ensino Superior, concepção de educação, processos e finalidades de produção científica e papel social da universidade no atendimento às demandas populares de formação, qualificação e aplicação do conhecimento, encontramos novos desenhos da mesma correlação de forças entre as classes sociais, pois o desenvolvimento de um projeto de educação e de universidade está intimamente relacionado a um projeto de sociedade. Sustentando-nos nas reflexões de Gramsci (2004) sobre hegemonia e contra hegemonia, consideramos que a universidade desempenha um papel fundamental na conservação ou transformação da organização social, a depender dos interesses postos em disputa na direção intelectual e moral da sociedade. Como uma totalidade parcial, a universidade reflete as relações de poder mais amplas na sociedade, e “sua autonomia relativa faz com que esse espaço se configure como um contraditório especialmente relevante para uma reflexão sobre a materialidade praxica dos projetos de sociedade que nela se forjam e se expandem para o conjunto da sociedade civil” (MOLINA, 2014, p.273). É nesse cenário de contradições que as políticas de Educação do Campo se inserem na universidade, dilatando os interstícios de formação contra hegemônica da classe trabalhadora, desafiando a universidade a construir processos formativos emancipadores em consonância com os valores da autonomia, o espírito crítico, a inserção em lutas coletivas pela defesa dos direitos e o desenvolvimento das potencialidades dos territórios e dos sujeitos camponeses.

Em razão dessa dinâmica, a Educação do Campo e a universidade se relacionam enquanto categorias de análise determinadas pelo conteúdo da análise crítica da produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB. Assim, a emergência dessas categorias é uma das características marcantes que aparecem no corpo desta produção, trabalhando os conceitos de modo a relacioná-los numa via de mão dupla. As determinações dessa análise teórica e conceitual abrem caminho para discutir a separação histórica entre os mundos da universidade e do campo e os processos de sua articulação a partir da concepção teórica e epistemológica de alternância que se busca materializar nas ações do Pronera no Ensino Superior, a qual possibilita o diálogo horizontal entre os conhecimentos, as práticas e os sujeitos do campo e da universidade na perspectiva da Ecologia de Saberes (SANTOS, 2008) e do diálogo (FREIRE, 1983; 2005). Essas teorias configuram-se como categorias epistemológicas que articulam a discussão sobre as categorias de análise Educação do Campo e universidade.

Isso porque o diálogo, conforme compreendemos a partir das leituras de Santos (2008) e Freire (1983; 2005), só acontece na organicidade e na práxis. O esquema da argumentação elaborada neste estudo segue, portanto, o movimento dialético que apresenta como totalidade o papel social da universidade e sua concepção de ciência e racionalidade e como particularidade os processos educativos gerados no diálogo com os conhecimentos e as práticas populares trazidas pelos sujeitos camponeses. Enxergamos a alternância como uma ramificação da Educação Popular, pautada no diálogo dos mundos com acolhimento e respeito. “É no universo da Educação Popular que ela mergulha sua educação formalizada, mas não corrompida pela verticalização e supremacia dos conhecimentos e saberes” (CAVALCANTE, 2009, p.6).

Tendo colocado os aspectos fundamentais da base teórico-metodológica deste estudo, é importante anunciar que a pesquisa segue uma abordagem predominantemente qualitativa que, segundo Flick (2009), tem como aspectos essenciais a escolha adequada de métodos e técnicas convenientes; o reconhecimento e a análise de diferentes perspectivas; as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas; e a variedade de abordagens e métodos. Nessa esteira, seguimos a tendência metodológica da triangulação, a qual articula diversos métodos qualitativos e também quantitativos, que operam simultaneamente ou um após o outro, desempenhando papéis complementares e de igual relevância para obter um quadro mais completo na análise do problema (FLICK, 2009). De tal modo, utilizamos da pesquisa bibliográfica da literatura existente sobre as categorias de análise teóricas e metodológicas traçadas; do levantamento e da análise de dados quantitativos em torno da educação e do Pronera; da entrevista semiestruturada para coleta dos pontos de vista dos docentes do Curso; e da análise descritivo-interpretativa e crítico-reflexiva sobre as abordagens epistemológicas da produção do conhecimento. Na verificação da hipótese traçada, priorizamos a interpretação dos dados documentais, do campo em estudo e do contexto de realização do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB para descobrir e formular uma teoria fundamentada nos aspectos concretos.

Explicitamos, então, a sequência de passos e procedimentos que permitiram o desenvolvimento da pesquisa e a construção deste texto. A primeira etapa correspondeu à pesquisa bibliográfica, assumindo a tarefa de propiciar acúmulo teórico e fundamentar os estudos no diálogo com os diversos autores. O referencial construído propiciou as primeiras aproximações, de natureza conceitual e teórica, para eleger um caminho mais acertado para a construção do conhecimento a que nos propomos. Também recorreremos à pesquisa da

literatura empírica e metodológica de pesquisas anteriores na área do estudo, buscando conhecer os métodos, os contextos e as descobertas.

O segundo passo, de caráter quantitativo descritivo, se deteve no exame dos indicadores de escolarização da população brasileira e dos dados da II Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera) referentes aos resultados das ações do Pronera no Brasil e na Paraíba¹¹. O levantamento dos indicadores de escolarização subsidiou a demonstração da desigualdade nos processos e resultados da escolarização da população, destacando a comparação entre campo e cidade. Foram evidenciados três indicadores das disparidades: 1) a persistência do analfabetismo; 2) a insuficiência no atendimento à educação básica; e, 3) a decorrente restrição no acesso ao Ensino Superior. No que se referem às estatísticas das ações do Pronera, os dados apresentam a extensão da experiência no atendimento às demandas de formação e qualificação dos jovens e adultos oriundos das áreas de reforma agrária, em contradição ao histórico de negação de políticas educacionais no campo.

O terceiro momento da pesquisa consistiu na coleta de informações sobre as estratégias utilizadas para a construção do conhecimento e sobre a relação entre diferentes sujeitos, conhecimentos e procedimentos abarcados no Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB. Preparando essa aproximação, realizada por meio de entrevista semiestruturada com professores que lecionaram no Curso, nos valem da análise do projeto pedagógico e de relatórios¹² de atividades do Curso, tendo em vista identificar o ementário e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas e determinar critérios para a definição dos professores a serem entrevistados. Amparando-nos na metodologia da história oral (VOLDMAN, 2006), a entrevista foi utilizada como um meio de reconstituir a trajetória e a ação individuais dos professores, englobando fatos, acontecimentos, sentimentos, opiniões, comentários e lembranças do passado recente em análise. Como afirma Lozano (2006, p.16, *grifo do autor*) sobre a história oral, “a

¹¹ Os dados da II Pnera no estado da Paraíba foram coletados sob minha coordenação durante o desenvolvimento do projeto de fomento nº. 100/2012 do Programa de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em parceria com o Incra e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) por meio da Cátedra da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial.

¹² Esses relatórios demonstram a lista de professores e disciplinas por período, o registro das atividades de Tempo Comunidade e os resultados e a avaliação finais do Curso, destacando as metas, os procedimentos de ensino, os cronogramas, os impactos educacionais e sociais do Curso, as dificuldades e as inovações pedagógicas decorrentes.

consideração do âmbito *subjetivo* da experiência humana é a parte central do trabalho desse método de pesquisa histórica”.

Guiada nessa perspectiva, a entrevista aparece precedida de uma investigação aprofundada, baseando-se num roteiro cuidadosamente elaborado (FERREIRA & AMADO, 2006) e configura-se apenas como um primeiro passo na constituição de uma fonte oral (GRELE, 2006). Portanto, após os processos de transcrição e de identificação dos trechos a serem utilizados, as memórias produzidas nesta etapa da pesquisa passaram pela contribuição oriunda da Sociologia e da Pedagogia, embasando e orientando a reflexão e a crítica construídas. Como o foco eram as memórias e declarações a respeito do relacionamento entre o popular e o científico nos processos de produção de conhecimento, elegemos professores com o maior número de experiências em sala de aula e/ou em orientações de trabalhos de conclusão. Oito professores cumpriam os critérios de ter ministrado três ou mais disciplinas e/ou orientado três ou mais estudantes na conclusão do Curso, no entanto, contamos com a contribuição de cinco deles¹³.

As entrevistas foram realizadas individualmente, nas instalações da UFPB, no mês de julho de 2014. Os professores participantes são efetivos do quadro docente do Centro de Educação da UFPB, doutores e com diferentes experiências de aproximação acadêmica com a Educação do Campo e o Pronera. A professora das disciplinas de Política Educacional, Gestão Educacional, Pesquisas e Práticas Educativas III e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso, orientadora de seis trabalhos de conclusão de curso, atua principalmente com a temática da afro-brasilidade e o estudo das líderes camponesas como Margarida Maria Alves, tendo experiência em escolas de assentamentos que atendem descendentes quilombolas e, junto ao Pronera, supervisionou o projeto de formação de educadores do campo¹⁴ que ocorreu vinculado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB. A professora das disciplinas de Sociologia da Educação, Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo e Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável foi orientadora de dois trabalhos de conclusão e coordenadora do Curso, atuando em pesquisa e extensão sobre movimentos sociais e Educação do Campo desde 2005.

¹³ Apesar de várias tentativas de proceder as entrevistas, reagendando encontros ou tentando realiza-las a distância por intermédio de dispositivos tecnológicos, três professores não participaram da pesquisa. Não obstante, as entrevistas realizadas atenderam à apreensão das nuances da relação entre o popular e o científico no Curso, de modo que as informações necessárias para a análise desse diálogo nas práticas pedagógicas e no processo de orientação estavam suficientemente dadas.

¹⁴ Projeto financiado por edital do MDA, Incra e CNPq, com o objetivo de executar ações de educação e capacitação voltadas à formação de recursos humanos, capacitação técnica nas áreas de reforma agrária, buscando contribuir para os projetos de desenvolvimento e transferência de tecnologia nos assentamentos rurais.

Já o professor das disciplinas de Projetos de Pesquisa e Extensão I e II e de Teorias e Práticas de Educação Popular, orientador de dois estudantes na conclusão do Curso, trabalha, desde antes de ser professor na universidade, com a área temática dos movimentos sociais rurais, sua dimensão educativa e sua relação com a escola. Com relação ao Pronera, a primeira aproximação ocorreu na elaboração inicial do projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia, nas primeiras discussões com a CPT. O professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos acompanhou a orientação de cinco estudantes, sendo esta experiência do Curso seu primeiro contato com a Educação do Campo e o Pronera, pois até então sua área de atuação em Educação Popular e Pedagogia Social se voltava para projetos comunitários de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social nas periferias urbanas. Por fim, o professor participante na disciplina de Gestão Educacional e orientador de quatro trabalhos de conclusão de curso trabalha com o debate étnico-racial e políticas públicas afirmativas.

As memórias e as declarações desses professores durante as entrevistas subsidiaram as análises das possibilidades e das dificuldades no intercâmbio entre o conhecimento científico e o conhecimento popular camponês vivenciado nas práticas pedagógicas em alternância e durante o processo de pesquisa dos trabalhos de conclusão de curso. Isso antecedeu e se associou à última etapa desta investigação, que se referiu à análise epistemológica das 39 monografias produzidas pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB. A aplicação da análise epistemológica toma como objeto a produção de conhecimento gerado como pesquisa científica a fim de propiciar o estudo da articulação entre os elementos constitutivos da investigação desde suas técnicas, métodos, teorias, maneiras de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e a visão de mundo e as implicações ideológicas implícitas nas pesquisas. Tal análise obedeceu à identificação dos tópicos indicados no esquema paradigmático de Sánchez Gamboa (1998; 2012).

O esquema paradigmático supõe a lógica reconstituída, ou seja, a maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos. A recuperação da lógica interna da pesquisa pela via desse instrumento entende que os elementos constitutivos da investigação se organizam por níveis de amplitude e complexidade e por graus de explicitação. Começando pelos fatores mais básicos e que se apresentam de forma mais explícita tem-se os elementos técnicos, metodológicos e teóricos. A articulação desses níveis básicos delineia as abordagens epistemológicas e os níveis mais complexos que se encontram em forma de pressupostos (implícitos) gnosiológicos e ontológicos, os quais revelam, numa

tarefa interpretativa, a concepção de ciência, as maneiras de conceber a relação sujeito-objeto e a cosmovisão contidas na produção do conhecimento (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

De maneira detalhada, o esquema paradigmático identifica os seguintes níveis, em ordem de complexidade e amplitude: 1) técnico: refere-se aos processos de coleta, registro, organização e tratamento de dados e informações; 2) metodológico: faz alusão aos passos, aos procedimentos e às maneiras de abordar e tratar o objeto investigado; 3) teórico: refere-se ao núcleo conceitual básico utilizado ou desenvolvido, aos autores privilegiados, às críticas ou polêmicas com relação a outras teorias, aos graus de explicitação e articulação de categorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas e suas relações com interesses ou ideologias predominantes; 4) epistemológico: refere-se às concepções de causalidade, de ciência e aos critérios de validação dos requisitos da prova científica; 5) gnosiológico: corresponde às maneiras de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa e aos critérios de construção do objeto no processo do conhecimento; e, 6) ontológico: refere-se às concepções de homem, história, educação e realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica. Para realizar tal análise, os trabalhos foram lidos a partir de um olhar específico buscando identificar os elementos indicativos de cada nível, especialmente encontrados na introdução e nos capítulos descritores do referencial teórico e da metodologia. No decorrer da análise epistemológica, procuramos localizar os lugares ocupados pelo popular e pelo científico nas produções e as situações de articulação entre eles. Consideramos esse diálogo entre as diferentes formas de conhecimento segundo a perspectiva da Ecologia de Saberes (SANTOS, 2008), verificando, portanto, as possibilidades legítimas de emergência dos conhecimentos populares para um diálogo com o conhecimento científico.

Silvio Sánchez Gamboa e Boaventura de Sousa Santos são trazidos, oportunamente, como aporte epistemológico para a análise da produção do conhecimento em foco. Sánchez Gamboa vem contribuir na técnica e no método de investigação que permite desvelar a estrutura e as bases dos escritos científicos. Santos subsidia o olhar sobre o conhecimento, numa simbiose analítica entre Epistemologia e Sociologia. Embora reconhecendo os limites teóricos no que tange a aproximações com o Estruturalismo e o Pós-modernismo, respectivamente, estes autores, nos termos mencionados, fornecem contribuições de base epistemológica imprescindíveis a esta tese.

Esclarecidos os pontos da materialidade desta pesquisa, passamos ao registro resultante dos caminhos investigativos percorridos, sistematizado a partir de uma base teórica fundamentada e referenciada nas situações vivenciadas no processo de produção do conhecimento. Sendo assim, discutiremos, no capítulo a seguir, as desigualdades educacionais

vivenciadas no Brasil e os processos históricos, políticos e sociais que as produziram e trouxeram como resultado o ínfimo e privilegiado acesso ao Ensino Superior, motivado por uma seletividade socioeconômica e promotor de uma verdadeira “limpeza” social no interior dos muros da universidade. Evidenciaremos a ausência dos filhos e filhas da classe trabalhadora no Ensino Superior, em especial dos seus representantes que vivem e trabalham no território rural, mas, compreendendo que a realidade histórica e social é resultado de disputa de projetos e, portanto, não é linear e determinista, apresentaremos os passos dados pela sociedade civil, especialmente na figura dos movimentos sociais e populares, para defender o direito à educação das classes trabalhadoras e da população rural. Encerrando o capítulo, destacaremos a história do Pronera como exemplo das ações dos movimentos sociais pela expansão e equidade do acesso à educação básica e superior.

No terceiro capítulo trataremos uma análise das mudanças e contradições ensejadas na universidade a partir dos processos gerados na interação com os sujeitos do campo, que adentraram no ambiente acadêmico trazendo diferentes culturas e visões de mundo, enfrentando preconceitos e imputando diferentes finalidades e concepções contra hegemônicas de educação. Trataremos, introdutoriamente, uma análise sobre os conflitos políticos, filosóficos e ideológicos visíveis nesse convívio impelido entre concepções contrastantes de universidade. Trazendo elementos com base na realidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, abordaremos, na sequência, a relação entre as especificidades do público discente, as matrizes pedagógicas vislumbradas na experiência da coletividade nos movimentos sociais do campo e o processo de produção de conhecimento na universidade. Para finalizar a argumentação desse capítulo, trataremos para o debate as formas e as repercussões da presença de elementos da identidade e da cultura camponesa dentro e fora das salas de aula, analisando a leitura e atuação dos docentes do Curso quanto à interação com a cultura camponesa nas metodologias e nos conteúdos abordados.

E o quarto capítulo se dedica a elucidar os lugares ocupados pelo popular e pelo científico tendo a produção de conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB como objeto de investigação. A argumentação construída esclarece, inicialmente e com um olhar sobre os conflitos epistemológicos, as razões para que, hodiernamente, o diálogo horizontal dirigido à pluralidade e à polifonia entre o conhecimento popular e o conhecimento científico no seio da universidade se configure como uma dificuldade, uma esquivia e, para os mais conservadores, como uma impossibilidade. Trataremos uma análise descritiva dos processos de produção de conhecimento narrados pelos professores entrevistados, observando as possibilidades e os impedimentos do intercâmbio entre o popular

e o científico nas atividades pedagógicas nos diferentes tempos e espaços de aprendizagem proporcionados pela alternância em Tempo Escola e Tempo Comunidade. Concluindo a sistematização dos resultados desta pesquisa, observaremos os caminhos e as nuances da interlocução do conhecimento popular (temáticas, problemáticas, categorias empíricas e lócus dos trabalhos) com o conhecimento científico (corpo teórico, tratamento metodológico e concepção de ciência) nos trabalhos de conclusão de curso, a partir da reconstrução da lógica interna das pesquisas pela análise epistemológica.

2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA NEGAÇÃO DO DIREITO DA CLASSE TRABALHADORA E CAMPONESA À EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PASSOS NA CONTRAMÃO DESSA TRAJETÓRIA

O acesso ao Ensino Superior no Brasil sempre esteve associado a ideia de restrição e seletividade. No período imperial, a formação superior era destinada exclusivamente aos filhos das elites dirigentes, dos quadros políticos e dos grandes latifundiários, os quais eram mandados a Portugal para formarem-se bacharéis em Direito na Universidade de Coimbra. Com a implantação das faculdades isoladas em território brasileiro, agregaram-se ao leque profissional privilegiado as diplomações em Medicina e Engenharia. Nessa trilha, desde o princípio, o Ensino Superior no Brasil jamais teve lugar reservado para abarcar o ingresso das classes trabalhadoras.

A origem excludente e seletiva da universidade no Brasil demarcou o caráter de restrição do acesso ao Ensino Superior, vivenciado até os dias de hoje. Dados referentes à segunda década do século XXI evidenciam que apenas 18,6% da população jovem brasileira tem acesso a esse nível de ensino. O percentual era de 5,5% na década de 1990 e de apenas 2,3% no ano de 1970. Esses números¹⁵ demonstram que, ao longo dos tempos, a educação superior no Brasil parece ter sido considerada dispensável e indicam a existência de impedimentos na continuidade e elevação da trajetória educacional da maioria da população brasileira.

Corroborando essa leitura, o levantamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) demonstra diferenças significativas nos indicadores educacionais de vários países no que se refere aos percentuais de indivíduos entre 25 e 34 anos com Ensino Superior completo (ORGANIZAÇÃO..., 2012). Relatório aponta que China, Estados Unidos, Rússia, Índia e Japão estão, respectivamente, no topo da lista em número de jovens graduados¹⁶. Na outra ponta, o Brasil aparece com apenas 3% da população nessa faixa etária tendo concluído o Ensino Superior. Nesse sentido, o Brasil não consegue apresentar resultados que o façam acompanhar a tendência de expansão do Ensino Superior apresentada

¹⁵ Percentuais resultantes da relação entre o número de matrículas no Ensino Superior registrado no censo da educação superior e o quantitativo da população jovem brasileira indicado no censo demográfico, referentes aos anos de 2010, 1991 e 1970, respectivamente.

¹⁶ Segundo o levantamento, a China aparece em primeiro lugar com 18% dos jovens entre 25 e 34 anos com Ensino Superior completo. Os Estados Unidos aparecem em seguida com 14%, a Rússia e a Índia apresentam cada uma 11% e o Japão, 7%. A projeção é que em 2020, a China tenha 29% dos jovens graduados e 20% do total de seus cidadãos, ou seja, 195 milhões de pessoas com Ensino Superior (ORGANIZAÇÃO..., 2012).

pelos demais países de rápido crescimento na atualidade, que têm multiplicado visivelmente seu número de graduados e de instituições de Ensino Superior nos últimos dez anos.

O perfil educacional da população brasileira, consolidado na escusa da formação e produção propedêutica, científica e tecnológica, deriva de uma construção histórica e social, de uma opção das classes dirigentes do país na condução e constituição do projeto de sociedade brasileira. Assumindo uma inserção subalterna na divisão internacional do trabalho e, conseqüentemente, reservando à sua população uma formação para o trabalho simples, o projeto de sociedade implantado no Brasil pautou-se pela reprodução de tecnologia estrangeira, desprezando o investimento em educação, desenvolvimento e pesquisa. A análise teórica da modernização conservadora de Florestan Fernandes (2008), a qual recorreremos em páginas subsequentes, esclarece a articulação política e econômica entre as elites brasileiras e mundiais que resultou na configuração da estrutura social dependente e subordinada aos ditames dos centros hegemônicos do capitalismo e que definiu o modelo de educação adotado no país. É considerando esse contexto como pano de fundo da discussão que construiremos as ideias que darão corpo a uma das versões da história a ser apresentada no presente capítulo: o lado perverso do pensamento, plano e ação contínuos para a negação do acesso da classe trabalhadora e camponesa ao completo percurso educacional.

Nas linhas que seguem, interessa-nos discutir as desigualdades educacionais vivenciadas no Brasil e os processos históricos, políticos e sociais que as produziram e trouxeram como resultado o ínfimo e privilegiado acesso ao Ensino Superior, motivado por uma seletividade socioeconômica e promotor de uma verdadeira “limpeza” social no interior dos muros da universidade. Iniciaremos a discussão procurando evidenciar a ausência dos filhos e filhas da classe trabalhadora no Ensino Superior, em especial dos seus representantes que vivem e trabalham no território rural. Nesse momento, apresentaremos a hipótese de que essa seletividade decorre da combinação de duas vertentes: 1) a ideia de universidade moderna, exclusivista e identificada com um padrão social e cultural elitizado, que não admite, historicamente, a presença da classe trabalhadora entre os seus estudantes; e, 2) as definições políticas adotadas no país, que negaram o direito da população camponesa a uma trajetória educacional contínua e de qualidade. No limiar dessa discussão, procuraremos demonstrar que nos diferentes períodos históricos e governamentais que se seguiram no país, o projeto de educação e sociedade injusto e desigual, montado pelas elites dirigentes, sempre trabalhou impulsionando a derrocada do outro lado da história: o lado das tentativas e experiências de educação protagonizadas pela classe trabalhadora numa perspectiva popular e emancipatória.

Contestando o modelo que polariza a sociedade brasileira em privilégios versus desassistência e colocando-se na contramão dessa trajetória, o lado da história da luta da classe trabalhadora, excluída do acesso e gozo dos direitos sociais, especialmente do direito à educação, aparece corroborando a compreensão de que a realidade histórica e social é resultado de disputa de projetos e, portanto, não é linear e determinista. Na sequência deste capítulo, apresentaremos os passos dados pela sociedade civil, especialmente na figura dos movimentos sociais e populares, para assegurar o direito à educação das classes trabalhadoras e da população rural. A atuação dos movimentos na defesa do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, os embates com o poder público para a definição e efetivação de políticas educacionais para atender as demandas dos setores populares e as conquistas pontuadas no âmbito educacional serão debatidos nessa crítica. Pretende-se com essa discussão enfatizar a luta dos contrários, demonstrando a disputa entre o projeto popular e o projeto das elites dirigentes para a sociedade brasileira.

Encerrando o capítulo, destacaremos a história do Pronera como resultado exemplar das ações dos movimentos sociais pela expansão e equidade do acesso à educação básica e superior. Analisando essa experiência, visualizaremos três aspectos principais: 1) a luta em defesa do direito à educação; 2) as nuances na interlocução com o Estado para a promoção das ações e políticas; e, 3) os desdobramentos para o Programa, tendo em vista as contradições presentes entre seus fundamentos e sua efetivação. Com essa análise do Pronera, procuramos demonstrar a atualidade da disputa de projetos sociais e educacionais no país, que permite a existência concomitante de políticas e ações atendendo a objetivos e demandas divergentes. Para iniciar a linha de raciocínio do capítulo, passaremos ao primeiro ponto de análise anunciado: a trajetória de negação do direito à educação superior das classes trabalhadoras e camponesas.

2.1 Negação do direito à universidade: indicadores de uma trajetória de insucesso educacional da classe trabalhadora e camponesa

Historicamente, ingressar no Ensino Superior é considerado sinônimo de um degrau para alcançar posição privilegiada na sociedade. Nesse sentido, a universidade constitui desejo de muitos jovens brasileiros e de suas famílias. Chegar à universidade é indicador de sucesso na vida, supostamente a garantia de um futuro promissor, uma porta para a ascensão social. Esse ideário é reforçado por duas razões construídas historicamente: 1) o caráter elitista da universidade brasileira; e, 2) o papel da política desenvolvimentista liberal.

As características que a universidade assumiu no Brasil desde seu processo de implantação remetem ao elitismo e ao privilégio. Embora tardiamente implantadas, por questões geopolíticas e ideológicas, se comparando a países da América espanhola como Peru, México, Colômbia, Cuba e Chile, as primeiras universidades instituídas no Brasil assumiram o papel de formação eminentemente profissional¹⁷, encaminhando os seus diplomados a perfazerem carreiras em postos de trabalho no Estado, na política e nas profissões liberais de alto prestígio. O ritmo e o modo de criação e expansão das universidades no Brasil tiveram forte influência de acordos entre o governo federal e as oligarquias estaduais, visando estabelecer sedes estratégicas para a instauração de elites intelectuais para o comando do país (ROMANO, 2006). A ideia de universidade aqui instaurada preocupava-se com a satisfação educacional da elite, preservando os padrões de qualificação e de alta cultura.

Da perspectiva da universidade moderna apresentada no pensamento de Kant (1993) e Humboldt (1997), o Ensino Superior no Brasil herdou o viés de se constituir como cúpula da cultura moral da nação e enquanto topo do sistema educativo de aptidões profissionais¹⁸. “O reinado dos bacharéis”, no entender dos pensadores positivistas, era um “despautério”, já que, em matéria de ensino elementar, “tudo estava por fazer” (LINS, 1967). Numa associação entre os valores conservadores e liberais, o papel da universidade brasileira, em seu princípio, reuniu a função erudita e de formação intelectual à instrução de uma elite de profissionais especializados para servir à nação. A formação acadêmica era um fator de demarcação social para uma camada da burguesia culta, orientada pelo modelo do funcionário altamente especializado.

Copiando as universidades europeias e norte-americanas, a universidade brasileira veio cumprir papel semelhante aos modelos externos para a consolidação da modernização, industrialização e urbanização: formar mão de obra especializada e ampliar a renda dos que ali se formavam (BUARQUE, 1986). As universidades serviam, pois, para estabelecer a

¹⁷ A partir da segunda década do século XX, as primeiras universidades brasileiras surgiram da aglomeração de faculdades isoladas que ministravam cursos profissionais nas tradicionais e prestigiadas áreas de Direito, Medicina e Engenharia. Cursos humanísticos, de ciência avançada e de Letras e Educação, dedicados à elucidação e elaboração científicas sobre a realidade só passaram a ser instituídos nas universidades após a chamada Reforma Francisco Campos, ocorrida no governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934).

¹⁸ As prerrogativas de desenvolvimento científico pelo incentivo à pesquisa, evidenciadas na obra de Humboldt, só foram introduzidas no Brasil a partir dos governos de Juscelino Kubistchek (1956-1961) e de João Goulart (1961-1964). Já a tríade indissociável de ensino, pesquisa e extensão somente foi possível conceber e implementar durante a reforma universitária de 1968 (ROSAR, 2001).

divisão do trabalho, ao selecionar aqueles destinados à formação intelectual, moral e crítico-histórica e os aptos a empregos de alto nível. Sob essa perspectiva, a maioria da população jamais chegaria à universidade, que “é a escola da classe (e do pessoal) dirigente, é o mecanismo através do qual faz-se a seleção dos indivíduos de outras classes que devem ser incorporados no quadro governante, administrativo, dirigente” (GRAMSCI, 1968, p.305). Ter a posse do diploma universitário garantia, portanto, lugar privilegiado no ápice da pirâmide social.

Retrato disso é que o Ensino Superior foi o caminho galgado pela falida aristocracia rural brasileira, no início do século XX, para manter sua estabilidade social. Em uma reflexão sobre a educação e as elites brasileiras, Anísio Teixeira (1957, p.1) avalia que o Ensino Superior salvaguardou o elitismo da antiga classe agrária, revitalizou a estabilidade social da aristocracia rural e conduziu à estruturação de uma nova elite formada por funcionários públicos e doutores. Para garantir a sobrevivência de suas classes altas, “um sistema público, universal e gratuito de educação não conviria, pois abriria as portas a uma possível deslocação das camadas sociais”. Logo, a aristocracia rural, ainda dominante, porém empobrecida, contou com a diplomação de seus filhos para oportunizar a assunção de funções burocráticas e liberais no país e assim superar as dificuldades da desagregação da classe agrária desencadeadas pelo processo de industrialização em pleno vigor.

A segunda razão para a crença de que a educação superior se comporta como um viés para a mobilidade social e, por consequência, para a melhoria da posição social do indivíduo encontra-se no impulso dado a essa ideia a partir do advento desenvolvimentista que tomou conta do Brasil com o aprimoramento das forças produtivas industriais. A associação entre educação e desenvolvimento econômico e social esteve na base dos ideais liberais¹⁹ traduzidos no plano de abertura e organização do sistema de educação pública no país. Difundiu-se, a partir dessa época, a crença de que a educação seria um instrumento eficaz para equalizar as oportunidades de melhoria da posição na sociedade. Uma análise clássica do papel atribuído à educação para o desenvolvimento foi elaborada por Antônio Luiz Cunha, que assim descreve o papel social da educação:

¹⁹ Os ideais liberais aparecem ancorados no pensamento da burguesia francesa revolucionária do século XVIII. Constituído pelos princípios do individualismo, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia, o liberalismo pregava a negação dos privilégios hereditários – vivenciados pela aristocracia da época – em favor da igualdade de direitos e de oportunidades na vida em sociedade (CUNHA, 1980).

É, pois, a partir dos talentos ou vocações individuais (que a educação tem capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente. A educação liberal não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo está condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo, independente de seu *status* ou condição material (CUNHA, 1980, p.34-5, *grifo do autor*).

Essas ideias da educação liberal chegaram ao Brasil pelas vias do pensamento pedagógico da Escola Nova formulado por John Dewey (1959) e disseminado na literatura e na ação política e educacional de Anísio Teixeira. A influência dessa corrente pedagógica se materializou nos documentos legais da época no que concerne às diretrizes para moldar, institucionalmente, o sistema de educação pública. Internalizou-se no discurso oficial a relação direta entre educação e reconstrução social, na medida em que quanto mais educada a população, mais próspera a nação. Essa foi a frente ideológica que impulsionou o momento histórico desenvolvimentista vivido pelo Brasil em meados do século XX, na busca de se inserir no caminho do progresso trazido pelo advento da industrialização²⁰.

A difusão do ideário da educação para o desenvolvimento concorreu com a intenção²¹ governamental de erradicar o analfabetismo que “sempre foi o pior cartão de visita do Brasil” (MARINHO, 2008, p.83). A realidade educacional precária da maioria da população era considerada um empecilho para o crescimento técnico-científico almejado no plano desenvolvimentista do país. No cerne desse contexto, foi estabelecida, portanto, uma forte confiança de que a educação seria redentora dos males sociais, corrigindo as desigualdades de ordem econômica e possibilitando ao indivíduo saltar até o topo da escala social tendo em vista seu desempenho educacional. No entanto, não foi essa a realidade dos fatos materializados na trajetória do recém-criado sistema brasileiro de educação pública.

A ideia da possibilidade do acesso ao Ensino Superior por todo aquele que galgasse satisfatoriamente o percurso da escolarização como continuidade dos diferentes graus de

²⁰ A vinculação direta entre educação e o fator econômico adveio da nomeada teoria do capital humano, que se apresenta sob a perspectiva geral de que a melhor capacitação do trabalhador apareceria como fator de aumento da produtividade e sob a perspectiva particular de que cada trabalhador avaliaria o investimento e o esforço empregados na formação a serem compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado (CATTANI, 1997).

²¹ Intenção propalada, mas, até o momento, não alcançada.

ensino, constituídos por um número estipulado e obrigatório de séries, se transformou numa ilusão. Concretamente, não se estruturaram condições quantitativas e qualitativas para que os indivíduos tivessem iguais oportunidades de acesso, permanência e desempenho na trajetória de escolarização. Corporificou-se um atendimento desigual no sistema educacional no tocante às classes sociais e às regiões do país²². Isso se observou desde a disponibilidade de escolas, sua gratuidade e o currículo instituinte de dualismos na formação.

A insuficiência de escolas para atender à demanda de crianças e analfabetos associada aos altos custos da escolarização secundária atuou como fator restritivo para o sucesso escolar da classe trabalhadora. Quando somamos a isso o ônus causado às famílias ao sacrificar parte da renda que poderia ser adquirida com o trabalho daquele filho que está estudando, “queremos mostrar que as dificuldades de arcar com os custos da escolarização fazem com que o acesso à escola não seja possível para certos setores da população, os de mais baixa renda” (CUNHA, 1980, p.146). Além disso, os filhos da classe trabalhadora que conseguem se inserir no sistema educacional, recebem um ensino de qualidade inferior, em escolas de turmas superlotadas e reduzida carga horária de trabalho efetivo, com grande parte dos professores mal qualificados. Analisando a desigualdade da escolarização na segunda metade do século XX no Brasil, Antônio Luiz Cunha retrata a realidade de muitas escolas públicas:

Na maioria das unidades da Federação, os governos estaduais atendem a demanda de escolarização primária pela sobre-utilização das instalações: diminui-se a duração das aulas de cada turno de modo a aproveitar as instalações para introduzir um terceiro; ou, então, faz-se um revezamento entre as turmas a fim de aumentar a produtividade do uso dos prédios. As consequências pedagógicas negativas desses expedientes são grandes, para não falar nas dificuldades daí decorrentes de administração escolar e de manutenção das instalações (CUNHA, 1980, p.145-6).

Embora a responsabilidade do Estado em promover a escolarização obrigatória e gratuita no ensino primário tenha sido instituída desde a Constituição de 1934 e replicada nas posteriores Constituições de 1937, 1946 e 1969, dados estatísticos dos censos demográficos da época mostram uma taxa de analfabetismo de 50,5% da população brasileira no ano de 1950, somado a um índice de matrícula de apenas 32,8% das crianças²³. Vinte anos depois, em 1970, os analfabetos reuniam 33,6% da população e o atendimento do sistema educacional

²² No item 2.2, veremos, segundo Florestan Fernandes (2008), como e porque se materializou um projeto de educação e sociedade desigual no país.

²³ Percentual resultante da relação entre o número de matrículas em 1950 e o número da população em idade escolar (5 a 14 anos, seguindo o intervalo de classificação utilizado no cômputo do censo).

ainda não tinha atingido 50% das crianças brasileiras. Como resultado das contradições de interesses na relação entre sociedade, política e mundo do trabalho, a inoperância do sistema educacional instituído no Brasil construiu, assim, os obstáculos de seletividade econômica e social observados na progressão no próprio sistema, o que se agravava ainda mais no ensino secundário. Isso porque, a estratificação social da educação se dava, nesse grau de ensino, a partir da dualidade entre vocação profissional e cursos propedêuticos ao Ensino Superior.

Aqueles que ultrapassavam todas as barreiras imputadas pelo filtro econômico se viam, agora, diante de seleções de candidatos para a fase antecedente e preparatória para o Ensino Superior. Como não transpunham com facilidade a barreira dos exames de admissão, tendo em vista a desigualdade do ensino concluído, formavam o contingente da demanda dos cursos profissionais, de modo que esses indivíduos permaneceriam nos setores da classe trabalhadora e nos níveis sociais a que sempre pertenceram, embora com uma maior qualificação, produtividade e desempenho. A qualidade do ensino, mais uma vez se dicotomizava a partir da classe social a que pertenciam os indivíduos. Os dispositivos educacionais, defendendo a igualdade de oportunidades tão contrastada na realidade educacional, funcionavam, portanto, dissimulando a reprodução das desigualdades e expulsando progressivamente os estudantes de mais baixo nível de renda do sistema educacional a cada elevação do nível de ensino.

Direcionando o olhar para a classe trabalhadora rural, vemos com mais nitidez a desigualdade educacional negando as possibilidades de sucesso na trajetória de escolarização e subsequente acesso ao Ensino Superior. O quadro é expressamente pior porque o território rural da agricultura familiar está na contramão do conceito de desenvolvimento (industrial e urbano)²⁴. Dessa forma, no período do entusiasmo pela educação como instrumento de crescimento econômico, não houve investimento considerável na educação destinada à população do campo; esta nunca foi prioridade para o Estado brasileiro. Ao contrário, a implantação e diversificação do sistema educacional público brasileiro, sob a égide da concepção liberal de educação

... se corporificou e se expressou na construção do “novo”, do industrial e do urbano, do Estado republicano, do laico, do entendimento da educação como

²⁴ A concepção linear e irremediável do desenvolvimento sob a diretriz da evolução capitalista irradia a visibilidade para uma revolução urbana natural e benéfica que levaria ao atrofiamento crônico da economia agrária, que desapareceria e, portanto, resultaria na direção do fluxo de pessoas e de atividades econômicas para as cidades. Segundo essa lógica, o campo se tornaria, gradualmente, despossuído de sujeitos, culminando no fim do campesinato (MARX, 2011), o que justificaria a ausência de investimentos e políticas nesse território (PEREIRA, 2009).

arma principal na luta pelo desenvolvimento econômico e social, contrapondo-se ao colonial e rural, ao Estado oligárquico, ao confessional, ao escravismo, ao bacharelismo e à ignorância (NEPOMUCENO, 1996, p.11).

Dessa forma, o entusiasmo da crença do papel decisivo da educação para o desenvolvimento não adentrou pelas estradas de terra ao encontro do território camponês. O vigor e o sonho da corrida pelo crescimento econômico e social fez morada nas cidades, nos centros urbanos “civilizados”, nas concentrações populacionais, industriais e comerciais. As necessidades educacionais impetradas pelo processo de industrialização, seguindo os ditames da internacionalização da economia, proporcionaram a expansão da educação no espaço urbano. No campo, as poucas escolas existentes destinaram-se “a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, (...) e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra” (RIBEIRO, 2012b, p.293-4).

Corporificando-se como um apêndice da educação oferecida nas cidades, o processo educativo no campo não demandou esforço algum de adequação às características do espaço e da população destinatária, reproduzindo o currículo da escola oferecida nas áreas urbanas. Assim, a escola rural não incorporou questões relacionadas ao trabalho produtivo agrícola, excluído de suas preocupações, já que suas finalidades, programas, conteúdos e métodos seguiam demandas de formação geral para o setor industrial. O distanciamento entre a cultura familiar camponesa e o padrão cultural cultivado na escola tornou-se responsável, portanto, pelo estranhamento à experiência escolar e, em consequência, pode ser visto como um dos elementos explicativos para a lentidão no aprendizado e o abandono da escola pelos filhos da população rural. A função urbanizadora atendida pela escolarização desintegrou as nuances da socialização popular, informal e doméstica que os jovens adquiriam desde os primeiros anos de vida, como forma de participação ativa no corpo social ligado à unidade familiar.

A disciplina, o significado das palavras, o vocabulário, as maneiras consideradas decentes, a estrutura das frases, a maneira de expressar o pensamento, etc., são percebidos como uma arbitrariedade imposta, contrariando toda a sua primeira socialização (CUNHA, 1980, p.121-2).

A violência cultural causada pelo distanciamento entre a escola e a realidade camponesa, associada ao número insuficiente de escolas para atender o espaço rural e dar condições de continuidade dos estudos na localidade, ainda se somou à deficiência de recursos da instituição escolar corroborando para o fracasso da trajetória escolar da classe trabalhadora camponesa. Nesse território, assim como nas periferias urbanas, encontram-se reunidos recursos humanos (professores, supervisores etc.) em menor número e menor

qualificação e recursos didáticos reduzidos a quadro, giz, caderno, lápis e livro. Também vale salientar que sempre foi realidade do território rural a existência, em grande número, de escolas unidocentes/multisseriadas, constituídas exclusivamente por uma sala de aula em que o único professor atende, simultaneamente, o ensino das várias séries. Esses elementos revelam um cenário diminutivo da qualidade do ensino e do desempenho das populações rurais na trajetória educacional, que produziram, historicamente, crescentes dificuldades para os estudantes progredirem no sistema escolar e alcançarem o Ensino Superior.

No contexto histórico desenvolvimentista, a educação no espaço rural somente foi enfatizada pelo Estado brasileiro em duas situações específicas. A primeira, conhecida como ruralismo pedagógico, esteve associada à necessidade de contenção do fluxo migratório dos trabalhadores e suas famílias em direção aos centros urbanos. Segundo Calazans (1993, p.25), as ideias do ruralismo pedagógico foram “uma tentativa de resposta à ‘questão social’, provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão de obra disponível pelo mercado de trabalho urbano”. A educação preconizada sob esse ideário tinha, portanto, um caráter preventivo à desordem social atribuída ao êxodo rural.

Na perspectiva do ruralismo pedagógico, defendia-se a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra; uma escola associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas rurais. Para tanto, haveria o imperativo de adaptar programas e currículos ao ambiente e à cultura do campo, “apertando cada vez mais os vínculos que devem prender a escola e a família, a escola e as populações dos campos, estabelecendo o ‘ajustamento no ambiente regional’ em que se desenvolvia o educando” (CALAZANS, 1993, p.27). Construir-se-ia uma nova escola adaptada às exigências de produção para desenvolver o meio rural. No entanto, esse ideário só permaneceu no discurso.

A segunda situação alude às campanhas de erradicação do analfabetismo, impulsionadas no meio rural, tendo em vista os graves índices revelados nos censos demográficos. Em 1950, por exemplo, 72,4% da população rural não sabiam ler e escrever (MARINHO, 2008). Nesse sentido, a atenção à educação no território rural se deu prioritariamente pelo fator determinante da concentração de pessoal analfabeto no campo e pelo desejo de erradicar esse mal. Uma sequência de campanhas e projetos pontuais se materializaram no território camponês²⁵.

²⁵ Iniciativas de combate ao analfabetismo, organizadas por movimentos populares, também se sucederam nesta época, no entanto, a maioria não contava com o apoio governamental e representavam motivo de preocupação dos setores conservadores, tendo em vista suas ações que ultrapassavam o objetivo da alfabetização, abarcando a politização, a conscientização, a mobilização social. Vide item 2.2.

A primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos aconteceu a partir de 1947. A proposta tinha por objetivo reduzir o número de analfabetos e preparar as pessoas para a qualificação profissional. A Campanha foi planejada para o espaço urbano, sendo extensiva para os territórios rurais por meio de missões e também para trabalhos junto aos imigrantes do sul do país. O entusiasmo e o apoio político e financeiro do governo para a Campanha cessaram assim que se constatou a inoperância, em números, da erradicação do analfabetismo (MARINHO, 2008).

No ano de 1952, foi encetada a Campanha Nacional de Educação Rural (Cner), avaliada como a campanha mais significativa e de maior extensão ocorrida no Brasil. Tinha por intuito expandir a educação de base no meio rural brasileiro. Seus princípios eram pautados na dignidade do ser humano; na consideração dos problemas típicos do meio rural; na consciência dos direitos e deveres de cidadania; e, na importância da participação populacional no progresso econômico e social das comunidades rurais. Planejada sem sondar o público destinatário nem efetuar adaptabilidades ao contexto, a Cner foi mais uma iniciativa frustrada, que não alcançou os objetivos propostos, embora tivesse todo um aparato teórico conveniente (MARINHO, 2008).

Segundo Marinho (2008), embora representando teoricamente uma tomada de consciência da necessidade educacional para o desenvolvimento do país, a educação rural postulada na Cner não acompanhou coerentemente os diferentes contextos vivenciados no campo brasileiro, repercutindo em inadaptabilidades de conteúdos e métodos e, posteriormente, no insucesso da proposta. Essa foi uma constante das campanhas de ensino da população camponesa: tornarem-se iniciativas esparsas, pontuais e descontínuas. Moldadas por realidades diversas, as repercussões dessas missões eram superficiais e não alteravam os complexos culturais tradicionais que se propunham desenvolver. As ações eram intensivas, porém episódicas.

Ainda como exemplo de campanhas de erradicação do analfabetismo da população rural, ocorreu, na década de 1960, a Cruzada ABC, que contou com o aporte financeiro dos Estados Unidos. A finalidade do programa era integrar as populações rurais ao avanço que adviria do desenvolvimento capitalista em andamento. As instituições encarregadas de implantar o programa recebiam “pacotes fechados” para aplicação, de modo que não intervinham nos conteúdos, nos procedimentos ou nos objetivos. Isso tornou o material inadequado à realidade brasileira (RIBEIRO, 2012b; MARINHO, 2008).

O descaso com que foi tratada, historicamente, a educação no meio rural no Brasil não pode ser visto isolado da totalidade social de descompromisso do Estado com a educação das

classes trabalhadoras. A existência de obstáculos à progressão escolar dos setores populares cumpriu uma necessidade estrutural à conservação da sociedade de classes. A insuficiência de escolas, a baixa qualificação dos professores, os precários materiais didáticos e instalações do sistema educacional público frequentado pelas classes populares associados a um currículo cultural que deslegitima os saberes e os modos de vida dos estudantes serviram para reter o fluxo satisfatório no percurso da escolarização, afunilando o acesso desses estudantes na continuidade dos diferentes graus de ensino. Como analisou Anísio Teixeira, essa desigualdade foi construída como um projeto intencional das classes dominantes brasileiras:

Uma escola pública primária gratuita, mas pouco acessível, com espírito marcadamente de classe média, poderia servir às classes populares, sem com isso excitá-las demasiado à conquista de outros graus de educação. Como válvula de segurança, escolas normais e técnico-profissionais se abririam à continuação dos estudos pelos mais capazes. No nível médio, pois, criar-se-iam dois tipos de escola: o secundário ou propedêutico aos estudos superiores, a ser ministrado em escolas particulares pagas e destinado às classes de recursos suficientes para custear, nesse nível, a educação dos filhos e a escola normal e a técnico-profissional, em número reduzido, públicas e gratuitas, para o povo. Criados tais óbices para o acesso ao Ensino Superior, poderia o mesmo ser público e gratuito (TEIXEIRA, 1957, p.1).

A organização do sistema educacional público brasileiro, impulsionada pelo ideário desenvolvimentista industrial, não excluiu a herança da formação social, marcada pelo histórico da colonização, da escravidão, do latifúndio e da produção extrativista e agrícola para exportação. A população destinada ao trabalho nessa conjuntura social não necessitava de qualificação; ao contrário, sempre se teve uma aversão por parte das elites em relação à escolarização das camadas populares, especialmente dos camponeses. Quando o pensamento da educação liberal adentrou ao país, juntamente com as necessidades educacionais impetradas pela internacionalização da economia, as elites dominantes trataram de dissimular a reprodução social no sistema escolar paulatinamente mais amplo. Essa trajetória demarcou um cenário de desigualdades educacionais, vislumbrado no acesso, na permanência e no desempenho das diferentes raças, territórios e classes que compõem a sociedade brasileira.

Do pano de fundo da formação social e educacional brasileira, gerou-se um macro problema que caracteriza a educação no país: a desigualdade nos processos e resultados da escolarização da população. Para visualizar tal resultado na realidade brasileira, trazemos, nas linhas que seguem, os números da ausência de políticas educacionais justas e equitativas, apontando um demonstrativo da situação educacional do país. Enfatizamos três indicadores das disparidades: 1) a persistência do analfabetismo; 2) a insuficiência no atendimento à

educação básica; e, 3) a decorrente restrição no acesso ao Ensino Superior. Esses números, destacando a comparação entre campo e cidade, vão permitir visualizar a ínfima evolução do investimento e nos resultados da educação no Brasil, que, admite o governo brasileiro, “mantido o atual ritmo, o país demorará muito para superar um século de atraso, com respeito aos países desenvolvidos” (BRASIL, 2009, p.9).

A discussão sobre as taxas de analfabetismo no Brasil se concentra no alto índice registrado e na sua persistência. O contingente de analfabetos no Brasil gira em torno de treze milhões de pessoas com quinze anos ou mais e a redução desse número nos últimos anos é praticamente inexpressiva. No ano de 2013, a taxa brasileira era de 8,5% e permaneceu superior a 10% até o ano de 2008. No Nordeste, a taxa de analfabetismo reduziu 7,3% desde o início do século XX, porém os índices correspondem ao dobro da média nacional.

Interessa-nos destacar que o Nordeste avulta a diferença regional num quadro de desigualdade preocupante, pois, por mais que haja diminuição nos índices, não é significativa ao ponto de reverter a situação de iniquidade. Assim como os demais estados da região, a Paraíba teve redução em números absolutos e relativos de analfabetos. No entanto, o estado permanece na terceira posição do país em relação ao analfabetismo entre pessoas de quinze anos ou mais. Na tabela 1, podemos avaliar o baixo valor de diminuição nos índices de analfabetismo ao longo dos anos numa constância que perpetua as desigualdades por região e a elevada discrepância entre os números do Nordeste em relação ao Brasil.

Tabela 1 – Evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por localização geográfica (2000-2013)

	2000	2004	2008	2012	2013
Brasil	12,4%	11,5%	10%	8,7%	8,5%
Nordeste	24,2%	22,4%	19,4%	17,4%	16,9%
Paraíba	29,7%	25%	21,6%	20,2%	17,3%

Fonte: Pnad²⁶ 2009²⁷ e 2013²⁸

Na tabela 2, podemos visualizar a mesma tendência de baixa e constante diminuição nos índices de analfabetismo por situação de domicílio, o que caracteriza uma tendência de irreversibilidade das disparidades entre o campo e a cidade. A condição dos habitantes do meio rural é inquietante, pois registra acima dos 20% da população de quinze anos ou mais

²⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

²⁷ Brasil (2010d).

²⁸ Brasil (2014a).

formando o contingente de analfabetos, ultrapassando o nível já elevado do analfabetismo nordestino (Tabela 1). A área urbana, priorizada historicamente com as políticas educacionais, apresenta a menor taxa de analfabetismo, representando cerca de um quinto da população analfabeta rural. Nessa análise, percebemos a constância nos números ao longo dos anos, pois as quedas numéricas são ínfimas, destacando a longa distância entre a realidade do território rural em relação ao urbano.

Tabela 2 – Evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação de domicílio (2001-2009)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Rural	28,8%	27,7%	27,3%	25,9%	25,1%	24,3%	23,5%	23,5%	22,8%
Urbano	5,7%	5,5%	5,2%	5,2%	5%	4,4%	4,4%	4,3%	4,4%

Fonte: Pnad 2009

Conjunto de relatórios sobre as desigualdades na escolarização no Brasil (BRASIL, 2006, 2007, 2009, 2010e) conclui que as causas para o número elevado de analfabetos estão relacionadas, entre outras, a: insuficientes mecanismos de mobilização dessa população para frequentarem cursos de alfabetização, percebidos na baixa proporção de analfabetos atendidos nesses cursos (6% em 2009); fragilidade nas estruturas e processos de alfabetização de adultos; alta taxa de evasão dos cursos ofertados pelo Programa Brasil Alfabetizado²⁹ e pelas escolas da rede pública; elevados índices de fracasso escolar no Ensino Fundamental, que alimentam o contingente de novos analfabetos (com quinze anos) que já frequentaram a escola (42,7% em 2009). Esses entraves, ainda não resolvidos na realidade educacional brasileira, fazem persistir dados alarmantes sobre o analfabetismo. Considerado como “a maior das iniquidades e determinante de muitas formas de exclusão” (BRASIL, 2010e), o analfabetismo ainda continua atingindo diversos grupos sociais com a carência de oportunidade de instruir-se para uma inserção cidadã e com qualificação para o trabalho. O panorama demonstrado evidencia como o analfabetismo vem incidindo, recorrentemente, de modo mais desfavorável nas áreas rurais e no Nordeste, revelando o reforço às desigualdades já historicamente detectadas na nossa sociedade.

²⁹ O Programa Brasil Alfabetizado vem sendo realizado pelo MEC desde 2003, com o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com quinze anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. O Programa é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste (BRASIL, 2014b).

O segundo quesito, referente aos problemas de acesso e qualidade da educação básica, origina o afunilamento vislumbrado no insucesso de boa parte da juventude brasileira na trajetória do processo de escolarização e acarreta, como consequência direta, o acesso restrito e desigual ao Ensino Superior. A educação básica, recentemente instituída como obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos³⁰, em função do tempo de corporificação da mudança legal, ainda apresenta pequenos índices de frequência na Educação Infantil. Embora ciente de que frequentar a escola desde a primeira infância tem implicações positivas ao longo da trajetória educacional e impacta no aumento da renda familiar das crianças de baixa renda, por permitir à mãe estar liberada para o trabalho, a efetiva ação do poder público na Educação Infantil ainda é insuficiente. O ingresso das crianças na Educação Infantil é limitado, especialmente no caso das crianças de até três anos, cuja cobertura pública e gratuita não é obrigatória por lei.

Tabela 3 – Taxa de frequência à Educação Infantil por situação de domicílio (2005-2009)

	0 a 3 anos			4 e 5 anos		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Brasil	13%	17,1%	18,4%	63%	70,1%	75%
Rural	4,6%	6,4%	8,9%	44,5%	54,9%	63,5%
Urbano	15,2%	19,6%	20,5%	67,5%	73,8%	77,4%

Fonte: Observatório da Equidade 2009 e 2010

A tabela 3 caracteriza como o acesso à Educação Infantil no Brasil é baixo e, ademais, revela uma desigualdade no atendimento às crianças do território urbano e rural. Comparados os indicadores na evolução temporal, averigua-se uma melhora nas taxas de frequência a esse nível de ensino em todos os segmentos, porém o crescimento das taxas manteve o padrão de diferenciação entre as localizações de domicílio, observando-se a continuidade de resultados mais desfavoráveis no território rural. Estudos e pesquisas (BRASIL, 2005; OLIVEIRA & MONTENEGRO, 2011; RIVERO & CONDE, 2011; SILVA; PASUCH; SILVA, 2012) apontam que o atendimento escolar na faixa etária de zero a três anos no meio rural praticamente não existe. Isso pode ser confirmado se observarmos um atendimento abaixo dos 10% nesse território, representando a terça parte do atendimento no meio urbano.

³⁰ Conforme redação do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº. 9.394, de 30 de dezembro de 1996, alterada pela lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013.

Padrão semelhante de desigualdade é encontrado no que se refere à faixa etária de quatro e cinco anos, correspondente à frequência na pré-escola, no entanto, com um percentual mais elevado de acesso. Os dados da tabela 3 demonstram que a conjuntura do acesso à educação de crianças nessa faixa etária é melhor, não obstante ainda se constatem desigualdades nas taxas de frequência entre habitantes do território urbano e rural, apontando que o campo tem um atendimento 18,6% menor que o oferecido à população urbana. A expansão de vagas na pré-escola, corroborada nos percentuais apresentados na tabela, é visível, mas não tem força substancial para alavancar o índice geral de atendimento à Educação Infantil (de zero a cinco anos), pressionado para baixo pelos números de acesso das crianças de até três anos.

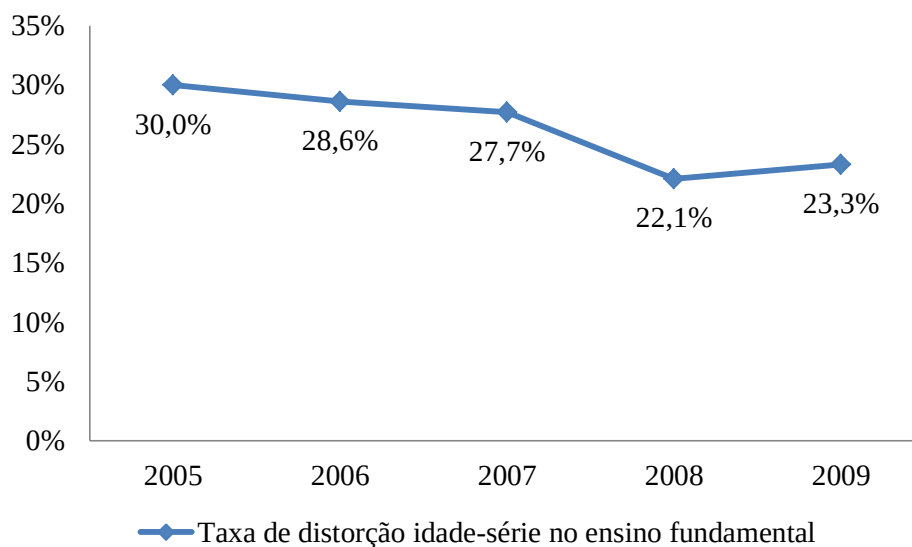
Mesmo conhecendo a importância do desenvolvimento neurológico, físico, linguístico e motor das crianças, trabalhados nos primeiros anos de vida, a Educação Infantil não é encarada como a primeira etapa do processo educacional. Essa é uma das principais razões para o baixo acesso à Educação Infantil, refletido na insuficiência de vagas e de recursos públicos destinados para financiar a oferta na rede pública. Retrato disso é que um quinto dos municípios brasileiros (20,7%) não tem oferta de creche pública (BRASIL, 2010e). Além disso, se constata padrões de qualidade impróprios na Educação Infantil brasileira, apresentando infraestrutura deficiente, docentes desvalorizados e sem formação adequada.

No tocante ao Ensino Fundamental, releva-se destacar para a discussão aqui empreendida, que o acesso não configura indicador de obstáculo para a progressão na escolarização, uma vez que o quadro de universalização nesse nível de ensino obteve efetividade. No entanto, os quesitos desempenho, qualidade e permanência vão figurar elementos de dificuldade para os estudantes da escola pública, em especial, os habitantes do meio rural. A aparente equidade alcançada com a universalização do Ensino Fundamental esconde realidades de reprovação e evasão que retroalimentam outra realidade cruel, a distorção idade-série. Com taxa de reprovação circundando em torno dos 20% e índice de evasão acima dos 6%, o desempenho dos estudantes no Ensino Fundamental resulta numa aprovação abaixo de 75% do total (BRASIL, 2010e).

A realidade da inadequação idade-série é bastante grave, uma vez que o atraso no início do processo educacional se arrasta para as fases subsequentes, “fazendo com que aqueles que conseguem se manter no sistema de ensino completem a sua educação básica com elevada inadequação idade-série” (OLIVEIRA & MONTENEGRO, 2011, p.61). O Ensino Fundamental, destinado a receber crianças de seis a quatorze anos, apresenta, nos últimos anos, um índice de distorção na faixa etária de atendimento acima dos 20% (Gráfico 1). Isso é

refletido na taxa de escolarização líquida³¹, que, apesar da visível universalização nesse nível de ensino, registra um percentual de 91,1% das crianças de seis a quatorze anos no Brasil, 89,4% no Nordeste e 88,7% no estado da Paraíba (BRASIL, 2010c).

Gráfico 1 – Evolução da taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental (2005-2009)



Fonte: Observatório da Equidade 2010

Os investimentos na universalização do Ensino Fundamental não concorrem, isoladamente, para promover o sucesso nesse nível de ensino e permitir a continuidade satisfatória na trajetória escolar. A qualidade da educação fundamental pública remete a vários problemas. Com relação à infraestrutura deficiente, 28% dos estudantes estão sendo atendidos em escolas sem biblioteca e 40% em instituições sem quadra de esporte. Na realidade rural, as condições de funcionamento das escolas são muito precárias: quase 20% não dispõem do serviço básico de energia elétrica; cerca de 90% das escolas não possuem biblioteca e laboratório de informática; e, menos de 1% dos estabelecimentos de ensino no campo está provido de laboratórios de ciências (BRASIL, 2010e).

Tamanha desigualdade nas condições de escolarização urbana e rural é fortalecida quando se associa a precariedade das escolas à oferta de vagas. A redução no número de vagas vai afunilando as oportunidades ao longo dos anos de escolarização de forma muito mais acentuada no campo do que nas cidades. No meio rural, há 2,3 vagas nos anos iniciais para uma nos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p.32).

³¹ A taxa de escolarização líquida corresponde ao percentual de pessoas que estão frequentando o nível de ensino adequado à sua faixa etária, em relação ao número total de pessoas nesta mesma faixa.

A análise dos dados sobre o Ensino Fundamental se encerra no olhar sobre a permanência dos estudantes, condicionada pelas condições econômicas das famílias. A realidade aponta que grande proporção das crianças de seis a quatorze anos que estudam nas escolas públicas brasileiras (39,2% em 2009) são oriundas de famílias com renda *per capita* menor que meio salário mínimo (BRASIL, 2010e). A carência de recursos corresponde à precariedade de acesso aos bens públicos, tendo um impacto inegável na permanência na educação. Como visto em linhas anteriores, a escolarização das classes de baixa renda pode sacrificar a possibilidade de mais um membro colaborando com o acréscimo nos vencimentos familiares³².

Esse quadro de adversidades enfrentadas na escolarização desde a Educação Infantil e conservada no Ensino Fundamental resulta no agravamento da situação das taxas de escolarização líquida no Ensino Médio, mantendo muito elevados os níveis de distorção gerados desde o atraso nas primeiras séries. Constata-se, portanto, que os diferentes obstáculos impostos ao acesso, à qualidade e à permanência no processo de escolarização anterior à chegada ao Ensino Médio provoca um problema de inadequação etária para ingresso e conclusão nesse nível de ensino. Isso vai repercutir em relação a dois aspectos que ilustram o acúmulo de impedimentos à progressão satisfatória em direção ao Ensino Superior. A saber: 1) a idade avançada; e, 2) a baixa renda de grande proporção das famílias dos estudantes do Ensino Médio, aspectos esses que elevam o número de jovens que precisam trabalhar e, nesse sentido, não ingressam ou abandonam os estudos.

Vale destacar que há uma expressiva diminuição na quantidade de matrículas no Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental. O atendimento no Ensino Médio representa apenas 15,9% das matrículas de toda a educação básica, o que revela uma incompatibilidade na disponibilidade de acesso para os concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental, que veem reduzido o aparato de atendimento em quantidade de escolas e, conseqüentemente, de vagas. “A baixa taxa de frequência da população ao Ensino Médio, para além dos importantes fatores sociais que a determinam, pode ser também atribuída ao pouco e menos priorizado investimento público direto neste segmento³³” (BRASIL, 2010e). A

³² Essa realidade persiste, embora haja a tentativa de compensação desse “prejuízo” às famílias brasileiras em situação de pobreza e de extrema pobreza, com o advento da transferência de renda efetuada pelas vias do Programa Bolsa Família, que condiciona o depósito de determinadas quantias ao acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social (BRASIL, 2014c).

³³ Exemplo que retrata o baixo investimento público no Ensino Médio foi o quantitativo de mais de 520 mil estudantes que receberam nota zero na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na edição 2014.

já identificada retenção no Ensino Fundamental associada à diminuição de vagas no Ensino Médio acarreta baixas taxas de escolarização e mais baixas taxas de escolarização líquida (Tabela 4).

Tabela 4 – Taxa de escolarização líquida no Ensino Médio (15 a 17 anos) por localização geográfica e situação de domicílio (2005-2009)

	Brasil	Nordeste	Paraíba	Brasil Rural	Brasil Urbano
2005	45,3%	30,1%	30,4%	24,7%	50,4%
2009	50,4%	39,2%	37,7%	35,7%	54,4%

Fonte: Observatório da Equidade 2010; Pnad 2009

O atraso escolar fica bem ilustrado nos números da tabela 4, especialmente considerando os jovens no meio rural, no Nordeste do país e na realidade da Paraíba. O pequeno crescimento das taxas de escolarização líquida apontado na evolução temporal em todas as situações apresentadas não modifica a constância da precariedade e desigualdade identificadas na distribuição dos indicadores. Em 2009, o estado da Paraíba apresentou um índice de 37,7% de jovens de quinze a dezessete anos frequentando o Ensino Médio, 1,5% abaixo da média da região Nordeste e 12,7% inferior ao índice nacional. Pelo visto, há uma manutenção, nos últimos anos, dessa realidade de atraso escolar, impingindo características problemáticas no desempenho do Ensino Médio.

Diretamente proporcional ao baixo número de estudantes na faixa etária adequada frequentando o Ensino Médio, tem-se a constatação de uma elevada taxa de distorção idade-série nesse nível de ensino (34,9%, em 2009). Segundo dados do relatório sobre as desigualdades na escolarização no Brasil, a média de idade dos estudantes do Ensino Médio fica acima dos dezoito anos (BRASIL, 2010e), o que impacta no número de jovens que necessitam trabalhar concomitantemente ao tempo de dedicação aos estudos. Essa realidade demonstra, de modo latente, que as maiores desigualdades identificadas no processo de escolarização no Ensino Médio, acompanhando a realidade verificada no Ensino Fundamental, estão associadas aos efeitos da baixa renda *per capita* das famílias³⁴. As impossibilidades imputadas no caminho dos estudantes brasileiros fazem com que parte proeminente desses jovens não conclua a educação básica, e, conseqüentemente, impedem sua

³⁴ Em 2009, 26,5% dos jovens de quinze a dezessete anos matriculados no Ensino Médio público brasileiro pertenciam a famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo (BRASIL, 2010e).

chegada ao Ensino Superior, desencadeando diversos danos ao seu desenvolvimento pessoal e interferindo nas prováveis contribuições para suas famílias.

No tocante à qualidade das instituições de Ensino Médio, existe a falha na infraestrutura das escolas e a desvalorização e má formação dos professores. Um total de 44% dos estudantes não têm acesso a laboratório de ciências, condição essencial para a aprendizagem e desenvolvimento do pensamento científico e de competências investigativas. E 18,7% não dispõem de espaço destinado para o desenvolvimento físico nas escolas, impossibilitando participar de ações educativas, culturais e esportivas transversalizadas (BRASIL, 2010e). Conta como agravante para a qualidade do ensino ofertado nas escolas de nível médio o déficit de professores nas áreas de Ciências Exatas (Física, Química, Biologia e Matemática), o que implica na existência de professores habilitados em outras áreas lecionando essas disciplinas.

Em consequência, todas essas características de dificuldade no acesso, na qualidade, na permanência e no desempenho dos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, constituem fatores demarcadores de uma realidade enfática que repercute diretamente no acesso restrito e desigual ao Ensino Superior. O nível de escolaridade da população brasileira é muito baixo, mantendo desigualdades no que tange à situação de domicílio e renda. Para alcançar o Ensino Superior, o indivíduo necessita progredir satisfatoriamente em uma sequência de onze anos, referentes à educação básica. No entanto, a média de anos de estudo da população brasileira de quinze anos ou mais é de 7,5 anos, ou seja, não chega a corresponder o tempo necessário para conclusão do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010e). Em torno dessa média, ainda há uma significativa variabilidade, tornando visíveis desigualdades entre as regiões e entre os moradores do território urbano e rural (Tabela 5).

Tabela 5 – Evolução da média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais por localização geográfica e situação de domicílio (2001-2009)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	6,3	6,5	6,7	6,8	6,9	7,1	7,3	7,4	7,5
Nordeste	4,9	5,1	5,3	5,5	5,6	5,8	6	6,2	6,3
Brasil Rural	3,4	3,6	3,8	4	4,1	4,3	4,5	4,6	4,8
Brasil Urbano	7,6	7,8	8	8,1	8,2	8,4	8,5	8,6	8,7

Fonte: Pnad 2009

O ponto que exige algumas ponderações nesse cenário diz respeito à evidência e constância da menor escolaridade na região Nordeste em relação ao Brasil e no território rural

em relação às cidades. Na sequência de todos os anos, os números apontam o Nordeste entre 1,4 e 1,2 anos de estudo abaixo da média nacional, enquanto que a escolaridade da população moradora no meio rural está em torno de quatro anos menor que a dos habitantes das áreas urbanas. Centrando na realidade nordestina, em 2009, o Nordeste urbano apresentava uma média de 7,2 anos de estudo (abaixo do índice do Brasil urbano do início da década), enquanto que o Nordeste rural mostrava uma média de quatro anos de estudo (referente à primeira etapa do Ensino Fundamental, o que era realidade no Brasil rural em 2004). A Paraíba, com uma média de 6,1 anos de estudo de sua população de quinze anos ou mais em 2009, acompanha o Nordeste rural, apresentando quatro anos de estudo de sua população camponesa e apresenta menor índice de escolaridade urbana (6,7 anos de estudo) que a média regional.

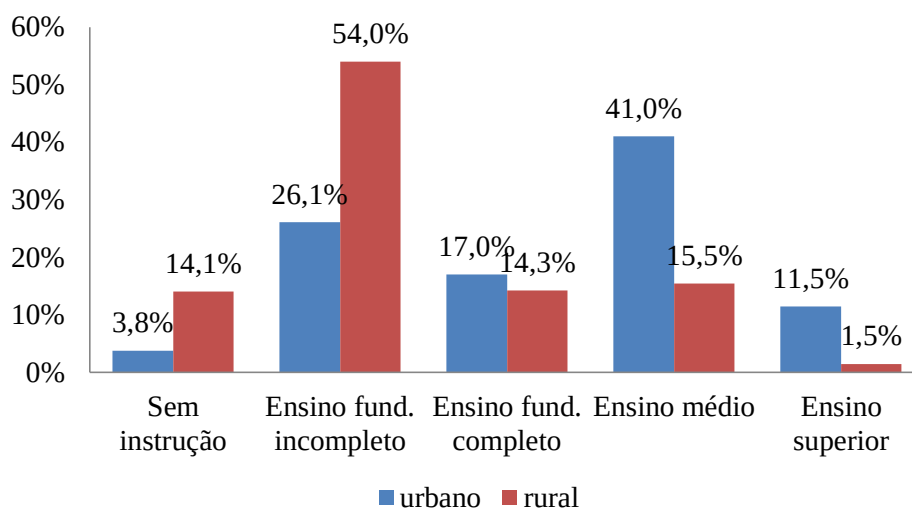
Apesar da elevação gradual na escolaridade média da população brasileira, percebida ao longo dos anos e em todas as situações apresentadas, a tendência à desigualdade entre os segmentos é persistente. Isso denota que as políticas públicas implementadas no sistema educacional brasileiro não intentaram ou não foram eficazes na reparação das distâncias que separam, em quantidade e qualidade, o acesso ao direito à educação nas variadas extensões territoriais do país. Esse descaso avilta grande parte da população brasileira, especialmente a que vive e trabalha no campo, a perceber um perfil educacional de analfabetismo funcional, com uma escolaridade equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondendo, aproximadamente, à metade do nível de escolaridade da população urbana. Visualiza-se, portanto, a constância do crescimento desigual da escolaridade da população brasileira.

Esse baixo nível de escolaridade reflete, por sua vez, na instrução de nossa população adulta jovem, numa faixa etária economicamente ativa e/ou predisponente ao ingresso no Ensino Superior. De acordo com a Pnad 2012 (BRASIL, 2013b), mais de 50% da população de 25 anos ou mais ainda não tem o Ensino Médio concluído, portanto, encontra-se inapta a aportar pelas vias da educação superior e se insere, nessas circunstâncias, subalternamente no mercado de trabalho, cada vez mais seletivo e exigente de qualificação. Apenas 12% possuem o Ensino Superior, mesma proporção das pessoas que não possuem instrução alguma. Isso é muito sintomático das discrepâncias vividas na nossa sociedade, em especial no tocante à educação.

Quando observamos o nível de instrução da população adulta jovem no comparativo entre campo e cidade, temos a confirmação do quadro de desigualdade recorrente em outras situações já apresentadas (Gráfico 2). Enquanto 52,5% da população urbana na faixa de 25 a 34 anos possui Ensino Médio e/ou Superior completo, no meio rural a maioria da população

nessa mesma faixa (54%) não concluiu o Ensino Fundamental. Apenas irrisórios 1,5% da população do campo alcançou a universidade. Nesse retrato educacional, que aparta os camponeses do direito à educação, é improvável considerar a equidade manifesta no acesso ao Ensino Superior.

Gráfico 2 – População de 25 a 34 anos por nível de instrução e situação de domicílio



Fonte: Observatório da Equidade 2009

A partir da observação dos dados sobre a interrupção precoce do processo educacional, também podemos identificar um fator determinante para a baixa escolaridade da população brasileira, o que segue a mesma lógica de desigualdade que desfavorece as realidades do Nordeste e do meio rural. A situação de abandono entre os jovens de 18 a 24 anos que não completaram a educação básica foi mais recorrente na vida dos nordestinos, com uma desistência de 44,7% dessa população no íterim de 2005 a 2009, e dos camponeses, com um percentual de desistência superior a 50% (BRASIL, 2010e). Esses jovens têm como aliados dessa realidade de descontinuidade escolar as longas distâncias que precisam enfrentar para chegar à escola, assim como a rotina de trabalho impactando na concomitância com os estudos. E, mais uma vez, se percebe nitidamente a desigualdade educacional irrompendo por entre as realidades nordestina e camponesa.

Para indicarmos como a irregularidade na progressão escolar se vincula ao baixo e desigual acesso à Educação Superior, ainda nos apoiamos na repercussão desses impedimentos na conclusão do Ensino Médio. A tabela 6 expressa que a população na faixa etária adequada ao Ensino Superior, em sua maioria, ainda não concluiu a educação básica. Apesar do aumento de conclusão no íterim apontado na tabela, em todas as situações

apresentadas, a desigualdade entre as populações do meio rural e urbano é evidente, uma vez que o percentual de conclusão no meio urbano é praticamente o dobro do índice apresentado no campo. O Nordeste, que avançou 7,8% com relação ao seu percentual de conclusão em 2005, continua com uma persistente inferioridade em relação ao índice brasileiro.

Tabela 6 – População de 18 a 24 anos com Ensino Médio completo por situação de domicílio (2005-2009)

	2005	2009
Brasil	33,1%	37,6%
Nordeste	24%	31,8%
Brasil Rural	15,9%	23,5%
Brasil Urbano	36,5%	40%

Fonte: Observatório da Equidade 2010

O atraso escolar vivenciado no período da educação básica resulta num acréscimo de dificuldades no ingresso ao Ensino Superior e, com mais evidência, acarreta um ingresso tardio da população que ultrapassa todos os obstáculos imputados no caminho. Isso fica inquestionável quando analisamos a escolarização líquida no Ensino Superior, que não ultrapassa os 15% (Tabela 7). O meio urbano, mais uma vez, se sobressai em relação ao campo, sendo visível que, ao longo dos anos, houve um crescimento de 6,1% na taxa de escolarização líquida da população urbana e de apenas 2,9% na taxa referente à população rural. O Nordeste também permanece, durante todo o íterim, abaixo do índice nacional.

Tabela 7 – Evolução da taxa de escolarização líquida no Ensino Superior (18 a 24 anos) por situação de domicílio (2001-2009)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	8,8%	9,8%	10,5%	10,4%	11,1%	12,4%	12,9%	13,6%	14,4%
Nordeste	5%	5,1%	5,7%	5,8%	6%	7%	7,5%	8,2%	9,2%
Brasil Rural	1,4%	1,4%	1,5%	1,6%	2,1%	2,4%	3,1%	3,4%	4,3%
Brasil Urbano	12,1%	13,4%	14,2%	14,2%	15%	16,7%	17,5%	18%	18,2%

Fonte: Pnad 2009

O contexto de baixa escolaridade interfere diretamente na inserção no trabalho e mantém reduzida a demanda potencial para ingresso no Ensino Superior. Os elementos da descrição da situação de desigualdade retratada na escolarização da população brasileira sinalizam uma insuficiente superação das distâncias entre os domicílios rural e urbano e o

permanente atraso nordestino em relação ao padrão nacional. Para encerrar o demonstrativo desses aspectos, que, mesmo assentados no limite dos dados quantitativos, denunciam a histórica desigualdade educacional enfrentada por esses segmentos populacionais, a tabela 8 trata de mostrar onde estão os jovens que deveriam frequentar o Ensino Superior. Ao longo do tempo, apesar da evolução dos números, mais de 40% permanece longe das universidades.

Tabela 8 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos por nível de ensino (1999-2009)

	1999	2004	2009
Ensino Fundamental	24,8%	15,7%	8,3%
Ensino Médio	41%	38,9%	33,8%
Ensino Superior	22,1%	32,9%	48,1%

Fonte: IBGE³⁵ 2010

Na região Nordeste, são 60,8% dos estudantes de 18 a 24 anos que ainda estão enfrentando as batalhas do atraso escolar e da distorção idade-série. Na Paraíba, esse número cai para 55,2%, mas ainda representa mais da metade dos estudantes que deveriam estar na universidade (BRASIL, 2010c). Tendo essa grande proporção populacional impedida de dar continuidade aos diferentes graus de ensino satisfatoriamente até alcançar os estudos superiores, quem tem acesso a esse nível de educação? Para essa informação, apenas informamos que 54,8% dos estudantes das universidades públicas e 60% das universidades privadas são pertencentes às famílias que compõem a classe dos 20% mais ricos do país (BRASIL, 2010e).

A situação de desigualdade atual é, pois, a continuação de uma longa história, configurada por todo o século XX. Os números apenas demonstram os resultados da ausência de um olhar comprometido com o desenvolvimento das populações como um todo, um olhar que se manteve fixado na perpetuação do tratamento do direito à educação como privilégio das classes altas. Os passos para alcançar o Ensino Superior somente eram dados pelos filhos das elites e, a abertura para o acesso de todos ao direito à educação foi falseada na realidade. As políticas organizadas jamais interferiram na trajetória próspera das classes abastadas e relegaram às classes trabalhadoras um tortuoso caminho de dificuldades para obter um “lugar ao sol”.

As nuances e entrelinhas da condução do projeto de educação, enquanto resultado das opções das classes dirigentes para a constituição do projeto de sociedade brasileira, compõem

³⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

sequência à discussão aqui iniciada, trazendo uma análise crítica a partir do pensamento do sociólogo Florestan Fernandes (2008) sobre a sociedade de classes e o subdesenvolvimento. Essa interlocução vem seguida pelo vislumbre da especificidade de diferentes governos que se sucederam permitindo e/ou encerrando espaços de reivindicação e conquista dos direitos dos trabalhadores, especialmente na dimensão educacional. A trajetória apresentada revela que os caminhos seguidos pela educação brasileira representam uma disputa de projetos para o país, mantendo como vencedor, até o momento, o plano hegemônico das elites. No entanto, fica clara a existência de mudanças e avanços, expressos, por exemplo, em políticas distributivas, expansão de universidades e escolas técnicas e atendimento a grupos específicos de jovens e adultos.

2.2 Caminhos e descaminhos da formação educacional brasileira: projetos de educação e sociedade em disputa

Até o momento, temos afirmado que o modelo de educação adotado no Brasil, permeado pela desigualdade no acesso, permanência e desempenho nos variados níveis de escolarização, segue uma lógica que foi pensada pelas classes dirigentes do país e vinculada à configuração da estrutura social subordinada ao capitalismo central. A partir da análise desenvolvida por Florestan Fernandes (2008) a respeito do processo de modernização brasileira, destacamos três pontos, que se articulam entre si, para auxiliar na explicação das conexões entre a formação socioeconômica brasileira e o projeto de educação estruturado. A saber: 1) o processo de modernização do país, que não alterou o sistema de organização e domínio social vigente desde o período colonial; 2) o caráter concentrador e particularista do domínio político e econômico das classes dirigentes, que motivou a condução do destino nacional a partir de interesses restritos de classe em detrimento dos interesses gerais da nação; e 3) o tratamento das garantias e direitos sociais definidos na ordem legal da República, em especial da educação, como privilégios das classes abastadas, que resultou no cenário atual de iniquidades sociais, econômicas, culturais e educacionais. Faz-se importante a compreensão histórica e sociológica dessa trajetória para entender como a educação foi se materializando enquanto um privilégio e não um direito.

No primeiro ponto, nos interessa destacar que o processo de modernização, urbanização e industrialização do país se deu enraizado na herança cultural e política do patriarcalismo agrário. A inserção brasileira no capitalismo comercial, após o advento da Independência, persistiu com a economia primária da grande lavoura exportadora. Desse

modo, a acumulação de capital se fortaleceu entre as elites senhoriais que assumiram o controle político e econômico da nação. Com apenas alguns retoques em comparação ao período colonial, o desenvolvimento do país, na época, caracterizava-se pela associação do latifúndio ao trabalho com remuneração ínfima, extrema concentração de renda, mercado interno limitado à comercialização restrita de produtos importados e de produtos de subsistência, além do controle exterior do fluxo das atividades econômicas.

Os passos adiante, em direção à aceleração do crescimento econômico interno e à industrialização, estimulados sob a influência dos padrões de organização econômica, social e política do capitalismo internacional, também foram encabeçados pelas elites agrárias que, possuidores dos excedentes acumulados com a exportação, paulatinamente, foram se envolvendo em outras atividades econômicas como financiadores de casas comerciais, agências bancárias, rede de transportes, exploração de energia elétrica, especulações imobiliárias, etc. Dessa forma, foram erigindo novos centros de poder econômico e ampliando o território de domínio político. Houve, portanto, uma transferência do excedente econômico do setor agrícola para promover o financiamento da esfera urbana e da industrialização, configurando que as estruturas econômicas e sociais agrárias permanecessem lado a lado com as novas estruturas criadas sob o impulso da expansão urbana e da implantação do setor capitalista correspondente. Essa reconfiguração da organização social e econômica integrou as elites agrárias ao complexo modernizador, mantendo o substrato da concentração de renda e o desenvolvimento restrito às regiões e aos círculos sociais vinculados ao domínio patriarcal dessas elites (FERNANDES, 2008).

Na essência, têm-se dois direcionamentos de efeitos. No viés econômico, a formatação da economia industrial, por meio de empreendimentos estatais, do capital estrangeiro e da iniciativa nacional, não destronou a grande lavoura exportadora que continuou sendo fonte expressiva de acumulação de capital. No viés político, estabeleceram-se várias fusões entre as classes altas rurais e as recém-surgidas classes altas urbanas³⁶ no sentido de garantir as vantagens da posição privilegiada ocupada na pirâmide social. O arcaico e o moderno se conectaram, portanto, num mesmo sistema de organização social, que herdou as normas e valores tradicionalistas de concentração de renda, mandonismo e inibição de mudanças sociais, nomeado por Florestan Fernandes de modernização conservadora.

³⁶ Utilizando a expressão cunhada por Fernandes (2008), as classes altas urbanas correspondiam aos industriais, banqueiros, grandes comerciantes e profissionais especializados em serviços administrativos ou de elevada qualificação. Os imigrantes também faziam parte desse grupo quando atingiam o ápice das atividades socioeconômicas por meio da exploração de tarefas e técnicas pouco conhecidas ou valorizadas pelas elites tradicionais.

A economia cresce e se expande, sem contudo romper com o ponto morto que a submerge dentro de uma cadeia de ferro, expressa em formas sociais obsoletas ou apenas parcialmente modernizadas, das quais provêm a neutralização ou a inibição dos efeitos construtivos do próprio crescimento econômico (FERNANDES, 2008, p.129).

A segunda questão a ser ventilada é um desdobramento deste primeiro ponto que tratou da herança de valores tradicionalistas na conformação da sociedade brasileira. Considerando que a reorganização da ordem socioeconômica, a cultura do desenvolvimento e o processo de industrialização nasceram aderidos aos princípios liberais republicanos, subentendia-se a defesa da democracia e da isonomia na construção da civilização moderna. No entanto, o fato da formação social brasileira ter se arraigado na tradição patrimonialista e aristocrática rural desencadeou a deturpação do ideário de sociedade liberal, explícito desde as primeiras constituições democráticas brasileiras³⁷. A proclamação da democracia e da garantia dos direitos individuais ficou comprometida diante da condução particularista da nação sob o domínio e interesse político e econômico das classes dirigentes.

A democracia e as máximas liberais³⁸ foram disseminadas fomentando o discurso ideológico que deslanchou a economia, os investimentos e a adesão nacional ao projeto de desenvolvimento capitalista, mas não serviu para permitir a equidade na possibilidade de possuir bens (pelo trabalho) e na participação política nas estruturas de poder. A perpetuação das posições hereditárias das elites, totalmente rechaçada no ideário liberal, constituiu a prática do controle social na nova ordem, que testemunhou usuras com o poder político tendendo à manutenção de privilégios seculares, manipulando as opções e decisões governamentais de acordo com os interesses da classe dirigente. Como abordou Florestan Fernandes (2008), as elites brasileiras converteram a democracia numa ficção, numa pseudodemocracia que, revitalizando o tradicionalismo e o mandonismo juntamente com a concentração do poder e da renda, colocou as classes trabalhadoras numa armadilha, à mercê dos socialmente superiores. A consolidação do Estado Nacional foi utilizada, portanto, como

³⁷ A Constituição Federal de 1891 assegura em seu artigo 72 a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, com a prerrogativa de que todos são iguais perante a lei e que a República não admite privilégios de nascimento. A Constituição Federal de 1934, no artigo 113, acrescenta a garantia do direito à subsistência e reafirma que todos os cidadãos são iguais perante a lei, não havendo “privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas”.

³⁸ Segundo o liberalismo, os indivíduos devem atingir uma posição social de acordo com os atributos pessoais, em confronto a privilégios conferidos em virtude de nascimento ou credo. O trabalho e o talento são, portanto, os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas e propriedades (CUNHA, 1980).

instrumento econômico de classe, que delineou, financiou e concretizou o avanço histórico, societário e econômico da modernização segundo os interesses restritos da classe burguesa.

Desta última afirmação destacam-se duas denúncias. A primeira denúncia refere-se à utilização, desde os primórdios, da máquina estatal com intenções particularistas, apesar de um discurso ideologizado de que constituem a vontade histórica nacional. A teoria do Estado ampliado, trabalhada por Antônio Gramsci (2004), compreende essa influência do grupo dominante no conjunto dos órgãos que formam o aparelho de Estado e além dele. Segundo o pensamento gramsciano, o Estado é a agregação da sociedade civil³⁹, que se constitui da dominação ideológica, com a sociedade política⁴⁰, conceituada como dominação legal ou coercitiva, tendo como intuito dirigir a coletividade sob a hegemonia cultural e política do grupo social dirigente.

É especialmente sob a influência ideológica que se coroa a hegemonia e a dominação pois, por meio da criação e disseminação dos valores morais, culturais e intelectuais a se tornarem vigentes na sociedade, as classes dirigentes conferem à totalidade as concepções e estilos de vida que favoreçam, em particular, a manutenção do *status quo* e, por conseguinte, a inibição de mudanças sociais. Dispersar um pensamento nitidamente particularista como totalizante implica, por um lado, na imposição ideológica sobre os grupos aliados e dominados, mas também, por outro lado, na crença e na assunção, como sua, dessa ideologia pelos dominados. Aí reside a força da concentração do domínio da sociedade política e civil, tendo em vista que, de acordo com Gramsci (2004), com essa dupla dominação, os representantes das classes dirigentes orientam e controlam os outros grupos sociais, anulando as tentativas de oposição ao regime. Nesse sentido, o controle da sociedade civil e política pelas classes dirigentes faz desaparecer a ética estatal em favor do uso da estrutura do poder político em proveito próprio de classe (Estado-classe), exercendo controle coercitivo, legal, cultural e ideológico sobre as classes subalternas.

A teoria de Nicos Poulantzas (1980) sobre o Estado também reforça essa visão da utilização do aparelho estatal como instrumento de dominação de classe. Segundo o autor, a natureza social do Estado (seu núcleo de origem) é encoberta por um “poder” de Estado que

³⁹ A sociedade civil pode ser considerada sob três aspectos: 1) como ideologia da classe dominante; 2) como concepção de mundo, difundida em todas as classes sociais para submetê-las à classe dirigente; e 3) como direção ideológica da sociedade nos níveis da ideologia propriamente dita, das organizações que a criam e difundem e dos instrumentos de difusão desta ideologia (PORTELLI, 2002).

⁴⁰ A sociedade política corresponde: 1) à dominação direta, de comando que se exprime no governo jurídico; 2) ao aparelho coercitivo para conformar as classes populares ao padrão socioeconômico de um período determinado; e 3) ao governo político que assegura legalmente o conjunto da sociedade (PORTELLI, 2002).

se faz lugar da dominação política da burguesia, da utilização de classe do Estado. A partir da influência ou da introdução das elites na direção desse “poder” de Estado, a burguesia manipula-o à sua medida e conveniência. Dessa forma, por mais que a materialidade própria do Estado não se reduza à dominação política da classe dirigente, toda a institucionalidade estatal está constitutivamente marcada por essa relação de classe.

Quanto à segunda denúncia, há de se imaginar que o padrão de modernização gerido a partir de uma condução particularista não foi partilhado por toda a sociedade brasileira. O desenvolvimento do país, tomado ideologicamente como objetivo nacional, levando ônus a toda a coletividade, com promessa de crescimento quantitativo e de distribuição qualitativa das benesses do progresso, ficou concentrado em algumas regiões e poucas mãos. Para manter sua posição econômica e os privilégios dela decorrentes, as elites não hesitaram em barrar a institucionalização e a fruição de formas de equidade, mantendo a maior parte das esferas sociais imersas nas iniquidades. “Os padrões predominantes de concentração social, regional e racial da renda, do prestígio social e do poder eliminam qualquer possibilidade de eficácia na organização e no rendimento do regime republicano” (FERNANDES, 2008, p.117).

O sucesso ilusório do crescimento econômico com a criação de centros hegemônicos no país, priorizados no processo de industrialização, suscitou um entusiasmo alarmado e falso sobre o desenvolvimento e o arranque modernizador, invisibilizando os problemas sociais das regiões pobres e de suas populações. A integração de certo contingente de sujeitos ao modelo da sociedade civil capitalista, por meio da mercantilização da força de trabalho, não foi suficiente para reverter as distorções sociais seculares que afligiam, na época da corrida desenvolvimentista, três quartos da população. A ideia, amparada nos princípios liberais, de que as classes populares poderiam valorizar-se e melhor classificar-se na ordem econômica por meio do trabalho, dada a grande massa de oportunidades de emprego pela via da industrialização, não se materializou na realidade, esbarrando no medo das elites brasileiras de presenciar uma revolução social, a partir da mobilidade e da ascensão.

O caminho da ordem social liberal da acumulação por poupança sistemática, por cooperação familiar e/ou por aproveitamento de espaços econômicos pouco valorizados pelas classes tradicionais foi sendo desvirtuado pelos conservadores. A correlação entre poder político e econômico na mesma classe (dirigente) subjugou as demais classes, preservando e/ou criando barreiras justificáveis e intransponíveis nas relações entre diferentes estratos sociais e adaptando a organização da sociedade às iniquidades econômicas, às tensões políticas, aos conflitos sociais e à opressão sistemática (FERNANDES, 2008). Essa forma de exercício do controle social só foi possível pela utilização de classe do aparato estatal.

Florestan Fernandes (2008, p.75) assim analisa este posicionamento particularista das classes dirigentes brasileiras:

As classes altas passam a resguardar o privilegiamento de sua posição como se ele devesse ser natural, eterno e sagrado. Omitem-se ou opõem-se sistematicamente, pela violência onde tornar conveniente, à institucionalização e à fruição de formas de equidade, que garantem à ordem social competitiva um padrão de equilíbrio dinâmico capaz de assegurar a classes sociais com interesses econômicos divergentes ajustamentos normais através de acomodação ou de conflito.

À luz dessas análises, é legítimo admitir-se que a defesa do *status quo* uniu ruralistas e urbano-industriais no plano político e econômico, utilizando as posições estratégicas na estrutura do poder para manter os monopólios da sociedade. As elites tradicionais e modernas se fundiram, portanto, no fim comum de concentração de renda e de abuso do mandonismo. Em consequência, as possibilidades de ascensão e mobilidade social para as classes de trabalhadores, alimentadas no discurso desenvolvimentista industrial, reduziram-se visivelmente no jogo de poder que os subordinou à obediência da “vontade histórica nacional” que representa, na verdade, as opções políticas em benefício das elites. Dessa forma, as classes dirigentes, por seu direcionamento limitado em interesse de classe, distorceram os preceitos liberais colocados na pauta da modernização encabeçada pelos seus próprios representantes.

O discurso desenvolvimentista disseminado concorreu para alavancar, em primeiro plano, a eficácia do padrão de crescimento econômico. No entanto, os caminhos e as definições políticas na distribuição dos frutos desse crescimento se mostrou inoperante para a correção das iniquidades sociais, econômicas e políticas, esperadas como resultado. A abertura permitida para ações e reformas que tocassem nos anseios das populações necessitadas somente possibilitou o arrefecimento de conflitos em momentos determinados e a corrida pela inserção afunilada na civilização moderna, a partir do abandono de economias de subsistência ou em estruturas arcaicas para assalariarem-se, com uma ínfima probabilidade para os efeitos da qualificação profissional e do assalariamento concomitante de diversos membros da família, repercutindo no nível de vida e nos destinos sociais. O que aconteceu, de fato, foi uma diferenciação entre as diversas frações que passaram a compor as classes pobres.

As representações mais persistentes parecem distinguir entre os “pobres” e o “operariado”. A noção de pobre é ambígua, pois tanto se refere ao setor dependente das populações urbanas quanto ao “Zé-ninguém” da roça. (...) Sociologicamente, talvez se possa distinguir uma classe baixa urbana

(composta por assalariados das fábricas, por empregados de lojas e escritórios com baixo rendimento etc.) e uma classe dependente urbana (constituída pelo setor indigente e flutuante das grandes cidades, com frequência vivendo em estado de pauperismo e anomia) (FERNANDES, 2008, p.67-8).

Essas populações formadoras das classes baixas, dependentes e/ou definitivamente excluídas da ordem social capitalista não participaram da partilha das benesses do progresso advindo com a modernização. Suas situações e interesses de classe foram quase completamente desconsiderados pelas classes dirigentes do país. Somente no intuito de arrefecer tensões e conflitos oriundos da insatisfação efervescente em determinados momentos e espaços históricos, foram atendidas demandas populares, concedendo direitos em áreas e na medida em que não afetassem as posições de dominação das elites. As tentativas e experiências protagonizadas pela classe trabalhadora numa perspectiva popular e emancipatória foram derrotadas, mas na contramão dessa trajetória, deixaram frutos na defesa dos direitos humanos inalienáveis e na construção de mudanças sociais, o que será discutido adiante.

Nesse ponto, chegamos ao terceiro destaque da análise de Florestan Fernandes (2008) sobre o processo de modernização do Brasil que nos auxilia na compreensão macrossociológica do cenário educacional estabelecido historicamente. Como fruto das articulações e manipulações políticas para manter a concentração das benesses do desenvolvimento de acordo com as polarizações sociais de classe, as garantias e direitos sociais definidos na ordem legal e constitucional brasileira, em especial a educação, foram tratados como privilégios das classes abastadas. Isso resultou no panorama atual, porém de constituição histórica, de iniquidades sociais, econômicas, culturais e educacionais que retratam as desigualdades entre as populações, raças e regiões. Ressaltando o já referido, os preceitos liberais republicanos se tornaram ficção pela consolidação de uma pseudodemocracia, que, apesar do apelo discursivo à ideia do desenvolvimento, manteve as estruturas da sociedade estagnadas.

Apesar das instituições e dos valores sociais vigentes, a ordem legal criada pela República não abrange, equitativamente, todas as camadas sociais de todas as regiões do país. Tudo se passa como se os direitos e as garantias sociais, assegurados por essa ordem social, fossem privilégios inconfundíveis de minorias que possuem condições econômicas, sociais e políticas para desfrutá-los e como se fosse indiferente, que três quartos de sua população estivessem parcial ou totalmente banidos de suas estruturas de poder (FERNANDES, 2008, p.157).

Nessa linha de argumentação, a materialização da sociedade brasileira defendendo interesses de classe desmentiu a ideologia da mobilidade social a partir do desenvolvimento econômico, acirrando a concentração de renda dos grupos que já concentravam demasiada renda, prestígio social e poder e imputando às classes trabalhadoras impedimentos e frustração por manterem-se à margem das compensações materiais prometidas com o desenvolvimento. Os direitos sociais, estabelecidos nas legislações, foram historicamente tomados como um “mal necessário” e avaliados de acordo com o limite de perda e cessão que as elites podiam permitir, para que um direito adquirido não levasse a outro ou que a melhoria das condições numa perspectiva de equidade não repercutisse na inversão do quadro de relações de força no poder (FERNANDES, 2008). Foi desse modo que a educação, instituída ideologicamente como um dos meios de apoio econômico para as vias de ascensão e mobilidade social, foi sendo negada, período após período, governo após governo, como que justificando o desprezo e o medo das elites em conceder às demais classes a possibilidade de equivalerem-se socialmente e imputarem novos padrões de organização social, sob interesses distintos. Exemplo categórico desta afirmação foi a implantação da ditadura militar no país, encerrando um período de crítica e criatividade no questionamento e na proposição de um processo de desconstrução e reformulação da ordem social vigente.

O ponto central desse olhar sobre a trajetória de formação da ordem social brasileira se assenta na compreensão de que, por ser considerada peça chave da estratégia pela hegemonia política, econômica e intelectual, a educação foi sendo caracterizada e empregada sob as rédeas dos setores dominantes. Assim como os demais direitos e benefícios econômicos do desenvolvimento, a educação foi sendo gerida e ofertada em conta-gotas para a maioria, e como privilégio em quantidade e qualidade para as famílias abastadas. Nesse sentido, os processos educativos e a construção do conhecimento se deram, em quantidade e qualidade, organicamente cindidos em classes antagônicas vinculadas às relações sociais. A assunção contínua, por parte do Estado, de uma política educacional que oferece condições desiguais de escolarização, destinando às classes populares uma estrutura irregular, precária e insuficiente, revela que o receio de que o conhecimento fosse utilizado como política e estratégia de transformação das condições estruturais e subjetivas de formação social foi maior que o objetivo de constituir um país efetivamente desenvolvido⁴¹.

⁴¹ Levando em consideração o conceito de desenvolvimento de Florestan Fernandes (1960, p.32), entendido como “a forma histórica pela qual os homens lutam, socialmente, pelo destino do mundo em que vivem, com os ideais correspondentes de organização da vida humana e de domínio ativo crescente sobre os fatores de desequilíbrio da sociedade de classes”.

Resultado disso são os quadros sociais censuráveis, desnecessários e iníquos de desigualdade educacional e cultural, indesculpáveis por terem sido “produto de iniciativa humana que, tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos sociais” (SANTOS, 2009b, p.18). A iniquidade da educação brasileira evidenciada em seus números de analfabetismo e de acesso, permanência e desempenho na escolarização “é o indicador mais claro da opção pela formação predominantemente para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica” (FRIGOTTO, 2011, p.28), relegando o país a uma dependência intelectual. Nesse cenário historicamente vinculado à edificação de um projeto de sociedade sob os moldes do capital, a educação, sendo direito declarado constitucionalmente desde 1934⁴², jamais foi assumida como tal. O tratamento dado à educação no Brasil não teve um caráter humano, mas assumiu um espírito de manipulação e instrumentalidade.

As mudanças e avanços vistos na esfera governamental aconteceram dentro da ordem, reiterando alianças e amortecendo confrontos com as forças que produzem a sociedade desigual. Essas mudanças, expressas em políticas distributivas, expansão de universidades e escolas técnicas e atendimento a grupos específicos de jovens e adultos, vieram a amenizar as situações de vida imediata das classes trabalhadoras, mas não chegaram a repercutir significativamente no destino da sociedade enquanto edificação de um novo projeto. As melhorias vêm se configurando como uma profusão de programas, projetos e ações desconforme a um projeto societário e educacional voltado para o bem comum da população. As evoluções e os crescimentos identificados foram fruto de uma relação de força entre as reivindicações e lutas dos trabalhadores e as concessões dadas pelas classes dirigentes.

É certo que os excluídos do usufruto das riquezas e dos processos decisórios prometidos pelo plano desenvolvimentista não assistiriam silenciosamente à falta de assistência à saúde, habitação e educação que se seguiu. Em meio às contradições postas pelas desigualdades aprofundadas com o avanço do capitalismo no Brasil, a luta coletiva da classe desprivilegiada, representada na figura dos movimentos sociais e organizações populares e de trabalhadores, se corporificou sobre a possibilidade de construção de um mundo igualitário e de interferência dos sujeitos coletivos no processo histórico, “impulsionando transformações e conquistas no campo social, político e econômico, em defesa dos direitos daqueles que

⁴² O artigo 149 da Constituição de 1934 traz, pela primeira vez na história brasileira, a educação como “direito de todos” que “deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”.

vivenciam condições de exclusão, discriminação, desigualdade, etc., na condição de vítimas de intolerância e/ou carências sociais” (VASCONCELOS, 2006, p.105). Aviltados pela realidade que fere seus cotidianos, os setores populares foram conquistando seus direitos no limiar dos contrassensos sociais que diminuem, na disputa pela manutenção do poder, a abrangência e a efetividade das políticas públicas universais. As vivências de negação, discriminação, carência e exclusão se transformaram em razões de luta, fazendo emanar conflitos e lidas pela garantia dos direitos.

Pela via da auto-organização dos trabalhadores e da emergência de expoentes intelectuais e políticos críticos e democráticos e de grupos de educadores e estudantes, se materializou um processo de luta e construção de demandas sociais e educacionais que concorreu, décadas depois (vencida a ditadura militar), para a elaboração de políticas a fim de promover a reversão das condições iníquas que afligem a educação pública. Destaque é dado para as lutas no sentido de construir novos caminhos para a superação das injustiças em que vivem mergulhados os povos do campo brasileiro. A partir dos anos 1950, pôde-se vislumbrar no Brasil uma sequência de investidas populares inversas ao caminho institucionalizado pelos governos conservadores e classes dirigentes. Essas experiências foram combatidas das mais variadas formas, mas não deixaram de elucidar, década após década, uma herança teórica e prática para a edificação de um projeto popular de sociedade e educação.

Do lado oposto à manutenção das injustiças e desigualdades, iniciativas e propostas de Educação Popular tiveram sua origem nos movimentos das décadas de 1950 e 1960 (STRECK, 2013). Nessa época, o país vivia uma aparente abertura para o debate de ideias e a participação política, incentivadas pela euforia nacional-desenvolvimentista. Os meios universitários encontravam-se aguerridos e estruturados, realizando seminários, eventos culturais e políticos e manifestações diversas, funcionando como importantes centros de mobilização ao lado das causas socialistas. No clima de radicalização vivenciado na época, os estudantes se tornaram forte grupo de pressão e atuação no cenário político e educacional.

Com a proximidade das eleições de 1960, o campo da educação ganhou destaque e atenção dos movimentos nacionalistas, pois o analfabetismo restringia o eleitorado, questionando a representatividade do processo político. A alfabetização de adultos foi encarada como caminho para o aumento do contingente eleitoral atrelado ao desmembramento com a política do “voto de cabresto” (PAIVA, 2003). As experiências de Paulo Freire e dos movimentos de educação de base e de cultura popular marcaram o período com metodologias, linguagens e visões políticas próprias, alternativas ao parco interesse e atendimento público à educação das classes trabalhadoras. Contra o ensino de segunda mão

oferecido às classes populares nas poucas e esparsas escolas e nas campanhas de educação de adolescentes e adultos, a Educação Popular, em sua origem, denunciou a elitização do saber e a manipulação populista⁴³ efetivada no insuficiente sistema educacional público.

Neste período fecundo de questionamento crítico da ordem social estabelecida no país, “pretendeu-se um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho, e em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorresse” (FÁVERO, 1983, p.8-9). Com forte base reformista, os pensamentos revolucionários da época eram permeados pela integração dos conceitos de desenvolvimento, modernização e produção de conhecimento, diferindo da ênfase na educação exclusiva para a formação de mão de obra. A Educação Popular se corporificou movimento na área de educação e cultura e, anos depois, enraizou-se na luta por terra, moradia, trabalho, educação e saúde. Análise de Osmar Fávero (1983, p.9) traz uma leitura do que se pensava com a educação das massas:

Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos, ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a Educação Popular. Nesse campo, tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e da politização – ou seja, da organização das classes populares. O que se pretendia? Transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país.

A Educação Popular, desde esse princípio, assumia-se em três distintas formas que se complementavam: 1) processo de reprodução do saber das classes populares; 2) democratização do saber escolar, ampliando o acesso dos setores mais pobres à alfabetização; e, 3) trabalho de libertação por meio da educação (BRANDÃO, 2006). Alcançando este último aspecto, ao compreender o processo educativo para além de uma integração à democratização do saber, o trabalho de Educação Popular converte-se concepção que busca transformar a ordem social e o sistema educacional, entendidos como expressão de injustiça e desigualdade. O trabalho de Paulo Freire concorreu para alavancar o caráter multidisciplinar e multidimensional da educação libertadora e conscientizadora postulada. Tendo como cerne a conscientização, a organização e o trabalho, os movimentos de promoção da cultura e educação populares uniam política, cultura e educação no intento de transformar as estruturas sociais, econômicas e políticas do país, criar oportunidade de construção de uma sociedade

⁴³ O populismo no Brasil era considerado um fenômeno de política de massas vinculado à modernização da sociedade e à proletarianização dos trabalhadores. Segundo Gomes (2001), a existência da política populista estava associada: a uma classe dirigente sem representatividade que necessitaria conquistar o apoio políticos das massas e; a um líder populista com carisma e capacidade de mobilizar e empolgar as massas.

mais justa e humana, romper os laços de dependência do país com o exterior e valorizar a cultura nacional (PAIVA, 2003).

O Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960 na capital pernambucana, foi uma das primeiras iniciativas nesse sentido e nasceu de uma proposta de intelectuais, estudantes, professores e artistas, juntamente com o poder público municipal, a fim de combater o analfabetismo e elevar o nível cultural do povo. Suas atividades convergiam para a conscientização das condições sociais, políticas e culturais, utilizando como meios a alfabetização e a educação de base combinadas ao teatro, aos núcleos de cultura popular, aos cine e teleclubes e às galerias de arte popular. “Tudo isto estava ligado à conscientização da massa popular, à formação de uma consciência política e social que preparasse o povo para a efetiva participação na vida da nação” (PAIVA, 2003, p.265). Estas experiências lograram espalhar-se por todo o estado de Pernambuco com o apoio governamental que garantia recursos para o desenvolvimento de suas atividades.

Essa ocorrência é registrada como um diferencial e uma conquista, pois, via de regra, os movimentos de cultura popular encontravam, por todo o país, a adversidade e a hostilidade dos governos. Ao mesmo tempo, como o MCP dependia da dotação orçamentária pública, suas ações ficaram situadas, exclusivamente, no estado de Pernambuco e no Rio Grande do Norte, onde aconteceu uma experiência sob os mesmos moldes do MCP pernambucano. A Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” surgiu da evolução da rede educacional da prefeitura de Natal. Em 1961, foi ampliado, por meio da construção de “acampamentos⁴⁴”, o atendimento de classes primárias durante o dia e de educação de adultos no turno noturno. A Campanha também atuava promovendo a revitalização do folclore local, organizando praças de cultura nos bairros e construindo galerias de arte e teatro. Assim como a experiência pernambucana, surgiu na capital e se expandiu pelo interior do estado (PAIVA, 2003).

Também em 1961, na Paraíba, teve início a Campanha de Educação Popular (Ceplar), que chegou a coordenar 135 círculos de cultura e, aproximadamente, quatro mil alfabetizando em cidades como João Pessoa, Sapé, Rio Tinto, Cruz do Espírito Santo, Santa Rita e Guarabira. Aplicando o método Paulo Freire de alfabetização de adultos, a Ceplar trabalhou com uma abordagem política cultural aliada aos sindicatos operários e camponeses. Na busca da politização pela via da cultura, desenvolvia atividades de música e teatro que culminavam em debates com o público sobre diversos temas do cotidiano das pessoas:

⁴⁴ Em terrenos baldios, eram construídos pavilhões destinados a salas de aulas e recreação. A cobertura era de palha de coqueiro e o chão batido, semelhante às moradias dos bairros. Esses acampamentos também contavam com um aviário e uma horta para fornecer a alimentação dos estudantes (PAIVA, 2003).

trabalho, desemprego, fome, migração, terra, falta de escolas, higiene, saúde. Havia uma simbiose entre a ação cultural e a alfabetização, objetivando um destino de politização, levando ao público a leitura dos acontecimentos locais e nacionais a partir da ótica da conscientização e mobilização (SCOCUGLIA, 2006).

A Ceplar teve um trabalho bastante significativo no combate ao analfabetismo no campo paraibano, funcionando nas áreas de atuação das Ligas Camponesas. A população rural na Paraíba, muito grande, mas majoritariamente analfabeta, era conhecida como “cobra d’água” por não ter o “veneno do voto” e era desconsiderada mesmo em tempo de eleições. A estratégia da aliança entre a Ceplar e as Ligas Camponesas era alfabetizar em tempo mínimo para formar eleitores que arregimentassem votos para os parlamentares aliados ou oriundos das Ligas (SCOCUGLIA, 2006). Em depoimentos, Francisco de Assis Lemos, líder da Federação das Ligas Camponesas e deputado estadual na época, retrata o trabalho conjunto com a Ceplar:

Os camponeses se entusiasmaram com a ideia e a primeira providência das Ligas foi recrutar suas filhas maiores para serem treinadas e transformadas em professoras. O pessoal da Ceplar ia até às sedes das Ligas para realizar o treinamento das futuras professoras. Os camponeses se encarregavam de construir, nas fazendas, barracões rústicos, que serviam de escola. À noite, após o dia de trabalho, assistiam às aulas, tendo como professoras suas próprias filhas. Esperava-se, em um ano, alfabetizar 80% dos camponeses filiados às Ligas⁴⁵.

Se se desse à massa camponesa o título de eleitor, ou então se eles conseguissem mais adiante o voto do analfabeto, quem é que ganhava nesse país? O movimento camponês organizado. A grande maioria naquela ocasião era da população campesina. Então, com toda certeza, havia possibilidade de vencer através até de eleições⁴⁶.

Na região Sudeste, também nos primeiros anos da década de 1960, floresceu a experiência dos Centros Populares de Cultura (CPCs) no Rio de Janeiro, expandindo-se para outros estados a partir de 1962. O primeiro CPC nasceu dos debates entre artistas e universitários da União Nacional dos Estudantes (UNE) a cerca do papel da arte na vida política e social brasileira. “Pensou-se então em organizar um movimento em prol da profusão do teatro político destinado às classes populares e a iniciativa foi apoiada por outros intelectuais dedicados ao cinema, às artes plásticas e à filosofia” (PAIVA, 2003, p.259). Isso porque os integrantes do CPC questionavam a cultura importada da Europa e imposta como forma de dependência alienante, que, acessada apenas pela classe dominante, sufocava os

⁴⁵ (LEMOS, 1996, p.116).

⁴⁶ (FUNDAÇÃO..., 1985, p.123).

valores culturais produzidos autenticamente pelo povo brasileiro (PAIVA, 2003; MARTINS, 1963; GULLAR, 1983).

Nesse sentido, o fundamento da atuação do CPC da UNE era a arte popular revolucionária, diferente da arte do povo (produzida nas comunidades economicamente atrasadas com nível primário de elaboração) e da arte popular (constituída nos centros urbanos para oferecer um passatempo à população). A arte popular revolucionária se coloca na situação fundamental do povo, desafiado a compreender o mundo em que vive e a munir-se da vontade, dos valores e das subjetividades necessárias para romper os limites da situação material opressora (PAIVA, 2003; MARTINS, 1963). Apesar de não haver um consenso teórico-conceitual, diversos CPCs foram criados em vários estados coordenados pelos coletivos estudantis universitários, inspirados na proposta do Rio de Janeiro, intentando contribuir para a transformação da realidade brasileira por meio da arte de conteúdo político. As atividades dos CPCs giravam em torno de teatro de rua, promoção de cursos, realização de filmes, promoção de exposições, organização de festivais culturais, além de programas sistemáticos de alfabetização de adultos (PAIVA, 2003).

Os CPCs funcionaram como laboratório de iniciação das atividades de extensão universitária. Foi um período fecundo à essência de como o corpo discente concebia o compromisso da universidade com a sociedade. Espelhando-se em experiências de assistência e prestação de serviços de universidades estrangeiras, o envolvimento tanto por parte dos intelectuais, como por parte dos estudantes que pertenciam à universidade, se materializaram em favor da sociedade. “O envolvimento sociopolítico da UNE em todas as questões de interesse nacional e, posteriormente, mais especificamente nas relacionadas à educação, mostra como os estudantes entendiam o seu papel junto à sociedade” (SOUZA, 2000, p.37).

Durante o governo de Jânio Quadros (1961), foi firmado um convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o MEC, para desenvolver o Movimento de Educação de Base (MEB), com o objetivo de alfabetizar comunidades subdesenvolvidas (especialmente rurais) do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, levando educação humanista e cristã por meio de um sistema de escolas radiofônicas. Professores, supervisores e locutores produziam os programas que eram transmitidos pelas emissoras de rádio das dioceses locais. Monitores da própria comunidade, treinados pelo MEB, ficavam disponíveis nas escolas radiofônicas para suscitar discussões sobre os assuntos das aulas (CALADO, 1996; PAIVA, 2003). A partir de 1962, o MEB reformula sua atuação, extrapolando a tarefa de alfabetização, ao tomar a educação como um processo de comunicação a serviço da transformação do mundo (PAIVA, 2003).

Compreendendo que a educação de base é aquela que forma o homem na sua eminente dignidade, o MEB debruçou-se na preparação da população atendida para a participação na vida social, econômica e política do país, afirmando o ser humano com consciência de si, responsabilidade comunitária e presença transformadora no mundo, que atue como sujeito da história e da cultura (ROMÃO, 1983). O intuito dessa formação humana se justificava na carência das regiões em que o MEB atuava, onde predominava o camponês que despossuía as condições mínimas para responder às necessidades básicas; com grande dificuldade de julgar conscientemente as situações; apegado às tradições e, portanto, avesso a novos hábitos; e que desconhecia seu valor como pessoa humana, apresentando um sentimento de inferioridade com relação às pessoas de outras classes sociais e aos valores culturais externos à sua comunidade. Essa caracterização se opunha com grande disparidade aos grupos do meio rural que detinham riquezas, propriedades, poder e cultura (MOVIMENTO..., 1983). Diante do desequilíbrio evidente, o MEB definiu sua posição colocando-se na defesa das classes menos favorecidas (PAIVA, 2003).

A influência da esquerda católica, que se concretiza com a formação da Ação Popular (AP), em 1962, e a opção preferencial do trabalho pelos pobres baseou as ações do MEB e das Comunidades Eclesiais de Base⁴⁷ (Cebbs), ambas comprometidas com a transformação social e o combate à dominação do homem sobre o seu semelhante. Este direcionamento da Igreja Católica desencadeou o desenvolvimento e a difusão da Teologia da Libertação, vertente de teólogos, padres e fiéis que seguiu as orientações do Concílio do Vaticano II para edificar uma Igreja comprometida com os oprimidos no sentido de superar a miséria e a injustiça. “No sentido material, a Igreja deve trabalhar pela libertação das várias formas de opressão: econômica, política, racial, étnica, sexual, etária, etc. No sentido espiritual, objetiva libertar as pessoas da alienação, falsa consciência, falta de coragem e autodeterminação” (SCHERER-WARREN, 2005, p.39).

O interstício entre 1960 e 1964 revelou uma motivação muito forte para a revolução social no país. As propostas e ações dos movimentos de cultura e educação populares estavam sintonizadas com o plano nacional de reformas de base. A história dos movimentos ocorridos na época, vivenciando o sistema de alfabetização de Paulo Freire, tinha um horizonte bastante expressivo: alfabetizar os adultos nas regiões mais subdesenvolvidas do país, capacitando-os para serem eleitores conscientes de seu potencial humano transformador (FÁVERO, 2013). Essa efervescência político-ideológica e a possibilidade de alteração do equilíbrio político do

⁴⁷ As Cebbs reuniam leigos e religiosos juntamente com as famílias locais para compartilhar seus problemas e compreendê-los sob a ótica do Evangelho (BOFF, 1981).

país, tendo em vista o aumento do contingente eleitoral, agora desobediente de seus líderes tradicionais, foram encaradas como uma ameaça aos detentores habituais do poder.

A profusão de ideias e ações movimentando as massas populares por mudanças na estrutura social e o evidente apoio do governo de João Goulart mostravam claramente o “perigo” latente dos movimentos populares. A reação organizada das classes dominantes associadas ao militarismo pôs fim à política feita perto do povo, cerceando as iniciativas que se organizavam na promoção de programas de educação em massa de adultos, visando à formação de novos eleitores para as eleições de 1965. A materialização do golpe militar de 1964 suspendeu aulas, deteve dirigentes e líderes de movimentos, desarticulou e destruiu entidades populares. A retomada do poder nas mãos da “direita” constituiu amostra histórica de um momento de derrota dos movimentos sociais, políticos e culturais populares na disputa pela hegemonia do projeto social e educacional do Brasil.

O apoio e a atuação dos universitários nos movimentos de educação e cultura popular se esvaíram. O Estado autoritário afastou líderes docentes acusados de cumplicidade com a “subversão” estudantil, assassinou os membros acadêmicos considerados mais perigosos, censurou a livre circulação de ideias e textos, subjugou o movimento estudantil e instalou mecanismos para vigiar a comunidade universitária, assim como tentou incutir valores tradicionais por meio da criação de disciplinas dedicadas ao civismo (MOTTA, 2014; VERAS, 2014). As universidades se configuraram, portanto, inimigas do regime e tornaram-se alvo das primeiras operações de expurgo. O período ditatorial instaurou quase duas décadas de desmobilização do corpo universitário para as causas socialistas.

Com o desmonte dos movimentos e de seus apoiadores pela repressão do regime militar, a Igreja Católica passou a ser um dos únicos vetores de cobertura protetora às organizações populares, aos sindicatos operários e às federações de camponeses. O MEB, por ter sido oficializado por convênio para o período de 1961 a 1965, não se extinguiu de imediato, embora tenha sofrido a paralisação progressiva de diversas escolas radiofônicas⁴⁸. A existência dessas organizações cristãs de base veio fortalecer e ampliar a atuação das Cebbs, que passaram a ser ferramenta de articulação do trabalho de resistência, dentro dos limites da conjuntura ditatorial. Numa reflexão de Calado (1996, p.91), pode-se perceber a importância da Igreja para a Educação Popular neste momento histórico:

⁴⁸ Das 6.218 escolas radiofônicas atuantes em março de 1964, restavam apenas 4.554 em dezembro do mesmo ano (PAIVA, 2003).

Atropeladas pela truculência dos aparelhos repressivos do regime militar, as forças populares tratavam de renascer das cinzas. Para tanto, encontraram em parte expressiva da Igreja Católica um generoso apoio e encorajamento. Vivia-se um tempo profético, em que ressoavam ainda fortes as conclusões do Concílio Vaticano II e sobretudo as da Conferência Episcopal de Medellín, com sua opção pelos pobres.

O clima de tensão entre a ala progressista da Igreja e o regime militar era incessante, especialmente no Nordeste. Houve perseguições a líderes episcopais e até torturas e assassinatos⁴⁹. “Maior, porém, era o ardor da resistência” (CALADO, 1996, p.92). As Cebs ficaram responsáveis por desenvolver um compromisso político ativo, sendo organizadoras, quando necessário, de associações de moradores, sindicatos, comissões de justiça e paz, comissões de defesa dos direitos étnicos e movimentos de mulheres camponesas (SCHERER-WARREN, 2005).

As Cebs constituíram espaço para a continuidade do desenvolvimento dos postulados freireanos, comportando-se como uma subversão discreta, mas que preocupava o poder político dominante, tendo em vista que os serviços religiosos se firmavam como o único espaço capaz de levar setores da população a reagir contra as formas de poder instituídos, especialmente, em escala local. No sertão da Bahia, por exemplo, as Cebs lutavam junto com os camponeses contra os grileiros e pela atenção do poder público para a situação de extrema seca (GONÇALVES, 1996). O trabalho de alfabetização e evangelização se abria para discutir questões ligadas à terra, ao sindicato e à política partidária. Mostrando as contradições e apoiando os camponeses para enfrentá-las, o trabalho pastoral das Cebs explicitava a importância da participação popular e da união para que os objetivos pudessem ser alcançados.

O trabalho pastoral, especialmente nas áreas rurais nordestinas, foi tendo continuidade tanto com caráter de movimento quanto de serviço de assessoria e articulação das lutas dos trabalhadores no campo. Com a ditadura dando sinais de arrefecimento, a Igreja assistiu crescentes conflitos de terras nas comunidades e barragens. Nas periferias urbanas, tanto as pastorais quanto os movimentos populares e sindicais fizeram crescer o número e a atuação de associações comunitárias, de moradores, de representação de professores e a criação de sindicatos de trabalhadores em geral. Os espaços universitários, de certo modo, também compuseram vanguarda de experiências redemocratizadoras.

No final da década de 1970, o processo de distensão política que culminaria, anos depois, com a despedida dos militares do poder, deu início a algumas alterações no cenário

⁴⁹ Prova disso foi o caso do Pe. Antônio Henrique Pereira Neto, em 1969, no Recife (CALADO, 1996).

político do país. Conquistadas com muitas lutas e sacrifícios, as mudanças políticas aconteceram de forma lenta, gradual e segura, permitindo a acomodação das forças em disputa para evitar choques. Com grande presença da conciliação, o término do autoritarismo presenciou paradoxos convívios de denúncia de violação de direitos humanos e clamor social por liberdades democráticas. O período de transição e desmonte do aparato autoritário do Estado foi revestido pela diminuição da repressão e pelo arejamento do ambiente político.

No Brasil essa transição democrática é marcada pelos encaminhamentos que oscilam entre as mobilizações populares querendo “diretas já” e os políticos nos bastidores do poder, orquestrando aquilo que entre nós ficou conhecido como “transição transada”. Mas enquanto o poder se alternava nas negociações entre o Congresso e os últimos redutos da ditadura, já estava consolidado um expressivo avanço da capacidade de mobilização da sociedade civil (GONÇALVES, 1996, p.74).

O jogo de forças sociais polarizadas que se seguiu durante a ditadura militar no Brasil fez com que diversos sujeitos e atores de movimentos se juntassem contra a crescente exploração das classes trabalhadoras e a falta de respeito aos direitos humanos em nome da doutrina de segurança nacional. A situação de desemprego e achatamento salarial agravada com a cultura do autoritarismo demarcou um novo fôlego para manifestações de lutas em prol de um processo de redemocratização e da garantia dos direitos. No contexto da distensão militar, os universitários renovaram o ativismo, apresentando peças teatrais proibidas, financiando espetáculos com artistas considerados subversivos e organizando debates sobre temas políticos. Embora frequentemente terminassem em repressão policial, esses eventos incentivavam as lutas pela redemocratização, forçando os limites do arrefecimento compromissado pelo Estado.

Desapareceram, no entanto, as temáticas anti-imperialistas. O desejo de revolução social, abafado nos anos ditatoriais, deu lugar à possibilidade de participação e ação da população organizada na formação de demandas para assegurar direitos sociais, promover mudanças nos valores dominantes, alterar situações de discriminação. Ante a derrota da utopia guerrilheira, conformou-se o investimento na organização e participação popular, inclusive utilizando os espaços institucionais propiciados pelo Estado, como meio de impor a resistência democrática. Os sujeitos coletivos, em substituição à categoria de classe social, entram em cena “significando que, em lugar da tomada revolucionária do poder, poder-se-ia pensar em transformações culturais e políticas substantivas a partir da cotidianidade dos atores envolvidos” (SCHERER-WARREN, 2005, p.17).

Assim, viu-se a proliferação de uma multiplicidade de formas de protesto político na prática social brasileira: movimentos urbanos, eclesiais de base, de luta pela terra, de mulheres, de ecologistas, sindicatos de trabalhadores, movimentos de defesa dos direitos humanos e outros. As reivindicações giravam em torno da conquista da cidadania, entendida como plena participação, como afirmação e reconhecimento dos direitos (DAGNINO, 1994). Como reflexo do combate à ditadura “a sociedade brasileira se tornou mais participativa, mais reivindicadora, e dessa forma construiu experiência democrática mais sólida em comparação aos momentos anteriores” (MOTTA, 2014, p.347). Nesse período, vários grupos de trabalhadores retomaram as greves como instrumento de luta para defender seus salários diante da recessão econômica que se sucedeu aos anos efêmeros do milagre econômico.

O ativismo oposicionista e a mobilização social contra as repercussões da dívida externa e da inflação ascendente contribuíram para traçar o caminho da reconstrução democrática. Os anos de 1980 representaram o foco na resolução das áreas problemas/subdesenvolvidas, especialmente das periferias carentes das grandes cidades e nas áreas rurais, que sofriam pelos problemas de falta de escolas, carência de transporte público, ausência de postos de saúde, falta de segurança, inexistência de cemitérios, falta de saneamento básico. Nessa conjuntura política, a sociedade civil é chamada à denúncia de suas carências demandando da esfera pública o exercício de seus serviços ou mesmo substituindo o poder público na proposição e resolução dos problemas. A ordem é aderir aos novos valores e esquecer o passado.

A sociedade civil é chamada à participação, a se organizar, emitindo suas necessidades e ansiedades, que passam a ser acolhidas pela possibilidade desta resolver seus próprios problemas, de forma que o sonho da revolução é adormecido. A voz calada nos anos da ditadura encontra ressonância nos fóruns, associações, grupos comunitários e outras formas de organização que venham a resolver, de forma imediata as problemáticas da fome, da violência, da discriminação racial e social e tantas outras contradições do capitalismo, que se reorganiza em uma perspectiva do neoliberalismo, dando à sociedade o que tanto esta ensinava, ter direitos de denunciar, fazer greve, falar, se reunir, propor e outras ações. Contudo, junto com o direito a ter direito vem um conjunto de responsabilidades, que a linguagem jurídica não permite que se perceba a clareza e a objetividade e o Estado regula na proporção de seus interesses (JEZINE, 2006, p.86).

É assim que o processo de redemocratização no Brasil inaugura um novo modelo de relacionamento entre o Estado e a sociedade civil, inédito na história do país. Ao mesmo tempo em que se abandona a perspectiva de revolução, que configuraria a hegemonia do projeto popular de sociedade e educação defendido desde meados do século XX, as lutas e

reivindicações pela garantia dos direitos se inserem na agenda governamental a partir do atendimento às várias demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, representantes dos trabalhadores e de seus interesses. A centralidade antes posta na cisão entre dois polos opostos (classe trabalhadora *versus* classe dirigente), que tinha explícita a utilização do aparelho e do poder estatais em favor das elites, é substituída pela possibilidade de negociação/intermediação dos mais diversos grupos sociais desfavorecidos historicamente com o poder público. Nasce arenas públicas que dão vez e voz às aspirações e demandas emergentes da sociedade civil, especialmente daqueles que estavam até os anos de 1970 subrepresentados no universo da política brasileira: negros, índios, mulheres, homossexuais, camponeses, sem teto, crianças e adolescentes.

A mudança que se seguiu no cenário sócio-político e econômico se viu refletida na análise da realidade social que, antes realizada de forma macro, concebida como totalidade estruturada e com determinações racionais, cede cada vez mais lugar às interpretações que concebem a realidade enquanto multifacetária e complexa, sem determinações fixas ou historicamente necessárias (SCHERER-WARREN, 2005). Nesse quadro, as Ciências Sociais se viram na difícil tarefa de definir uma estrutura de pensamento para entender e explicar a nação brasileira, que vivia na perplexidade das forças políticas, da indefinição do projeto de sociedade e das dificuldades decorrentes do passado histórico. Ao mesmo tempo em que os intelectuais compunham parte dos movimentos em defesa da educação e das causas internas da crise universitária⁵⁰, se dedicavam à análise social e à reflexão teórica sobre o significado político dos próprios movimentos, identificando sua real contribuição para a democracia e os seus efeitos na esfera subjetiva daqueles que os protagonizavam. A análise das múltiplas culturas políticas que se inscreveram no período levou à conclusão da materialização da heterogeneidade, da complexidade e da pluralidade na sociedade brasileira.

A multiplicidade de movimentos construiu uma intercomunicação das diversas demandas, tornando-se, por sua vez, decisiva para a composição e formatação da Constituição Federal de 1988, que permitiu novos formatos institucionais a partir da interface entre Estado e sociedade civil utilizando o advento dos fóruns e conselhos gestores. O Estado, antes tido como um inimigo, passa a ser visto como um possível aliado, um canal legítimo de articulação e interlocução/negociação, passível de diálogo, troca e absorção de reivindicações

⁵⁰ Baixos salários dos professores; estruturas decisórias autoritárias, herdadas do período ditatorial recém-destituído; contradições nas mudanças curriculares; máquinas administrativas emperradas; concorrência com setores e privilégios, na disputa por pessoal qualificado; passividade de grande parcela da comunidade acadêmica pós-redemocratização; concorrência com outros setores produtores de conhecimento (BUARQUE, 1986).

e demandas políticas dos movimentos sociais. Esse novo arranjo de forças políticas que permitiu a construção de uma relação direta entre a sociedade civil e o Estado também inaugurou a absorção de lideranças dos movimentos para a execução de cargos institucionais. Ilse Scherer-Warren (2005) alerta que nas relações que passaram a estabelecer com o Estado, os movimentos sociais foram modificados e também imputaram mudanças efetivas no comportamento político institucional.

O Estado promoveu reformas e campos de atendimento na área social, criou canais de mediação com a sociedade civil e inúmeros programas sociais. E os movimentos sociais ganharam legitimidade, portanto, como processos de ação política com significado e alcance decisórios e culturais em suas atividades coletivas. Em articulação com a sociedade civil, o Estado perdeu o monopólio e a exclusividade na definição de prioridades da vida em sociedade. As novas ações desenvolvidas por grupos específicos que deixaram de fazer grande pressão coletiva (de classe) sobre os que detinham o poder de decisão passaram a ser elemento chave na definição e formulação dos serviços públicos oferecidos aos setores populares, agora identificados em sua especificidade.

Isso não significa que toda reivindicação passou a ser atendida, mas que foi criado um campo de negociações em que acordos e conflitos são intermediados e o resultado depende da força dos diversos atores envolvidos. Nesse contexto das reivindicações dos movimentos populares e sindicais, as lutas pela educação pública ganham destaque, no sentido de extinguir a contradição entre a declaração constitucional do direito e a sua negação na realidade concreta. Configurando-se como movimentos de resistência às políticas oficiais implementadas ao longo da história educacional brasileira, os movimentos de educadores uniram-se na contestação da educação que oprime, inferioriza e exclui a classe trabalhadora, que não pode ir à escola porque esta não existe ou porque necessita trabalhar. As questões mais alavancadas na luta pela escola pública e gratuita referiam-se ao acesso universal à educação; à permanência dos estudantes na escola; à democratização da escola, inclusive com a participação dos pais em conselhos; ao financiamento público da educação; à melhoria da qualidade da educação pública; à melhoria das condições de funcionamento das escolas; e, a um projeto de educação voltado para os interesses das classes populares (BATISTA, 1996).

O processo constituinte e a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁵¹ (Fondec) fortaleceram os debates do papel imprescindível da educação como aquisição do

⁵¹ O Fondec constitui-se uma articulação de entidades, movimentos e organizações da sociedade civil com o objetivo de defender a educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social para todos os cidadãos (AGUIAR & BOLLMANN, 2011).

saber científico por todos, contribuindo para a conscientização, organização e capacidade de ação na defesa dos interesses coletivos. Exigindo a responsabilidade do governo nacional com a maioria da população em relação à educação em todos os níveis, sua ampliação e total financiamento, os movimentos por educação⁵², representados por sindicatos de professores, entidades acadêmico-científicas, organizações estudantis e movimentos populares, manifestaram sua adesão a uma rede articulada de reação e contraproposta educacional para o Brasil. Os processos de mobilização social cresciam em torno da crise do sistema educativo e resultaram em discussões sobre o rumo das políticas educativas, as perspectivas da educação no contexto da democratização, a reforma da Constituição e a construção da LDB. O Fondec, defendendo a educação como direito de todos e dever do Estado, atuou no processo constituinte conquistando a autonomia universitária e a associação entre ensino, pesquisa e extensão e, em seguida, passou a radicar a elaboração do projeto para a LDB, reivindicando o compromisso de saldar a dívida social que havia levado os setores mais desfavorecidos da população ao descaso educativo (AGUIAR & BOLLMANN, 2011).

No pano de fundo dessas lutas, houve uma significativa retomada das ações de Educação Popular e do pensamento de Paulo Freire. No entanto, Gohn (2013) analisa que as práticas de Educação Popular revigoradas com a redemocratização também se revestiram de mudanças em suas finalidades e metodologias, embora permeadas pelos mesmos fundamentos. A maioria das novas experiências de Educação Popular se deu mais afastada de sua dimensão política participante (força dos anos 1960 e 1970) e mais atrelada à sua dimensão de empoderamento dos indivíduos e grupos, no sentido de fortalecer e incentivar as potencialidades a fim de constituírem processos de desenvolvimento autossustentáveis em suas comunidades melhorando suas condições imediatas de vida. Os novos contextos interligaram velhas e novas necessidades e a Educação Popular se fez presente na continuidade dos trabalhos educativos dos movimentos que sobreviveram à ditadura ou que reapareceram após seu término; nos programas de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos pelo terceiro setor e também pelos governos; em programas de educação ambiental nas escolas e comunidades; em programas de apoio às mulheres no tocante aos seus problemas de saúde e sexualidade, relação com a família e os filhos, seu papel na sociedade,

⁵² Grande número de entidades em defesa da educação foi criado ao longo do processo de abertura política, a saber: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Educação (Ande), Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), Sindicato Nacional de Docentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andes), Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE). Esses e outros integram o Fondec.

contra todo tipo de violência e discriminação e ensinando sobre gênero nas escolas; e, mais fortemente, na aplicação pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em suas escolas e nos cursos e demais atividades de formação de lideranças.

Os papéis assumidos pelos movimentos sociais e pelo Estado na nova conjuntura nacional resultaram na institucionalização de formas de atendimento às demandas sociais e retiraram o foco revolucionário da atuação da sociedade civil. Os fóruns, conselhos e câmaras, instituídos reunindo movimentos e associações civis para trabalhar em unidade com o Estado no campo da definição de políticas públicas, passaram a focalizar o atendimento e a proteção das camadas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e a propor a implementação de programas de inclusão social para segmentos historicamente excluídos. Esta foi uma forma visível de ventilar a discussão e desconstruir na sociedade brasileira a naturalização da injustiça e das desigualdades. Embora, como retrata Gohn (2013, p.43), as contradições permaneçam:

De um lado, observa-se que este fato foi uma vitória porque se reconheceu como direito demandas anteriores, inscrevendo-as em práticas da gestão pública. De outro, a forma como foram implementadas as novas políticas, ancoradas no pragmatismo tecnocrático, resultou em que a maioria dos projetos sociais implementados passou a ter caráter fiscalizatório ou partes de redes clientelistas, e não de controle social de fato.

As contradições sociais, apesar das mudanças, avanços e considerações vislumbradas com a reabertura político-democrática, permanecem, pois são a base do sistema capitalista. Sendo assim, a adequação das lutas populares dentro das possibilidades do neoliberalismo e da socialdemocracia, permitindo atendimento a certas demandas, não sanam as mazelas e iniquidades existentes na sociedade. O tratamento difuso, segmentado e descentralizado das prioridades sociais pelo Estado e a regência dos conflitos de interesse com a sociedade civil com base em normas de consenso e de reciprocidade, perfazendo uma política reformista, deu visibilidade às problemáticas enfrentadas pelo povo, mas jamais se configurou caminho para uma solução definitiva. O capitalismo não permite solução para as desigualdades.

Obedecendo aos limites das contradições da estrutura do sistema capitalista, a disputa entre os diferentes projetos de Brasil se diluiu num jogo de forças dentro da ordem, caracterizado pelo pleito de satisfações de necessidades imediatas em lugar de grandes transformações sociais, econômicas e/ou políticas. As concessões da política reformista adotada apaziguaram os ânimos e deixaram a sociedade, de uma maneira geral, em clima de arrefecimento. Não obstante, os que continuam a defender os direitos dos excluídos, no

sentido de recuperar os prejuízos causados pela desassistência histórica, teimam em procurar espaços para prosseguir conquistando esperanças e melhorias. E, dessa forma, as lutas não cessam, apenas mudam de configuração, de roupagem, respondendo às variadas transformações que a dinâmica organizativa da sociedade sofre.

Na conjuntura deste novo século, é reduzido o número de organizações sociais que permanecem assumindo-se de classe, no entanto, há uma composição enredada em conjunto com os novos movimentos sociais⁵³, priorizando outras pautas em seus objetivos, diante dos fundamentos e valores da sociedade movida pelo capital. Por mais que não haja a configuração prática de uma luta contra hegemônica em blocos opositores, o paradigma teórico crítico de leitura da realidade permanece alimentando as manifestações coletivas que geram os movimentos e não deixam de enxergar e acreditar na possibilidade de diminuir o impacto da pobreza, promovendo uma educação voltada para a emancipação e a transformação dos sujeitos e da sociedade. Imbuídos dos reflexos das relações de poder, dos valores e das ideologias correntes, a atuação dos movimentos sociais nos últimos anos, produziu experiências e reflexões de uma educação que persiste caminhando na contramão da produção histórica das desigualdades. É nesse contexto que destacamos a trajetória de luta e conquista dos movimentos sociais do campo em defesa da educação neste território, como exemplo de interrogações e alternativas ao projeto vigente de desenvolvimento rural.

A Educação do Campo se constituiu a partir da crítica dos trabalhadores e movimentos organizados em luta à realidade da educação no campo brasileiro, convindo como denúncia das precariedades e ausências do Estado na sua condução e questionando o lugar do campo e de seus sujeitos no projeto de desenvolvimento do país. A crítica alimentou o contraponto teórico entre diferentes concepções, pois a Educação do Campo não prosseguiu a perspectiva da Educação Rural, apêndice ou extensão do que se via nas escolas das cidades, mas foi construída como teoria e prática próprias dos sujeitos camponeses. Esse processo de criação da Educação do Campo iniciou-se pelas mãos dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e seus sujeitos dispostos a enfrentar e defender o direito dos trabalhadores pobres do campo e suas famílias à educação, à dignidade, à igualdade social, à terra, ao trabalho. O protagonismo dos movimentos sociais é evidenciado por Caldart (2010, p.108):

⁵³ Novos movimentos sociais constituem ações sociopolíticas construídas por atores coletivos que desenvolvem um processo de criação de identidades em espaços não institucionalizados, gerando transformações na sociedade, seja de caráter conservador ou progressista, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil (GOHN, 1997).

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

Na construção da concepção pedagógica da Educação do Campo, os pilares socialistas e populares da formação educacional vinculam a educação ao trabalho, à produção, à cultura, aos valores éticos, à conscientização. Essa base filosófica da Educação do Campo, identificada sob a dimensão da formação humana, implica na consideração das especificidades da realidade camponesa como ponto de partida para toda ação política e pedagógica da educação e da escolarização. Nesse sentido, não é qualquer tipo de escola e de formação que atende aos anseios, necessidades e expectativas dos povos do campo, mas uma educação que valorize o saber popular e a experiência dos sujeitos em diálogo com os conhecimentos científicos e tecnológicos disseminados no processo de escolarização. A Educação do Campo preconiza, pois, a vinculação entre a escola e a vida no campo, utilizando a cultura e os saberes advindos da realidade camponesa na construção e vivência da concepção e prática educacionais.

Contemporânea de toda a luta em defesa da universalização do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, a história da Educação do Campo se enraíza nas tradições da Educação Popular e perpassa todo o caminho de, inicialmente, estruturar-se informalmente nas comunidades e assentamentos da reforma agrária e, com a espacialização em vários territórios no Brasil somada à organização dos movimentos em torno da elaboração de uma teoria pedagógica como aporte de suas realizações e a contínua e fervorosa reivindicação por atendimento governamental de suas demandas, ganhar espaço na institucionalidade legal e política. A constituição da Educação do Campo cumpriu uma trajetória que partiu das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de reforma agrária para lutas mais amplas pela educação do conjunto de trabalhadores do campo. Nessa trajetória, articulou diversos movimentos sociais e sindicais de luta e resistência e se integrou à luta por trabalho, terra, território e políticas públicas. Dessa forma, vem assumindo a pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes; combina-se com a luta por terra, reforma agrária, trabalho, soberania alimentar e território; defende a especificidade do campo, mas não em caráter particularista; trabalha com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos; pensa a pedagogia desde a realidade específica do campo; tem na escola o objeto central das

lutas e reflexões pedagógicas; luta pelo acesso à educação pública, mas liberta da tutela política e pedagógica do Estado; considera os educadores como legítimos formuladores da pedagogia; e, luta pela universalização do direito à educação, tensionando o Estado com formas e conteúdos de ações para tal consecução (CALDART, 2012).

Na trajetória de sua materialização como política pública, tendendo a ampliar o alcance do direito à educação dos territórios dos movimentos sociais para o conjunto dos camponeses, as experiências de Educação do Campo se moveram pelas contradições do quadro das relações imbricadas entre desenvolvimento rural, educação, Estado e políticas públicas, que tem se comportado às vezes mais, às vezes menos, conflituoso. Avanços e recuos foram sentidos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. Caldart (2010) destaca que, na defesa de políticas públicas de Educação do Campo, os avanços encontram-se no fortalecimento da articulação entre os movimentos sociais entre si e junto a outras forças de apoio e na assunção e defesa da esfera pública em seu sentido originário de lugar do interesse do povo. Nesse sentido, percebe-se a atuação do Estado, enquanto fruto da pressão dos movimentos, seguindo na contramão da tese que o concebe como instrumento de dominação da classe dirigente (GRAMSCI, 2004; POULANTZAS, 1980).

Também caracterizam-se como avanços algumas conquistas legais para a garantia do direito ao acesso de crianças, jovens e adultos camponeses ao sistema educacional, fomentando a execução de programas de educação e a legitimação do atendimento das especificidades culturais, sociais e de trabalho dos sujeitos do campo em seu processo de formação. As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo foram sancionadas nas Resoluções nº. 1, de 3 de abril de 2002, e nº. 2, de 28 de abril de 2008, ambas do Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir de sua Câmara de Educação Básica (CEB). Essas diretrizes vieram estabelecer princípios e procedimentos para adequar o projeto institucional das escolas do campo, respeitando as diferenças e o direito à igualdade e contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos. A letra da lei institui a normatização sobre a identidade da escola do campo, a flexibilização dos calendários escolares, a formação dos educadores, o financiamento diferenciado e a política de nucleação e transporte de estudantes.

Em 2006, por meio do Parecer nº. 1, de 15 de março, a CEB reconheceu como letivos os dias e as horas de atividades desenvolvidas fora da sala de aula, previstos e executados segundo a metodologia da alternância, realizada nas instituições de Educação do Campo sob

as variadas formas de Escolas Familiares Agrícolas (EFAs). Essa assertiva legitimou a realização de experiências que vinculam diferentes tempos e espaços de educação e trabalho como preconizado na concepção de formação humana que embasa a Educação do Campo. Maior destaque é dado ao Decreto nº. 7.532, de 4 de novembro de 2010, o qual concede à Educação do Campo caráter de política de Estado, livrando-a das ameaças de descontinuidades vindas com as mudanças de governo. Essa lei objetiva a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, entendendo por:

- I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010a, Art.1º, §1º).

O Decreto dispõe ainda sobre os princípios da Educação do Campo, elencando entre eles o respeito à diversidade do campo; o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; a valorização da identidade da escola do campo; e, o controle social da qualidade da educação escolar. Com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, a política definida na legislação reconhece juridicamente a universalidade do direito à educação e a obrigatoriedade do atendimento às especificidades para que se alcance essa universalidade (MOLINA & FREITAS, 2011). O ordenamento jurídico ora formulado em torno da Educação do Campo se constitui como uma base de concepções e práticas para a formulação das ações e projetos para os sujeitos do campo. Nesse sentido, é inegável a importância e a contribuição desse aporte legal para garantir e legitimar a implementação de políticas públicas de Educação do Campo.

Entretanto, a incorporação da Educação do Campo no âmbito das políticas públicas, segundo sinaliza Caldart (2010), levou os movimentos sociais a perderem radicalidade na sua política em relação à educação. A autora identifica que há recuos na luta e nas conquistas do movimento por Educação do Campo, pois está ocorrendo uma reconstrução do discurso e da concepção de Educação do Campo sob a linha governamental, extraíndo a centralidade

política originária dos movimentos sociais e prescindindo de sua atuação⁵⁴. Além disso, as políticas estão considerando a Educação do Campo restrita aos espaços escolares, desvirtuando sua concepção vinculada à produção, à cultura, à reforma agrária, à formação omnilateral. O enquadramento da Educação do Campo no que se costuma realizar enquanto política educacional transforma seu caráter de especificidade em focalidade, o que não garante a efetivação plena do direito.

Na sociedade em que estamos e numa correlação de forças tão desfavorável aos trabalhadores e à própria ideia de transformações sociais mais radicais, não se espere que o Estado brasileiro, e nem mesmo que o “governos de plantão”, aceitem 1º) uma política de educação que tome posição (prática) por um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do País, que ajude a formar os trabalhadores para lutar contra o capital e para construir outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social (que é exatamente o objetivo originário da Educação do Campo). E 2º), que aceitem os Movimentos Sociais como protagonistas da Educação do Campo, que aceitem os trabalhadores pobres do campo como sujeitos da construção (forma e conteúdo) de Políticas Públicas, ainda que específicas para sua própria educação. Se fosse assim, a hegemonia do Estado seria outra (CALDART, 2010, p.119-120).

Neste cenário, o maior impasse se configura na acuação dos movimentos na luta e reivindicação por Educação do Campo, uma vez que uma política, mesmo que incoerente em alguns aspectos, já vem sendo desenvolvida, o que repercute na multiplicação de contradições na relação entre movimentos sociais e Estado. Sendo assim, convivem no mesmo tempo histórico, a obtenção de marcos legais e de programas educacionais direcionados aos sujeitos do campo, a existência de uma coordenação nacional de Educação do Campo junto ao MEC, a burocratização e o desvirtuamento da efetivação dos programas nas escolas e nas comunidades, o apaziguamento da atuação de líderes após absorção nos quadros funcionais do Estado, além da criminalização persistente dos movimentos sociais. O enfrentamento de delineamentos neoliberais para as políticas de educação e desenvolvimento do território camponês se consolida, a cada dia, como preocupação para os movimentos do campo. O desafio que os cerca consiste na permanente disputa por políticas com forma e conteúdo próprios.

Não obstante, é inegável que a trajetória da Educação do Campo tenha construído um legado no âmbito das políticas públicas, da assunção da educação como um direito que assiste

⁵⁴ Esse contexto de acuumento dos movimentos sociais no tocante à execução das políticas de Educação do Campo associa-se ao avanço do agronegócio e à contraofensiva na educação pela via da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), *locus* educacional dos lobistas das grandes empresas rurais e latifundiários.

a todos os cidadãos e da pedagogia que fundamenta e materializa a formação de crianças, jovens e adultos a partir de seu território, mas não restrito a ele. Na defesa do direito à educação, a caminhada na luta pela construção e efetivação da Educação do Campo no Brasil foi se constituindo na materialidade de uma alternativa viável de formação em várias experiências de alfabetização, escolarização básica, formação de educadores, cursos técnicos, superiores e de pós-graduação. Destacam-se entre essas experiências o Programa Saberes da Terra⁵⁵, o Procampo⁵⁶, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) Campo⁵⁷, todos aglutinados juntamente a outras ações no Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)⁵⁸. No entanto, vale salientar que a experiência mais marcante em extensão e resultados é o Pronera.

Em execução desde 1998, com a publicação da Portaria nº. 10 de 16 de abril, e regulamentado como política de Educação do Campo pelo Decreto nº. 7.352 de 2010, o Pronera vem atuando no sentido da oferta de educação aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária, da melhoria das condições de acesso à educação para esses sujeitos e do desenvolvimento das áreas de reforma agrária por meio da qualificação dos assentados e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010a). Segundo dados divulgados na II Pnera⁵⁹, o Pronera promoveu, desde sua criação até o ano de 2011, a realização de 320 cursos nos níveis EJA Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Na

⁵⁵ O Programa Saberes da Terra oferece EJA com o objetivo de elevar a escolaridade desse público em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de forma integrada à qualificação profissional e Ensino Médio (BRASIL, 2015b).

⁵⁶ O Procampo consiste na oferta de cursos em regime de alternância que habilitem docentes para atuar de forma multidisciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma das áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias (BRASIL, 2015c).

⁵⁷ O Pronatec Campo trata de uma interface que promove o acesso à educação profissional e tecnológica aos jovens e trabalhadores do campo e quilombolas, disponibilizando vagas nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) desenvolvidos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, levando em consideração os arranjos produtivos rurais de cada região (BRASIL, 2015d).

⁵⁸ O Pronacampo consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo, conforme disposto no Decreto nº. 7.352 de 2010. Foi instituído pela Portaria nº. 86, de 1º de fevereiro de 2013, e tem como eixos de ação a gestão e práticas pedagógicas; a formação de professores; a EJA, Educação Profissional e Tecnológica; e a infraestrutura física e tecnológica (BRASIL, 2013a).

⁵⁹ A II Pnera levantou dados das ações do Pronera para o período de 1998 a 2011, recuperando e sistematizando informações detalhadas a respeito da história do Pronera e construindo o DataPronera, um banco de dados permanentemente atualizável de registro e classificação das ações desenvolvidas (BRASIL, 2015a).

Paraíba, foram desenvolvidos, no mesmo período, 21 cursos, sendo cinco de EJA Fundamental, onze de nível médio e cinco cursos superiores. Essas ações do Pronera no estado atenderam 6.893 jovens e adultos das áreas de reforma agrária que ingressaram nos cursos, oferecidos em parceria com quatro instituições públicas de ensino e seis organizações demandantes (BRASIL, 2015a).

Representando uma conquista dos movimentos sociais pela promoção da justiça social no campo por meio da equidade do acesso à educação na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior, o Pronera é uma referência prática da Educação do Campo e, portanto, da Educação Popular. Sua execução vem proporcionando, na contramão do histórico negador de direitos à população do campo, a qualificação da formação educacional e profissional de camponeses, melhorando suas vidas e o território do campo brasileiro. No item a seguir, elucidaremos o quanto o Pronera é marcado pelas nuances do relacionamento entre Estado e movimentos sociais para fins de efetivação de demandas sociais. Nesse sentido, apresentaremos essa experiência, enfatizando três aspectos principais: 1) sua origem na luta em defesa do direito à educação; 2) as entrelinhas na interlocução com o Estado para a promoção das ações e políticas; e 3) os resultados e repercussões do Programa no Brasil e na Paraíba, tensionando as contradições presentes entre seus fundamentos e sua efetivação.

2.3 Contramão empírica: história, ações e repercussões do Pronera no Brasil e na Paraíba

O Pronera apresenta, desde seu histórico de criação, toda a complexidade de uma política educacional montada na relação conflituosa entre Estado e movimentos sociais. Por isso, trazemos essa análise demonstrando a contínua atualidade da disputa de projetos sociais e educacionais no país, que permite a existência concomitante de políticas e ações atendendo a objetivos e demandas divergentes. O contexto de criação do Pronera foram as mobilizações dos trabalhadores rurais sem terra após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996. Em clima fervoroso e comovente de luta pela reforma agrária e de apoio social em torno da causa exposta nos casos de violência no campo, os movimentos sociais aproveitaram a abertura de pautas para evidenciar os problemas da educação no meio rural.

As relações constitutivas do Pronera e da Educação do Campo se materializaram vinculadas estruturalmente ao movimento das contradições no âmbito da reforma agrária, do projeto de produção e desenvolvimento no campo, da matriz tecnológica e de organização do trabalho. A luta coletiva dos camponeses por educação se vinculou às lutas por direitos mais abrangentes, combinados com a luta por terra, reforma agrária, trabalho, soberania alimentar, território, produção e vida digna. Isso porque os movimentos compreendem que a educação contribui material e imaterialmente para a ampliação do acesso à totalidade dos direitos e a consequente melhoria das condições de vida no campo. Segundo afirmam Molina e Jesus (2011, p.29):

É em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o Pronera e a Educação do Campo.

E foi com a realização do I Enera⁶⁰, em julho de 1997, que educadores, militantes e pesquisadores denunciaram a falta de escolas e de profissionais para atuar nelas, o que reproduzia o cenário já conhecido historicamente de negação do direito à elevação da escolaridade, tendo em vista, quando existente, o acesso restrito aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O quadro delatado esclarecia a retroalimentação do contingente de jovens e adultos que não conseguiram ter seu direito à educação respeitado nas etapas anteriores de suas vidas. Além das denúncias, o I Enera constituiu-se palco para divulgar e debater as ações e iniciativas de educação já existentes no campo, como as experiências das escolas itinerantes. Foi dada visibilidade à reivindicação e simultânea construção da Educação do Campo como um modelo de educação afinado com as especificidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias da vida dos camponeses.

Importa destacar que, desde esse momento inicial de articulação em torno do projeto de Educação do Campo, os movimentos sociais não se colocaram apenas como vítimas do descaso educacional histórico, mas como sujeitos de direitos e produtores de seu projeto de educação. A disposição dos camponeses como sujeitos de direitos frente ao Estado foi fundamental para a implementação de ações educativas para os jovens e adultos e para a formação de educadores, a partir de uma concepção e prática pedagógicas com a especificidade do território camponês. Santos (2009c) aponta que o protagonismo dos

⁶⁰ O I Enera se realizou na Universidade de Brasília, numa iniciativa do MST com o apoio da CNBB, da Unesco e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

movimentos sociais, visualizado na Educação do Campo e, especificamente, no fomento do Pronera, permitiu um processo educacional sob novos parâmetros e a possibilidade de afirmar um novo paradigma educacional. A atuação dos movimentos, articulando-se entre si, com universidades e parlamentares aliados, imprimiu o reconhecimento dos camponeses enquanto sujeitos próprios de sua educação, característica sobre a qual reflete Arroyo (2007, p.162):

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob a capa da universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos. Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos.

Os educadores dos movimentos se colocaram na defesa do direito à educação conforme o pressuposto definido na Constituição Federal de 1988, em seu artigo sexto, que define a educação como um direito fundamental de natureza social. De caráter universal, é percebido como um direito válido para todas as pessoas, independente das condições sociais de existência. Nesse sentido, de um lado, defende-se o indivíduo portador do direito à educação e, do outro, reivindica-se o comprometimento estatal de proporcioná-la. Como destaca Caldart (2012, p.260):

(...) a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato.

Sob esse pano de fundo, no I Enea deram-se os primeiros passos para a implementação do Pronera. Os educadores do MST realizaram uma reunião com os integrantes das universidades que participavam do Encontro, a fim de possibilitar a troca de experiências e uma maior integração entre as instituições que já trabalhavam com os temas da Educação Popular e da reforma agrária. Na ocasião, o Movimento plantou a semente do Pronera, desafiando as instituições de Ensino Superior presentes a “assumissem a tarefa de construir uma rede nacional entre as universidades visando enfrentar o problema do analfabetismo nos assentamentos, uma das grandes dificuldades encontradas pelas educadoras e educadores da reforma agrária” (MOLINA, 2003, p.51). Em decorrência disso, um grupo de

professores e pesquisadores⁶¹ reuniu-se, em outubro de 1997, para debater a contribuição das universidades no processo educacional nos territórios da reforma agrária e, em novembro do mesmo ano, proposta de criação de um programa específico para atender às necessidades educacionais nas áreas de assentamentos foi apresentada e apoiada no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub).

Destarte, compreendemos que o I Enera foi marcante e frutífero para o florescimento de um projeto de educação pública para o meio rural brasileiro, como registra Santos (2009c, p.42): “(...) o que era para ser um Encontro sem grandes pretensões, objetivando a troca de experiências sobre o que vinha se fazendo em matéria de educação nos assentamentos, transformou-se no embrião de uma significativa mobilização nacional pela Educação do Campo”. Essa mobilização se materializou no fomento do Pronera e na organização da I Cnec, que veio a se tornar, em julho de 1998, um marco originário da concepção de Educação do Campo. A proposta da I Cnec sinalizou para a ampliação e o aprofundamento da luta iniciada por Educação do Campo, com a reunião de movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais atuantes no campo para analisar os problemas enfrentados pelo conjunto da população rural nos diferentes níveis de ensino. A Conferência se fez espaço de legitimação da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio dos sujeitos do campo.

Buscando fortalecer o direito dos sujeitos do campo à educação e reivindicar a formulação e efetivação de políticas educacionais para atender esse direito, a I Cnec foi cenário de comprometimento, sensibilização e mobilização da sociedade e dos órgãos governamentais em torno da necessidade de políticas públicas de Educação do Campo. Na oportunidade, criou-se a Articulação Nacional por uma Educação do Campo⁶². Um dos desafios tangenciados na ocasião foi de refletir teorias, propostas e práticas pedagógicas considerando a multiplicidade das arenas de aprendizagem fomentadas na Educação do Campo. Isso porque, segundo sua concepção, o campo é território de vida de protagonistas da luta pela terra e pelo respeito à cultura, ao trabalho e às relações sociais contrapostas à lógica excludente e predatória do território do agronegócio.

⁶¹ Representantes da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Unesp.

⁶² Rede de organizações coletivas que primou pela construção da identidade e da concepção da Educação do Campo e pela reivindicação e elaboração de políticas públicas direcionadas aos grupos sociais do campo. Manteve-se ativa até a realização da II Cnec, em 2004, e desfez-se na medida em que o MEC foi abrindo espaço e respondendo às demandas por Educação do Campo (MUNARIM, 2011).

Antes ainda da realização da I Cnec, como continuidade da pressão e articulação dos movimentos com a sociedade civil, as universidades e o governo sobre a temática de apoio à reforma agrária e à educação, o Pronera foi instituído oficialmente. Entendemos que seu lançamento foi resultado do somatório contraditório e dialético do desgaste da imagem do governo federal mediante o acirramento dos conflitos no campo, da mobilização dos movimentos sociais, das parcerias com as universidades e dos números da educação nas áreas de reforma agrária. Os resultados do I Censo da Reforma Agrária no Brasil (SCHMIDT, MARINHO & ROSA, 1997) apontavam uma escolaridade muito baixa e um alto índice de analfabetismo, chegando, em alguns estados, a 70% e registrando uma média nacional de 43%. Em 2004, quando da realização da I Pnera, os números iniciais foram ratificados, detectando 23% da população assentada analfabeta, além de baixo atendimento nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, 2005).

O Pronera, portanto, surgiu em um cenário agitado, porém apaziguador. Houve um grande jogo de interesses políticos e econômicos, tentativas de melhorar a credibilidade do governo e muitas contradições na parceria dos movimentos sociais com o Estado, este comprometido explicitamente com um projeto de sociedade criticado e combatido por aqueles. O conflito reside justamente nas contradições entre os objetivos e finalidades do projeto de educação do Estado e do projeto vislumbrado no Pronera; entre as políticas públicas planejadas sob a égide dos preceitos do capital globalizado e o projeto político dos movimentos por Educação do Campo. É, nesse sentido, além de uma disputa de projetos políticos, sociais, culturais e educacionais, uma disputa no campo ideológico, presente nas formulações políticas e nas práticas sociais e culturais dos sujeitos (JEZINE, 2011).

O Pronera apresenta uma dimensão educativa contra hegemônica no contexto do Estado neoliberal, tendo sido ensejado na luta por educação e reforma agrária e tornado política pública. Configura uma alternativa aos desafios do tempo histórico contemporâneo, almejando a utopia por uma nova sociedade. Seguindo contra a corrente do modelo de sociedade e de educação preconizado no Estado, acirra os conflitos no contexto da universalização dos direitos globais, faz emergir a situação dos excluídos e exige a necessidade de políticas para sanar a situação de desigualdade. Esse movimento de disputa por espaço na agenda governamental explicita a diferença na natureza dos objetivos e finalidades das distintas e discordantes instituições, grupos e sujeitos sociais que se confrontam na defesa de seus ideários no bojo das políticas e ações do Estado.

Esse ambiente tenso e contraditório criado nas relações de força no interior do Estado evidencia o que, retomando a teoria de Estado ampliado de Gramsci (2004), se denomina

“guerra de posição”, possível somente nas sociedades democráticas. A relação mais equilibrada entre sociedade civil e sociedade política permite que as disputas pela hegemonia se deem no campo político-ideológico (sociedade civil) e não apenas no choque frontal com os aparelhos repressivos do Estado (sociedade política). A “guerra de posição” objetiva a conquista de espaços e consensos dos setores desprivilegiados da população como forma de minar a hegemonia dirigente. Nesse sentido, o potencial reivindicatório e emancipatório dos movimentos sociais conduz à edificação de um Estado democrático de direitos.

No entanto, o cenário brasileiro e latino-americano apresenta uma peculiaridade histórica. Seu processo de democratização foi concomitante à investida neoliberal nos países periféricos. Isso significa que ao mesmo tempo em que a sociedade civil vislumbrava e defendia a participação democrática na concepção e na execução de políticas públicas para garantia dos direitos, o Estado se comprometia com o ajuste estrutural determinado pelas agências econômicas internacionais. Logo, o Estado democrático de direitos não chegou a se efetivar no Brasil.

A contradição ficou posta na vivência dupla de um Estado mínimo e forte: mínimo, por não exercer grandes intervenções no mercado, tal como proclama o neoliberalismo; e, forte, ao assumir a responsabilidade pela normatização e regulação social, diante da exclusão consequente da anarquia do mercado (ARAÚJO, 2010). Entretanto, essa regulação social ficou descoberta, uma vez que a intervenção estatal ajustada à lógica de valorização do capital neoliberal prescindiu, progressivamente, o papel de garantidor de direitos, por meio da deterioração dos recentes e frágeis sistemas de seguridade social⁶³. O Estado em seu compromisso com a lógica do capital para garantir orçamento e controle na direção dos negócios, foi interpelado a atender apenas as demandas sociais com potencial para desestabilizar a ordem. Considerando que a década de 1990 se configurou como a introdução massiva dos ditames neoliberais no Brasil, percebemos que a criação do Pronera nesse período, enquanto resultado da pressão dos movimentos sociais na concepção e na execução de políticas públicas, representa uma tentativa de arrefecimento diante da ameaça ao equilíbrio estabelecido nos acordos de poder.

É nesse cenário contraditório que os movimentos passam a disputar o acesso às políticas públicas nas arenas de poder no Estado e, segundo Caldart (2012, p. 261), “as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando adentra o debate do conteúdo da

⁶³ A seguridade social no Brasil e na América Latina jamais alcançou os padrões do Estado de Bem Estar Social dos países desenvolvidos. As políticas sociais aqui implantadas foram tardias, fragmentadas etnicamente e setorizadas nos centros urbanos (SPOSATI, 2002).

política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade”. Isso implica dizer que coexistindo com o propósito de mercantilização da esfera pública, de reestruturação da relação entre capital e trabalho e do acesso ao conhecimento técnico-científico como elemento de competitividade, há uma demanda, atendida dentro dos limites do sistema e mediante reivindicação popular, de criação de políticas para oferecer condições de inclusão àqueles abstraídos dos direitos sociais, seja pelas condições socioeconômicas de existência, seja pelo não cumprimento dos padrões de normalidade. Nas brechas abertas pelas contradições inerentes à lógica de sobrevivência do capital, a estratégia política dos movimentos em luta por Educação do Campo é atuar em todas as possíveis frentes das estruturas burocráticas, pleiteando recursos e participação nos espaços de definição de políticas públicas. No entanto, os resultados dessa “guerra de posição” também podem ser cruéis e desfavoráveis aos grupos contra hegemônicos.

Nascimento (2011a, p.108-9) alerta que o projeto de Educação do Campo “surge enquanto práxis revolucionária, mas, nos últimos tempos, parece ter se tornado um instrumento dos piores estigmas da sociedade capitalista”, quando se percebe a “aceitabilidade sem refutações dos programas de governo paliativos e compensatórios que na aparência são progressistas”, mas que escondem uma “íntima relação com a manutenção do sistema capitalista, o que determina a legitimação dos interesses dominantes”. O atendimento pontual e compensatório aos trabalhadores dos segmentos excluídos e discriminados, como é o caso dos camponeses, é visto como tentativa reformista que melhora os efeitos, mas não interfere nas raízes causais da desigualdade. O autor (2011, p.109) credita a esse tipo de política seletiva e compensatória a função de estabelecer o consenso, forjando-se “peça essencial ao processo de acumulação do capital”, reproduzindo perpetuamente a sociedade de classes e a desigualdade imanente. Essas assertivas são inspiradas no pensamento de Mészáros (2008), o qual destaca que as mudanças reformistas corrigem detalhes defeituosos da ordem estabelecida, mas, só são admitidas porque mantêm intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade, conforme a lógica global inalterável e incorrigível do sistema capitalista de reprodução social.

Essa contradição evidenciada na consecução de políticas para atender demandas sociais dentro de um Estado capitalista está enraizada desde a origem das políticas sociais. Bava (2010) destaca que a história dessas políticas começa num momento de crise, desemprego e pobreza, quando, no século XX, os Estados Unidos e alguns países da Europa Ocidental, com recursos públicos, procuraram garantir direitos básicos de maneira gratuita, com um serviço de qualidade em saúde, educação, além de várias outras iniciativas de

previdência e aposentadoria. Na época, essas políticas foram desenvolvidas para garantir que os conflitos, as tensões e a pobreza não viessem a expandir a adesão ao território do socialismo. Mas, diz o autor que, com a queda do Muro de Berlim e início do domínio do neoliberalismo, que abriu as portas para o lucro máximo e o aumento da concentração de renda, se inicia um novo ciclo na função das políticas sociais:

As políticas sociais passam a ser vistas como o band-aid para os mais pobres. Já que aumenta a pobreza e a desigualdade, o que pode evitar convulsões sociais, um grau de tensão e violência na sociedade? Políticas compensatórias. Por que compensatórias? Porque compensam a produção da desigualdade que a lógica do mercado produz. As políticas sociais não visam a universalização de direitos que seriam para todos, mas são políticas de transferência de renda, de assistência, destinadas apenas aos mais pobres (BAVA, 2010, p.1).

Focalizando a análise na realidade latino-americana, Sposati (2011) também associa o rumo da aplicação das políticas sociais às repercussões dos ditames neoliberais sobre a autonomia dos países. Para a autora (2011, p.107), “a autonomia dos Estados latino-americanos foi subordinada pela sua dívida externa ao FMI⁶⁴, impedindo o crescimento das responsabilidades públicas com o social, negadas pela prevalência do conceito de Estado mínimo”. Todo o movimento reivindicatório vivenciado pela constituição das políticas sociais, de alto significado para a vitalidade do Estado democrático de direitos, não tem demonstrado forças para confrontar a desigualdade social no interior dos países latino-americanos, fazendo coexistir paradoxalmente a liberdade política, a alta concentração de renda e a precarização e privação nas condições de vida da maioria populacional. Seguindo o rito neoliberal, a rotina estabelecida nessas políticas de combate/erradicação da pobreza tende a ser focalista e emergencial, centrando “as necessidades sociais como manifestação de alta precarização, sem apontar seu contraponto com a alta acumulação” (SPOSATI, 2011, p.109).

As contradições na consecução de políticas de demanda social, como é o caso do Pronera, ainda apresentam outras vertentes. Essas políticas, além de terem um caráter reformista e limitado, quando formalizadas, institucionalizadas, correm sério risco de serem ressignificadas, seja em seu aspecto teórico, metodológico ou político (ARAÚJO, 2010; CALDART, 2010; NASCIMENTO, 2011a). Assim, o sentido inovador, revolucionário, essencial da formação pretendida na concepção dos projetos de Educação do Campo fica propício a mudanças dentro das estruturas estatais pré-existentes, onde são alocados para sua efetivação. Sobre esse aspecto ambíguo do âmbito educacional contra hegemônico, Mészáros

⁶⁴ Fundo Monetário Internacional.

(2008, p.45) diz que as soluções não podem ser formais, mas essenciais: “As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade” (*grifo do autor*).

Essa realidade bifurcada pode ser percebida ao vermos o Estado brasileiro, por um lado, oferecendo subsídios políticos e normativos para a implementação da Educação do Campo por meio de programas como o Pronex e, por outro lado, fortalecendo e incentivando a lógica de exploração e expropriação capitalista no campo ao apoiar o desenvolvimento do empreendedorismo agrícola, do agronegócio e dos transgênicos. A coexistência de programas educacionais compensatórios e o pleno alargamento do capitalismo agrário sinaliza a vivência concomitante de políticas e ações atendendo a objetivos e demandas divergentes, como evidenciado no início dessa seção. Os dilemas entre o Estado capitalista e o projeto dos movimentos sociais por Educação do Campo são apenas um exemplo da incoerência observada na leitura das ações das políticas públicas no Brasil, que sobrepõem ao interesse público a influência da exploração comercial das grandes empresas nacionais e internacionais. Como percebe Bava (2010), a curta experiência democrática no Brasil não conseguiu superar o controle do Estado por parte dos grandes grupos econômicos e pelas oligarquias regionais.

Assim, embora tenha crescido a atenção à participação popular na demanda das políticas sociais, incorporada à descentralização e ao controle social, os setores representativos dos interesses do capital agroindustrial e financeiro estão assentados e articulados no Congresso Nacional, estruturados em vários partidos políticos, detendo, portanto, grande controle do Estado (ARAÚJO, 2010; RIBEIRO, 2012a). As posições estratégicas ocupadas não permitem igualdade na luta nem conquistas plenas da população majoritária, pois o espaço público se vê utilizado em defesa dos interesses privados (POULANTZAS, 1980; BAVA, 2010). De tal modo, lutam desigualmente entre si, no bojo do Estado, sujeitos sociais representantes de interesses de classes, defendendo seus projetos de educação e sociedade. No entanto, tendo em vista um aporte teórico-metodológico materialista, histórico e dialético que direciona a um horizonte de possibilidades e não ao fim da história (FUKUYAMA, 1992), concordamos com a observação de Sposati (2011, p.105):

É preciso tornar claro que não parto da concepção da política social como mera estratégia do capital sobre o trabalho e via de mão única. A complexidade histórica exige a incorporação das lutas travadas entre sujeitos sociais representantes de interesses de classes, mesmo que as forças contra hegemônicas possam oscilar, sob diferentes conjunturas, em seu protagonismo para configurar as políticas sociais públicas. Não enxergo ou

conceituo uma política social sob a leitura de uma armadilha do capital sobre o trabalho. Ainda que, na sociedade de mercado, ocorra hegemonia dos interesses do capital, nela ocorre, também, a contra hegemonia do trabalho e das forças sociais que lutam por novos ganhos na agenda do Estado, incluindo novas responsabilidades públicas em direção à consolidação de seus direitos. A política social é uma construção histórica e, como tal, não está fadada a ser capturada por um dos lados em que se posicionam os sujeitos sociais históricos, mas sim, e desde que colocada em contexto democrático, em ter disputados seus meios e fins entre os projetos sociais desses sujeitos conscientes e ativos.

Sendo assim, enfrentando forças hegemônicas assessoradas pela bancada ruralista no Congresso e implicadas nas ações de criminalização dos movimentos sociais, de cooptação de lideranças, de burocratização na liberação de recursos, entre tantos outros obstáculos, o Pronera se materializa, caminhando na contramão do projeto de educação e sociedade assumido pelo Estado, inserindo-se como ganho público na agenda governamental. Sob a forma de convênios entre os sujeitos dos movimentos sociais, as universidades e o governo, se constitui uma experiência inédita de elevação da escolarização da população camponesa, democratizando o acesso à educação desde a Educação Básica até o Ensino Superior. O Pronera, nesse sentido, representa importante instrumento de democratização do conhecimento, pois, para a maioria dos estudantes atendidos em suas ações, o Programa é uma das poucas oportunidades de acesso à educação que chega às suas comunidades, especialmente nos Ensinos Médio e Superior. Tendo iniciado suas ações majoritariamente com a oferta de cursos de alfabetização e escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Pronera começou a expandir suas ações para atender níveis mais elevados de escolaridade a partir da conclusão desses níveis elementares e consequente demanda pela continuidade dos estudos e, principalmente, a partir da necessidade de formação dos docentes para atuar em suas ações e nas escolas dos assentamentos.

Levantamento de dados realizado na II Pnera (BRASIL, 2015a) revelam que dos 320 cursos realizados no período de 1998 a 2011, 167 compreenderam a alfabetização e escolarização no Ensino Fundamental. Corroborando a necessidade evidente de reduzir os índices absurdos de analfabetismo e a baixa escolaridade nas áreas de reforma agrária, os quais motivaram e justificaram a criação do Programa, nos dois primeiros anos de funcionamento, foram implantados 31 cursos no nível fundamental e apenas seis no nível médio e quatro no superior. Essa tendência de maior oferta no nível fundamental permaneceu nos primeiros dez anos do Programa. Esses dados ressaltam a prioridade dada à questão do combate ao analfabetismo no campo, sem, contudo ser excluído o atendimento a outras modalidades e níveis de ensino.

No nível médio, foram realizados 99 cursos, destacando-se a oferta de cursos técnicos profissionais articulados ao Ensino Médio nas modalidades integrado⁶⁵ e concomitante⁶⁶ (BRASIL, 2015a). Algumas áreas atendidas consistiram em técnico em Administração de Cooperativas, Enfermagem, técnico em Saúde Comunitária e, principalmente, magistério de nível médio normal. Essa última modalidade indica a grande necessidade de garantir processos formativos que asseverem aos educadores do campo a possibilidade de atuação na docência. “Em muitos municípios, os cursos realizados pelo Pronera constituem a única oportunidade de formação para atuar nas escolas do campo, com uma formação adequada à realidade dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária” (BRASIL, 2015a, p.12).

No Ensino Superior, entre graduação e pós-graduação foram realizados 54 cursos (BRASIL, 2015a). Como mencionado, devido à necessidade de formação de educadores para atuar nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, a demanda inicial foi voltada para a oferta de cursos superiores das áreas de Pedagogia e outras Licenciaturas, a exemplo de História, Geografia e Sociologia. Posteriormente, essa demanda foi se ampliando para as áreas das Ciências da Natureza e os Bacharelados: Ciências Naturais, Agronomia, Direito, Medicina Veterinária, entre outros. Essa atuação do Pronera nos diversos níveis, não apenas na educação elementar, e principalmente, suas ações na formação dos educadores, tem significado direta e indiretamente a garantia do acesso à educação, abrindo caminhos de qualidade social e política para a população camponesa.

Todos os estados da federação ofereceram cursos do Pronera, desenvolvidos em 880 municípios (Figura 1). Na Paraíba, os cursos aconteceram em 64 municípios, beneficiando populações do campo residentes em todas as regiões do estado, desde a Zona da Mata (Litoral) ao Sertão (Figura 2). Vale salientar que muitos cursos tiveram uma abrangência regional ou nacional, recebendo estudantes de vários estados brasileiros, o que ampliou o alcance do Pronera na Paraíba para além de suas fronteiras (CORREIA, 2013). Com um total de 21 cursos, a Paraíba se destaca entre os estados que mais desenvolveram o Pronera no país, ao lado do Rio Grande do Sul e Bahia com 27 e 23 cursos, respectivamente (BRASIL, 2015a).

⁶⁵ A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio é aquela oferecida aos concluintes do Ensino Fundamental, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, efetuando-se matrícula única para a formação propedêutica e profissional (BRASIL, 2008a).

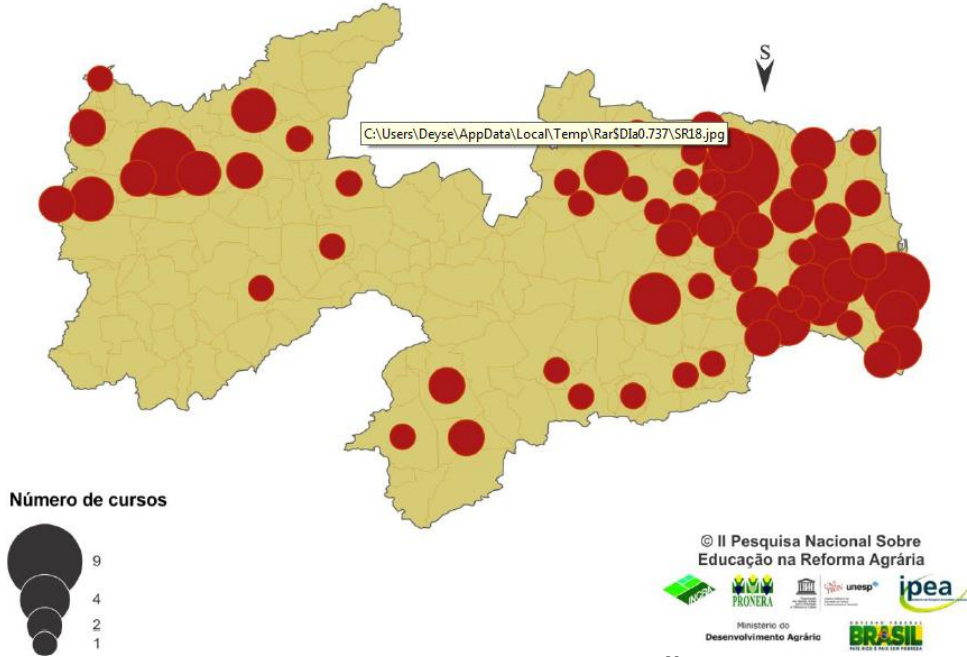
⁶⁶ A Educação Profissional concomitante do Ensino Médio é aquela oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, na mesma instituição ou em instituições diferentes (BRASIL, 2008a).

Figura 1: Cursos do Pronera por município de realização no Brasil (1998-2011)



Fonte: II Pnera⁶⁷

Figura 2: Cursos do Pronera por município de realização na Paraíba (1998-2011)



Fonte: II Pnera – Seção Paraíba⁶⁸

⁶⁷ Brasil (2015a).

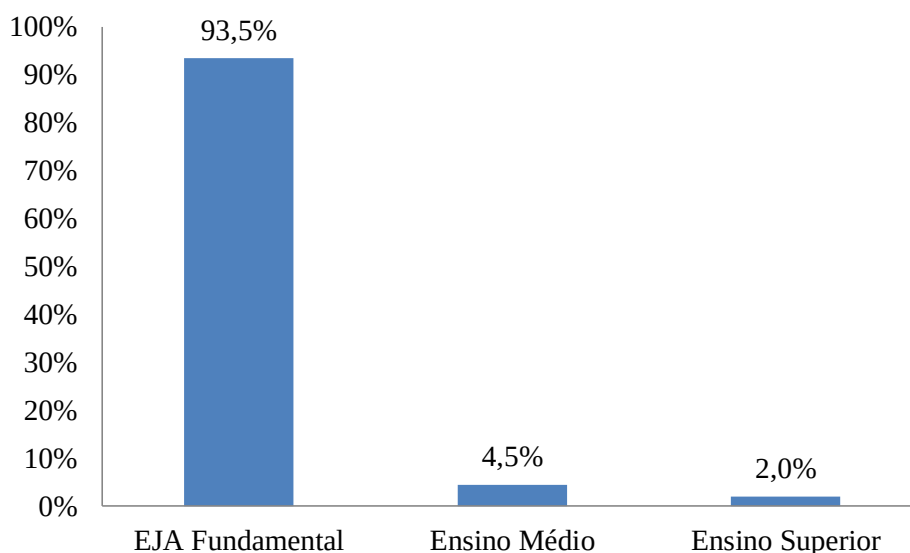
⁶⁸ Correia (2013).

Dentre os cursos realizados na Paraíba, a maioria deles (7) foram cursos técnicos na modalidade concomitante ao Ensino Médio, seguidos pelos cursos superiores (5) e pela alfabetização de jovens e adultos (3). Os cursos técnicos aconteceram, exceto um deles, associados à formação geral do Ensino Médio. Os cursos superiores ocorreram nas áreas de formação das Ciências Humanas (3) e das Ciências Agrárias (2) (CORREIA, 2013). A execução desses cinco cursos inscreveu a Paraíba entre os estados da federação que mais ofereceram Ensino Superior para assentados da reforma agrária, ao lado dos estados de Minas Gerais (5), Paraná (5) e Pará (6) (BRASIL, 2015a).

Seguindo a tendência do Pronera em todo Brasil, o maior número de beneficiários na Paraíba foi atendido na base da formação educacional por meio da execução de três cursos de alfabetização e dois cursos de escolarização de jovens e adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atingindo um total de 6.091 estudantes, essa oferta reflete o histórico do Programa enquanto uma estratégia de enfrentamento ao analfabetismo e à baixa escolaridade no meio rural e em especial nas áreas de assentamentos (CORREIA, 2013). Na Paraíba, no final da década de 1990, quando foi iniciado o primeiro curso no estado, o número de analfabetos ultrapassava 318 mil⁶⁹, quase cinquenta por cento do total da população rural do estado. No mesmo período, em todo Brasil, o número de analfabetos no campo ultrapassava seis milhões de pessoas, o que representava cerca de 25% da população rural nacional.

Os dados gerais das ações do Pronera, computados na II Pnera, revelam que o Programa sempre buscou cumprir seu intento de alfabetização e elevação da escolaridade da população camponesa, o que pode ser verificado no índice de 93,5% dos educandos matriculados no nível do Ensino Fundamental (Gráfico 3). Essa assertiva também pode ser confirmada ao analisar os resultados da Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária (BRASIL, 2010b), que indicaram uma taxa de analfabetismo de 15,58% entre a população assentada, representando uma queda de 7,42% em relação ao índice encontrado em 2005 na I Pnera. Traduzidas em números, as turmas de alfabetização do Pronera atenderam 101.245 (61,4%) jovens e adultos; a escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental alcançou um público de 47.240 (28,6%) estudantes; e, os anos finais do Ensino Fundamental receberam 5.707 (3,5%) jovens e adultos (BRASIL, 2015a). Esses resultados mostram grande atendimento no nível mais elementar e ampla e contínua demanda por cursos que ofereçam a elevação da escolaridade em todas as modalidades de ensino.

⁶⁹ Dados do censo demográfico divulgado no ano 2000.

Gráfico 3 – Estudantes do Pronera por nível de ensino no Brasil (1998-2011)

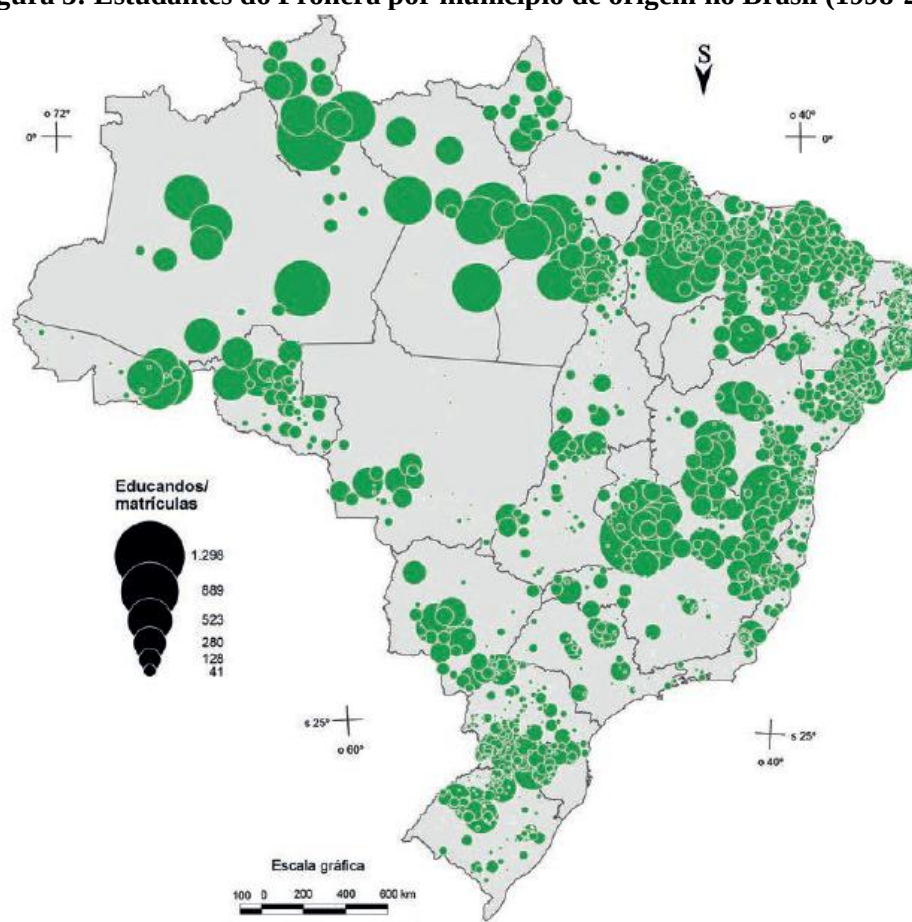
Fonte: II Pnera

Maior destaque de público na EJA fundamental foi registrado no estado do Maranhão com 24.946 estudantes em quatorze cursos realizados nesse nível de ensino. No Ensino Médio, o Maranhão aparece novamente com o maior número de estudantes (1.102), seguido pelo estado do Rio Grande do Sul (1.029). Na Paraíba, esse índice alcançou o total de 522 estudantes contemplados em onze cursos de nível médio, nas áreas de Agropecuária, Agroindústria, Zootecnia, Enfermagem e Magistério. No Ensino Superior, a Paraíba e o Paraná somam o maior público atendido, totalizando 280 e 266 estudantes, respectivamente (BRASIL, 2015a).

O levantamento de dados realizado na II Pnera também identificou que a maioria dos estudantes do Pronera é oriunda das regiões Norte e Nordeste do Brasil (BRASIL, 2015a). Nas demais regiões, grande número de estudantes é proveniente dos estados de Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso do Sul (Figura 3). Também vale ressaltar que o público majoritário (79,47%) dos cursos do Pronera é procedente de assentamentos da reforma agrária (BRASIL, 2015a). Essa é uma característica atrelada à especificidade do Programa, definida desde sua criação⁷⁰.

⁷⁰ A Portaria nº. 10, de 17 de abril de 1998, que criou o Pronera, determinou como público específico do Programa a população das áreas de assentamentos da reforma agrária. A Portaria nº. 282, de 16 de abril de 2004, permitiu a inclusão de acampados como beneficiários do Programa. O Decreto nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010 acrescentou no público alvo os profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. Entretanto, apesar dessas ampliações ocorridas ao longo das atualizações nas normas, o público advindo dos assentamentos permaneceu majoritário.

Figura 3: Estudantes do Pronera por município de origem no Brasil (1998-2011)



Fonte: II Pnera

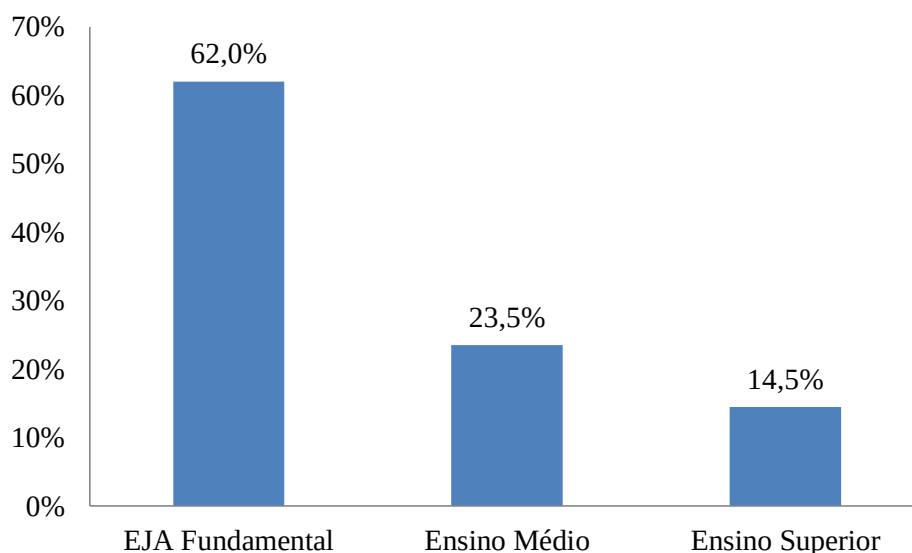
Voltado, em sua concepção e normatização, para o atendimento de jovens e adultos, o público do Programa é formado por uma população predominantemente adulta, com faixa etária mais elevada na educação fundamental e no nível superior, refletindo que os cursos oportunizaram o acesso à formação de jovens e adultos que não tiveram a chance de perpassar o caminho escolar na infância e adolescência. De acordo com os dados registrados na II Pnera (BRASIL, 2015a; CORREIA, 2013), a média de idade mais alta foi identificada nos cursos de alfabetização e escolarização nas séries do Ensino Fundamental (média nacional de 38,4 anos; média no estado da Paraíba de 38,8 anos). No Ensino Médio, apresentam-se as médias de idade mais baixas (média nacional de 23,8 anos; média no estado da Paraíba de 20 anos), porém muito superiores ao índice de escolarização líquida nesse nível de ensino (de 15 a 17 anos). Já no Ensino Superior, a média de idade na graduação (27,4 anos no Brasil; 24,9 anos no estado da Paraíba) também se eleva quanto à faixa etária esperada para este grau de instrução (18 a 24 anos), no entanto, acompanha uma tendência de todo o Ensino Superior brasileiro, uma vez que a idade média dos estudantes do Pronera aparece próxima às evidenciadas no censo do Ensino Superior do ano de 2012, o qual apresentou uma média de

25,5 anos para os matriculados na modalidade presencial e de 33,1 anos na modalidade à distância.

Os resultados da II Pnera também registraram dados sobre a presença feminina nos cursos realizados, identificando maioria no Magistério e no Ensino Superior (BRASIL, 2015a). Já na Paraíba, a presença masculina somente se fez majoritária na escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio (CORREIA, 2013). A prevalência da mulher é bastante forte no âmbito do trabalho docente, especialmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que advém de uma cultura estabelecida pela herança patriarcal, na qual as mulheres são posicionadas como “naturalmente” vocacionadas para a missão de educar. Segundo Costa (2006), discursos religiosos, biológicos e pedagógicos proclamaram, ao longo da história, o magistério como adequado e recomendável aos contingentes femininos, concebendo-o como um prolongamento da vocação maternal.

Essa feminização do magistério é percebida tanto no público estudantil quanto na participação docente nos cursos do Pronera. A presença feminina foi acima dos 60% entre docentes dos cursos de alfabetização, educação fundamental, magistério nível médio e graduação em todo Brasil (BRASIL, 2015a). No tocante ao estado da Paraíba, a predominância de professoras na alfabetização e escolarização fundamental alcançou os percentuais de 72,2 e 84,4, respectivamente (CORREIA, 2013). No total, participaram 13.276 docentes, cujas formações variaram de Ensino Fundamental incompleto até Doutorado (BRASIL, 2015a), o que dependia da modalidade em que lecionaram, de modo que observamos a elevação da titulação no mesmo compasso que de elevação do nível de ensino do curso.

O levantamento de dados sobre as ações do Pronera (BRASIL, 2015a) ainda demonstrou que os cursos de EJA fundamental tiveram o número mais expressivo de participação docente (Gráfico 4). O grande quantitativo de estudantes nesses cursos (ver Gráfico 3) demandou, conseqüentemente, uma maior quantidade de professores. Porém, vale destacar que no Ensino Superior, também encontramos grande participação docente (1.930 professores ou 14,5%), uma vez que se atendeu, nesse nível de ensino, um público de apenas 2% do total de estudantes. O estado da Paraíba contou com a atuação de 723 docentes, sendo 254 na EJA fundamental, 316 no Ensino Médio e 153 nos cursos superiores (CORREIA, 2013).

Gráfico 4 – Professores do Pronera por nível de ensino no Brasil (1998-2011)

Fonte: II Pnera

De 1998 a 2011, 82 instituições participaram da oferta de cursos do Pronera, destacando-se a UFPB, que organizou quatorze cursos, situando-se logo abaixo do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra) do Rio Grande do Sul, que realizou dezoito, e da UFPA, que totalizou 31 cursos. Na Paraíba, outras três instituições também ofertaram cursos do Pronera⁷¹. A II Pnera também relevou que as instituições de ensino ofertantes são, em sua maioria, públicas, sendo 53,8% federais e 30,9% estaduais. Estabelecendo parcerias com essas instituições como demandantes dos cursos, atuaram 38 diferentes organizações, entre movimentos sociais e sindicais, associações, cooperativas, fundações e pastorais (BRASIL, 2015a).

As três organizações que mais se destacaram como demandantes de cursos no período compreendido na II Pnera foram a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), o MST e a CPT. As três organizações foram responsáveis pelo somatório de 81% das demandas (BRASIL, 2015a). Os cursos da Paraíba foram demandados por seis diferentes movimentos⁷², porém, dos 21 cursos realizados, quinze tiveram a parceria da CPT (CORREIA, 2013). Esses dados colocam a CPT como a organização demandante que mais

⁷¹ A saber: UFCG, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Escola Agrotécnica Federal de Sousa, que, em 2008, se tornou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) (CORREIA, 2013).

⁷² São eles: CPT, MST, Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), Movimento das Mulheres em Marcha (MMM), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) (CORREIA, 2013).

atuou nos cursos do Pronera na Paraíba, o que se deve à abrangência do assessoramento da CPT nos territórios de reforma agrária no estado.

Concluindo a exposição dos resultados das ações do Pronera no período investigado na II Pnera, evidenciamos o quantitativo da produção bibliográfica elaborada por estudantes e professores dos cursos. Foram alistadas 5.920 produções entre vídeos, cartilhas, apostilas, textos, músicas, cadernos, artigos, memórias e livros, com destaque para o número de monografias (2.747) e relatórios de estágio (685) (BRASIL, 2015a). Na Paraíba, essas produções acadêmicas tinham como temática o campo, seu contexto, problemáticas e experiências lá vivenciadas. O maior registro também foi de monografias, totalizando 201 obras (CORREIA, 2013).

Ao observar, em última análise, as ações do Pronera ao longo de seus primeiros quatorze anos, as quais foram listadas na II Pnera, percebemos que seus resultados apontam mais que números e estatísticas. O conjunto de dados ora sumarizados, além de apresentar a extensão da experiência e confirmar a busca pelo objetivo de enfrentar a realidade iníqua do ínfimo atendimento educacional no meio rural, permite visualizar desdobramentos que sinalizam o alcance mais fundamental do Programa. Por trás dos índices relativos e absolutos contabilizados, figuram repercussões de caráter e efeito políticos, pedagógicos, sociais e econômicos. Quais sejam: 1) a garantia do direito à educação respeitando a especificidade cultural, temporal e social do sujeito camponês, permitida pela concepção e metodologia de ensino adotadas; 2) a assunção da estratégia de gestão participativa, formada por uma multiplicidade de esferas e instituições governamentais e da sociedade civil; 3) o foco na formação de professores, que tem uma ação dupla de, ao formar os educadores, fomentar a ampliação do acesso à educação de outros sujeitos nas próprias comunidades da reforma agrária; 4) a associação da elevação da escolaridade com a profissionalização da juventude camponesa, condição essencial para o incremento na qualidade de vida e no desenvolvimento do território rural; e, 5) a criação de novos programas de atendimento educacional para a população rural, fortalecendo a política de desenvolvimento do campo.

Tão ou mais importante quanto o número de sujeitos que tiveram o direito ao acesso à educação garantido por meio do Pronera é o sentido da formação oferecida: que finalidade e concepção segue o projeto de educação do Programa? Não se trata de uma educação rasa e precária afinada com a reprodução das relações estabelecidas desde o agronegócio, vilipendiador do homem e da mulher do campo, que mal ensina a ler, escrever e fazer contas, pois mais que isso é desnecessário. Não é qualquer acesso, qualquer formação, é Educação do

Campo. É uma alternativa contra hegemônica ao projeto de desenvolvimento do campo e às formas tradicionais de educação rural.

Os pilares teórico-metodológicos que aportam as propostas pedagógicas do Pronera dão coro aos enunciados da Educação do Campo e, em sua essência, da Educação Popular, assumindo como pressupostos a diversidade cultural, os processos de desenvolvimento sustentável⁷³ do campo, a gestão democrática e o acesso ao conhecimento científico e tecnológico nas áreas de reforma agrária. De acordo com seus fundamentos, o Programa contempla uma educação problematizadora, dialógica e participativa, apresentando como princípios básicos o diálogo, a práxis, a transdisciplinaridade e a equidade (BRASIL, 2011). Respalado nas legislações educacionais correspondentes em vigência⁷⁴, o Pronera assegura metodologias voltadas para as especificidades do campo, considerando o contexto socioambiental e a diversidade cultural e organizando o currículo conforme as demandas dos sujeitos atendidos nos cursos. Esse processo marca o elemento chave da finalidade e concepção do projeto de Educação Popular do Campo visto no Pronera: a formação humana⁷⁵

⁷³ O termo desenvolvimento sustentável surgiu nos movimentos ambientalistas e, assim como outras expressões referências de projetos de desenvolvimento alternativos à lógica do capital, também sofreu a “asepsia” do mercado, sendo modernizada, alterada em sua essência e, finalmente, transplantada para a racionalidade do contínuo crescimento econômico. Por isso, é mister destacar que a expressão aqui utilizada como pressuposto da Educação do Campo é demarcada pela relação direta entre desequilíbrios ecológicos e diferenças sociais causados e agravados pela acumulação de capital, requerendo modelos econômicos mais igualitários em todas as dimensões (social, ecológica, cultural, econômica e territorial) a fim de garantir às gerações futuras condições de atenderem às suas próprias necessidades (SILVA, 2012; SACHS, 2008; 2009).

⁷⁴ A LDB determina que a educação básica possa organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade etc. (Art. 23) e que o ensino para as populações rurais promoverá as adaptações necessárias: 1) dos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes; 2) do calendário escolar, considerando as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e, 3) da adequação à natureza do trabalho no território rural (Art. 28). As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo definem em seu artigo sétimo a regulamentação de estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, podendo as atividades previstas serem organizadas e desenvolvidas em diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem. Já o Decreto 7.532/2010 ressalta no artigo sétimo que, no desenvolvimento e manutenção da política de Educação do Campo, deverão ser asseguradas: 1) a organização e funcionamento de turmas formadas por estudantes de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2) a oferta de educação básica e superior de acordo com os princípios da metodologia da Pedagogia da Alternância; e, 3) a organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

⁷⁵ A formação humana é uma matriz que historicamente constitui os pilares da pedagogia emancipatória de base socialista, freireana e popular, a qual concebe a educação a partir do trabalho (em Marx), compreendendo que nos processos de produção vivenciados nos produzimos como ser humano e criamos cultura, valores e conscientização intelectual, social e política (CALDART, 2004a; 2004b; 2010).

que gera crítica e criticidade em direção ao envolvimento dos sujeitos em ações concretas de transformação da própria realidade.

Esse caminho é traçado a partir da adoção da alternância como metodologia e organização pedagógica. Baseada na experiência educativa francesa, a alternância se apresenta como uma possibilidade educacional coadunada às necessidades sociais e históricas das populações do campo, combinando e alternando momentos na instituição educacional (Tempo Escola) e momentos no espaço comunitário (Tempo Comunidade), visando relacionar a realidade cotidiana e o conhecimento científico, valorizando a experiência, os saberes e a cultura do campo⁷⁶. Na alternância, dialogam conteúdos e saberes locais, regionais e globais e, a partir da inter-relação e da integração dos tempos e espaços de formação e aprendizagem teóricos e práticos, pressupõe-se que o estudante conheça, relacione e integre os elementos de sua cultura ao conhecimento técnico-científico. A alternância, nesses termos, propõe a formação integral do camponês por meio de uma abordagem metodológica que prima pela autonomia e fundamenta-se nas experiências concretas dos educandos, considerando a cultura camponesa como ponto de partida (CORREIA, 2011a).

O respeito à especificidade cultural, temporal e social do sujeito camponês em seu processo educacional, resguardada legalmente com o reconhecimento e recomendação da alternância na Educação do Campo, evidencia a defesa do direito à diversidade em contraponto a concepção meramente universalista e uniforme do direito. Isso porque, para a garantia dos direitos, é insuficiente compreender o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. “Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direitos exigem uma resposta específica e diferenciada” (PIOVESAN, 2006, p.39).

Ao lado do direito à igualdade de direitos figura o direito à diferença, de modo que o princípio da igualdade formal, segundo o qual todos os cidadãos são iguais perante a lei, independente de características que os especifiquem ou diferenciem, é substituído pela concepção de igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social, distributiva e identitária, que conjectura a criação de patamares mínimos de igualdade no âmbito de acesso

⁷⁶ O Tempo Escola se configura como o período em que os estudantes sistematizam e aprofundam a compreensão conceitual e teórico-prático dos temas e problemas em estudo. O Tempo Comunidade é o momento das atividades de problematização e investigação da realidade, de registros de experiências e de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos, perfazendo a articulação entre saberes práticos e teóricos pertinentes ao desenvolvimento local sustentável (CORREIA, 2011a; CORREIA & BASTISTA, 2012).

aos bens, serviços e direitos (PIOVESAN, 2006; DUARTE, 2008). Na leitura de Piovesan (2006; 2009), rompe-se com a indiferença às diferenças, somando, num caráter bidimensional da justiça, o direito à igualdade e o direito à diversidade e à diferença, assegurando tratamento especial aos que, historicamente, foram postos em situação de inferioridade. Como nem todos estão no mesmo patamar, em face às construções históricas de desigualdade nos campos político, econômico, social, cultural e civil, tratamentos diferenciados para determinados grupos são não apenas permitidos, mas absolutamente necessários para que se possam reduzir as desigualdades dos pontos de partida (FRISCHEISEN, 2007). Na mesma direção, Boaventura de Sousa Santos (2003a, p.56) defende o reconhecimento das diferenças como requisito para a realização da igualdade:

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

Seguindo esses princípios, o Pronera institui o direito à educação dos sujeitos do campo, buscando a universalização do acesso a partir da concretude dos sujeitos, territorializados na diversidade social, temporal e cultural camponesa. Uma política que visa assegurar, de maneira específica, o direito das pessoas que tiveram dificuldades históricas no acesso à educação. Dessa forma, o Pronera foca na equidade educativa, vinculando escolarização, inclusão social, desenvolvimento e redução das desigualdades, para que os jovens e adultos da reforma agrária possam ter acesso, ascensão e sucesso na trajetória educacional. Tendo a educação como mola mestra, trilha-se o caminho para a ampliação dos direitos, buscando romper com a cultura construída de acomodação, conformismo e banalização das desigualdades e exclusões no campo brasileiro.

O segundo desdobramento do Pronera elencado como sinal de sua atuação e repercussão na educação da população camponesa diz respeito à assunção da estratégia de gestão participativa, envolvendo diversas instâncias e instituições governamentais e da sociedade civil. A parceria entre as entidades envolvidas (universidades federais, estaduais e municipais, públicas e privadas sem fins lucrativos, governos estaduais e municipais e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais da agricultura familiar e da reforma agrária) gera uma intensa mobilização desde a proposição dos cursos até a sua finalização. Divulgação, coordenação, implantação, mobilização, orientação e avaliação das atividades competem à parceria estabelecida, de modo que cada entidade assume uma função particular ou partilhada (BRASIL, 2011). Esse processo democrático desencadeia a constituição de

instâncias de negociação e debate entre os pontos de vista e os posicionamentos dos movimentos (demandantes), das universidades (promotoras) e do Incra (coordenador).

O atrelamento dos movimentos sociais e sindicais camponeses ao aparato institucional fomentador do Programa é elemento essencial para pressionar no sentido da efetiva realização dos convênios, permitindo que as políticas alcancem, de fato, as demandas existentes nos territórios da reforma agrária. O protagonismo dos movimentos na implementação, gestão e execução dos cursos configura acúmulo de forças e experiências concretas para fazer do Programa uma ação na contramão da concepção de desenvolvimento hegemônico do campo como negócio. A presença dos movimentos gera tensões permanentes dentro da relação tanto com as universidades quanto com o setor financeiro e administrativo do Programa no Incra, cobrando liberação de recursos, aprovação de projetos, cumprimento de prazos de conclusão de cursos, ou seja, impondo ritmo à execução do Programa. É a atuação dos principais movimentos sociais e sindicais camponeses, mesmo que de forma heterogênea, na CPN do Pronera, nas comissões estaduais e nas comissões político-pedagógicas dos cursos nas universidades, que molda uma das características mais marcantes do Programa, o que é corroborado na afirmação de Rocha (2011a, p.166):

Historicamente, tanto o Estado quanto as instituições de ensino, no que se refere à educação, especialmente as Universidades, sempre “souberam” o que as pessoas queriam aprender. Dentro do Pronera, esses saberes, tempos e espaços de formação legitimados e arraigados exigem um novo fazer, um novo pensar; na medida em que os Movimentos Sociais e Sindicais do campo assumem o papel de sujeito social e coletivo, têm mudado essa dimensão do fazer na perspectiva do “fazer para”, alterando para o “fazer com”. Este processo requer repensar e renegociar os saberes e as formas de fazer (muitas vezes cristalizados) dentro do Estado e das instituições de ensino. (...) o grande desafio posto aos Movimentos Sociais e Sindicais do campo é a reafirmação de um projeto de Educação do Campo para o conjunto do povo brasileiro que trabalha e vive no campo, ao contrário dos cursos e de teorias construídos para atender o mercado e sua expansão.

Entendemos, dessa forma, que as ações protagonizadas pelos sujeitos do campo organizados em coletivos têm dado o tom de mudança na realidade da implantação das políticas públicas e, a exemplo do Pronera, nas concepções e formas de fazer cumprir os direitos sociais sob a responsabilidade do Estado. Molina & Jesus (2011) lembram, seguindo esse raciocínio, que a presença dos movimentos sociais e sindicais nas distintas instâncias de execução do Pronera é determinante quando se faz a leitura da ocorrência de diversas alterações e ampliações do âmbito de atuação do Programa em períodos considerados curtos, observando-se o ritmo tradicionalmente lento do processo de implantação, avaliação e

alteração de uma política pública no Brasil. É por meio da gestão participativa que se viabiliza o diálogo entre os diferentes olhares, argumentos e intenções dos parceiros envolvidos e, de maneira mais ou menos conflituosa, se alcança êxito no processo de alargamento da esfera pública. Nessa trilha, se consolida o avanço da consciência do direito à educação e ao acesso ao conhecimento e a garantia real desse direito aos povos do campo.

A terceira repercussão, referente ao foco do Pronera na formação de professores, compreende uma ação dupla que maximiza as contribuições do Programa para o desenvolvimento educacional nas áreas de reforma agrária. Ao passo em que acontece a formação e qualificação dos educadores, condição essencial para a qualidade política e social da educação que se pretende ofertar, esses mesmos professores em formação serão ou já estão sendo⁷⁷ responsáveis pela ampliação do direito à educação de crianças, jovens e adultos nas próprias comunidades da reforma agrária. Num momento histórico de revitalização da possibilidade de viver e trabalhar no campo, em oposição ao “discurso do *fim do rural*, portanto, do *fim da escola rural* e, conseqüentemente, fim das preocupações com a formação e situação dos docentes que trabalhavam nesse espaço” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.122, *grifos da autora*), o Pronera fertiliza o processo formativo para esse educador do campo. Ser necessariamente oriundo do campo não é uma implicação de gueto, privilégio ou corporativismo, mas saída para a realidade da assunção de turmas rurais por professores oriundos da cidade: alta rotatividade; postura distante da dinâmica social local; desconhecimento da realidade política, cultural e social dos estudantes e de suas famílias; representações que denigrem os modos de pensar, sentir e agir das comunidades.

A habilitação oferecida nos cursos de formação de professores do Pronera responde ao desafio de desenvolver o compromisso político e social dos educadores com o campo, fomentando a reflexão e a consciência crítica sobre os processos de resistência e de luta que figuram nas condições objetivas de seu lugar de vida e de seus discentes. Esse viés observado parte da reflexão sobre as experiências, as lutas, o modo de produção da vida com o trabalho, com a terra, com o ambiente. Os cursos de formação, nessa perspectiva, assumem a tarefa de capacitar educadores para atuar na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo. Preparar professores para “ocupar” a escola e transformá-la num espaço de Educação do Campo (CALDART, 2007).

⁷⁷ Há ocorrência de estudantes dos cursos de Licenciatura e Magistério que já exercem a docência, mesmo sem a titulação exigida, assumindo turmas nas escolas dos assentamentos, em projetos de educação organizados pelas associações e cooperativas das comunidades ou nos cursos de alfabetização e escolarização no âmbito do próprio Pronera.

Esse desafio de formar o professor para assumir uma organização pedagógica, curricular e administrativa articulada à Educação do Campo é imprescindível para mover o ciclo de multiplicação e consolidação da educação como vetor para o projeto de desenvolvimento popular do campo. Somente um educador provido de crítica, criticidade e consciência da força que as especificidades dos sujeitos concretos têm na formação social, política, cultural e identitária dos camponeses poderá formar crianças, jovens e adultos a partir do vínculo ativo entre escola e comunidade. Ou seja, formar um educador sob as bases da Educação do Campo constitui condição primordial para que seus preceitos sejam seguidos no processo de escolarização que chegará até os discentes do campo. A especificidade da formação do educador no Pronera, portanto, se inscreve na busca da garantia do respeito à especificidade do estudante do campo, fazendo cumprir a finalidade e concepção da Educação do Campo.

(...) a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atende a população que trabalha e vive no e do campo: um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar; um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.128).

Essa postura do educador, fruto da formação proposta no Pronera, sintetizada na citação de Antunes-Rocha coaduna com a perspectiva política, filosófica e histórica da educação em Gramsci (1982), que compreende o espaço escolar como lugar privilegiado para a construção de novos padrões intelectuais e culturais fomentadores da hegemonia popular. Nesse sentido, a base socialista da Educação do Campo aparece afinada com o papel do educador e da escola do campo no processo permanente de elevação da criticidade e da consciência dos discentes, habilitando-os à condição de sujeitos ativos do processo histórico e das transformações sociais no espaço que os rodeiam. A educação e a escola do campo se transformam em ferramenta de luta pelos direitos e de contribuição nos processos de organização de um novo campo, auxiliando na produção e aprendizagem de teorias e técnicas para o trabalho na terra numa perspectiva sustentável nas dimensões política, econômica, cultural e social. Essa tarefa coloca o conhecimento a serviço da transformação do campo, a partir dos educadores e educandos das próprias comunidades.

Além de ser uma oportunidade de formação docente adequada à realidade dos territórios da reforma agrária, vale destacar que os cursos do Pronera apresentam uma singularidade. Configura-se o que se denomina formação “por dentro” do Programa

(BRASIL, 2015a), ou seja, a ocorrência da elevação da escolarização em diversos níveis pelos próprios educadores formados. Da ênfase inicial na formação de monitores para atuar nos cursos de alfabetização de jovens e adultos, partiu-se, ao longo da caminhada, para a necessidade de formação no Magistério nível médio e Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista ministrar aulas nos anos iniciais da escolarização de nível fundamental. Dessa forma, estudantes que se formaram inicialmente para ministrar aulas na alfabetização⁷⁸, galgaram as etapas de escolarização “por dentro” do Programa, concluindo o Ensino Médio habilitando-se ao Magistério e, em momento subsequente, cursando graduação nas Licenciaturas oferecidas no Programa.

Cumprindo, inicialmente, a função específica de formar os próprios educadores envolvidos no Programa e, como consequência da conclusão da trajetória de formação, provendo contingente de professores para a rede pública de ensino, o percurso formativo, que partiu dos níveis mais elementares de escolarização seguindo até a graduação e a pós-graduação *Lato Sensu*, contribuiu sobremaneira para assegurar uma sólida preparação para o exercício da docência no contexto rural. No que diz respeito à pós-graduação, destacamos as turmas ofertadas de Especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar Camponesa. Muitos dos ingressantes nesses cursos desenvolveram projetos de pesquisa relacionados às ações de formação, das quais participaram pelo Pronera, seja como estudantes, seja como docentes. Retroalimentando a produção de conhecimento do Pronera e sobre o Pronera, o aprimoramento da formação docente em nível de pós-graduação se consolida como um *locus* de referência em trabalhos com enfoque na relação entre reforma agrária, educação e agricultura familiar.

Somando-se à profissionalização docente, há a repercussão do Pronera no que concerne à elevação da escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores do campo. Essa contribuição se associa ao desenvolvimento das áreas de reforma agrária e das famílias que as compõem, a partir da profissionalização dos sujeitos nos diferentes níveis de formação e áreas de conhecimento. A elevação da escolaridade atrelada à formação profissional em nível médio ou superior proporciona perspectivas de construção ou incremento nos espaços de inserção qualificada no meio rural. Especialmente os jovens são interessados em prosseguir os estudos,

⁷⁸ No início do Pronera, o nível de escolaridade da população dos assentamentos era baixíssima, o que reduzia muito a chance de recrutar pessoas da própria comunidade para atuar como alfabetizadores. Dessa forma, era mínima a escolaridade exigida para ser professor nas turmas de alfabetização, sendo realizada uma formação específica para esses professores, visando à conclusão do nível de ensino em que se encontravam (8,3% tinham Ensino Fundamental incompleto, segundo dados da II Pnera) e também como forma de planejamento e acompanhamento das aulas dadas.

enxergando a oportunidade de investir em seus projetos de futuro, mesmo em meio a uma realidade de dificuldades no campo.

O atendimento às expectativas dos jovens é de grande relevância uma vez que, conforme estudos e pesquisas (SOUZA, ANDREATTA & RAMBO, 2008; MOLINA & JESUS, 2011; CASTRO, 2012; MACHADO, 2013), nota-se a desvalorização do território camponês como meio de vida por parte da juventude. Os laços de sociabilidade e de parentesco de origem são mantidos, mas as experiências socioculturais da juventude camponesa, diferentemente da geração de seus pais, estão forjadas no trânsito entre o campo e a cidade. A falta de oportunidades de lazer, autonomia e acesso à renda própria, associada à compreensão urbanocêntrica, que deprecia o trabalho na agricultura, e à modernização agrícola capitalista, que reduz o nível de emprego, leva os jovens a seguirem uma tendência migratória. As novas relações sociais, valores e projetos, derivados da integração vivida pelos jovens entre os mundos rural e urbano, trazem mudanças que afetam as esferas do trabalho, do consumo e do lazer, de modo que a juventude busca “atividades mais bem remuneradas e menos fatigantes que a agricultura” (CARNEIRO, 2007, p.60).

Não obstante, a percepção do desinteresse dos jovens pelo campo é confrontada pelo protagonismo dessa mesma juventude na reconstrução do campo a partir da luta por um processo de permanência qualificada no território camponês. Longe do isolamento e dialogando com um universo cultural globalizado, o desenvolvimento de uma nova mentalidade rural coaduna continuar morando na localidade rural e ter acesso à educação e aos campos tecnológicos do conhecimento, com espaços de lazer, trabalho e respeito aos seus valores, bens e redes de sociabilidade (CARNEIRO, 2007). No caminho da atenção às demandas dessa juventude “em movimento” (CASTRO, 2012), as oportunidades de escolarização, de caráter teórico-pedagógico em acordo com a realidade do campo e que integram a formação geral à profissional, vislumbradas no Pronera são compreendidas como subsídio à tarefa de organização social do território camponês empreendida pela juventude. Dessa forma, o Pronera se coloca a serviço da ampliação dos espaços de formação e participação dos jovens, enquanto sujeitos capazes de contribuir com os processos de mudanças necessários à construção do projeto popular para o território rural brasileiro (MOLINA & JESUS, 2011).

Perfazendo-se questão estratégica para a permanência qualificada do jovem no campo, o Pronera se alia aos recursos de enfrentamento das mudanças e crises da realidade do campo, as quais pressionam a juventude entre o “ficar ou sair” do campo. Na leitura analítica de suas ações de profissionalização relacionada ao apoio à produção, na perspectiva de contribuir com

a mudança da matriz tecnológica e produtiva das áreas de reforma agrária, ratificamos a contribuição marcante para a criação, no território camponês, de um espaço de reconstrução da vida e das famílias, centrado na oportunidade de trabalho qualificado. A elevação da escolaridade associada à profissionalização nas diferentes áreas demandadas, visando à promoção do desenvolvimento do campo, pode significar a ampliação da garantia do acesso à geração de renda a partir da diversificação das pautas produtivas das famílias, alargando as perspectivas de futuro para os jovens. Nesse sentido, podemos situar o Pronera envolvido, direta e indiretamente, em processos que buscam transformação social nos territórios da reforma agrária.

Para finalizar a análise dos desdobramentos e das repercussões mais amplas do Pronera, salientamos o acúmulo de experiências do contexto e da trajetória de suas diversas ações tornando-se referência para a concepção de novas políticas de Educação do Campo, as quais se inspiram no atendimento específico às populações que vivem e/ou desenvolvem suas atividades profissionais no campo; no desenvolvimento do processo educativo a partir da alternância; e, no exemplo da participação dos movimentos sociais e sindicais na construção, gestão e execução do Programa. Nesse quesito, podemos elencar o Procampo e o Programa Residência Agrária como iniciativas subsidiadas pelo pioneirismo do Pronera como política de Educação do Campo. Atendendo, especificamente, à formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais, o Procampo apoia a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo com formação por área de conhecimento. A inspiração dos cursos permanentes criados no âmbito do Procampo foram as experiências dos diversos cursos de formação de professores do Pronera desenvolvidas por todo país, conforme observam Molina & Jesus (2011, p.51):

As experiências acumuladas de execução de cursos de formação de educadores do campo, sejam os cursos Normal de Nível Médio, e especialmente os de Pedagogia da Terra, apoiados pelo Pronera, foram muito importantes para a elaboração das Diretrizes do Procampo. A existência anterior dos cursos de Pedagogia da Terra, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram a participar desses novos cursos, existindo, em abril de 2011, 30 universidades ofertando a Licenciatura em Educação do Campo.

O Procampo também trouxe do Pronera a possibilidade de ofertar a graduação utilizando a metodologia da alternância. Sendo comum na oferta da Educação Básica, tendo em vista o histórico das EFAs, a alternância passou a ser praticada também na estrutura universitária a partir da adoção nos cursos superiores do Pronera, em diferentes áreas do

conhecimento. Sua exequibilidade no Pronera guiou universidades atualmente ofertantes da Licenciatura em Educação do Campo a adotarem, de forma permanente, com ingresso anual, a alternância como organização pedagógica. Exemplo disso são os cursos desenvolvidos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), UFCG, UFMG, UnB e UFPA (MOLINA & JESUS, 2011).

O Programa Residência Agrária também é considerado uma ação originária do Pronera (BRUZIGUESSI, 2011; MOLINA & JESUS, 2011; BRASIL, 2015a). Desenvolvido por meio da parceria entre o Incra, instituições de Ensino Superior, movimentos sociais do campo e o CNPq, o Programa contempla a especificidade de formar profissionais das Ciências Agrárias para o trabalho na assistência técnica, social e ambiental em áreas de agricultura familiar e assentamentos da reforma agrária. Segundo Bruziguessi (2011), a motivação para a criação do Programa Residência Agrária insere-se no contexto das ausências e deformações da formação tradicional dos profissionais das Ciências Agrárias, que desvalorizam as práticas, culturas, demandas e importância da agricultura familiar. Nesse sentido, o Programa se baseia no enfoque agroecológico e no paradigma da sustentabilidade visando atender às demandas dos agricultores familiares e não das empresas do agronegócio.

Os ideais do Programa Residência Agrária, assim como suas estratégias educativas, registram conexões de origem com a Educação do Campo e o Pronera. Para além de ensinar técnicas de produção compatíveis com a realidade dos agricultores familiares, a formação dos residentes vislumbra um horizonte de transformações do modelo de desenvolvimento do campo, vinculado à articulação de saberes e a um pensar e agir crítico e questionador. Para tanto, a formação ofertada em nível de Especialização, baseia-se no princípio emancipatório e numa metodologia participativa e integradora, inspirada na alternância e no Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV), iniciativa organizada pelos movimentos estudantis (BRUZIGUESSI, 2011). Com essas estratégias, recria-se o currículo da formação em Ciências Agrárias, a partir da inserção e permanência dos estudantes nos assentamentos e áreas de agricultura familiar por extensos períodos.

A ampliação dos espaços de formação e qualificação profissional por meio da criação de novas oportunidades na graduação e na pós-graduação inspiradas nas experiências do Pronera, como os casos citados do Procampo e do Programa Residência Agrária, alimenta uma alternativa viável de inserção da juventude no campo, com chances de estender seus estudos e atuação. Representa ainda a legitimação de um *locus* simbólico de força contra hegemônica nas políticas de educação, de emprego e de desenvolvimento, uma vez que prioriza as demandas dos sujeitos do campo e de suas comunidades, atendendo à necessidade

de mudança e transformação da realidade, rumo a uma nação mais justa e sustentável. Compreendendo o alcance dessa formação profissional especialmente nas áreas da docência e de apoio à produção, podemos visualizar a repercussão dos ideais e das estratégias de formação do Pronera e dos programas derivados de suas ações, no tocante à construção teórico-prática de uma nova matriz de desenvolvimento do campo, centrada no contexto do trabalho e nas demandas da vida das pessoas, e não no capital e seu direcionamento à expansão dos negócios. Esses processos formativos vão se constituindo em caminhada árdua na contramão e em resposta às políticas governamentais dominantes, perfazendo, assim, os propósitos maiores da Educação do Campo.

Esses diferentes desdobramentos situados nas esferas do direito, do protagonismo dos movimentos sociais do campo, da formação de professores, da profissionalização e da ampliação das políticas de Educação do Campo ratificam as repercussões do Pronera para muito além dos milhares de educandos atendidos em 320 cursos, conforme identificou o levantamento da II Pnera. De acordo com enunciado de Caldart (2008b) e, mais tarde, no balanço realizado por Molina & Jesus (2011), o Pronera se projeta como uma política que carrega a concepção de Educação do Campo em sua materialidade, sendo confirmada essa vinculação intrínseca a partir dos delineamentos e desafios assumidos no que tange à construção e transformação da tríade: campo, políticas públicas e educação. É exatamente no âmbito das defesas teórico-práticas e projetivas que articulam essas três categorias, que se identificam as ações em direção à construção de um projeto contra hegemônico de campo e de sociedade no país. Nesse sentido, Molina & Jesus (2011, p.32) consideram que o Pronera assume o papel de articulador principal dessa tríade, na “defesa das políticas públicas de Educação do Campo para inseri-las na esfera da legitimidade política” e no “confronto político da questão do campo e de seu desenvolvimento, como parte indissociável do tipo de desenvolvimento da própria nação brasileira”.

No entanto, é fato que, em se tratando de ações definidas e executadas no cenário das políticas governamentais, imbuído de contradições, divisões e fissuras, todas essas conquistas e repercussões do Pronera acontecem mediante ostensivos encontros políticos e jurídicos, impetrados por setores sociais conservadores e aliados do agronegócio e do latifúndio. Durante toda sua existência, o Programa tem enfrentado obstáculos, cujos atos buscam deslegitimar suas particularidades e impedir a garantia do direito à educação para milhares de jovens e adultos no campo. A resistência aos cursos restritos à Educação Básica e à formação de educadores sempre se manifestou em menor escala, porém, quando o Programa rompeu a cerca imaginária do “latifúndio” universitário, começou a receber reações mais fortes. Diante

do histórico domínio elitista na universidade, qualquer tentativa de democratização do acesso à hegemonia do Ensino Superior brasileiro seria realmente questionada.

Várias disputas judiciais foram travadas para barrar a execução de cursos. O direito a uma ação afirmativa que removesse a barreira intransponível que mantém os camponeses afastados do meio universitário foi entendido, por vários setores do meio acadêmico e jurídico, como “privilégio” concedido aos trabalhadores. A judicialização do direito dos camponeses confirma definitivamente a educação como espaço de disputa da contra hegemonia na perspectiva de um novo projeto social (GRAMSCI, 1982). Descrevendo esse cenário, texto de Santos (2012, p.635) explana série de questionamentos ao Pronera:

Houve três ações civis públicas contra os cursos de Agronomia, Direito e Medicina Veterinária, em parceria com as universidades federais de Sergipe (UFS), Goiás (UFG) e Pelotas (UFPel), respectivamente. Na base de todas as ações, a alegação de que os cursos, realizados para turmas específicas de assentados, atentam contra o princípio constitucional da isonomia de acesso ao Ensino Superior, constituindo-se em privilégio aos assentados, condição que não desfrutam os demais grupos sociais. Ações estas agravadas ainda mais pelo histórico preconceito de parte dos representantes dessas instituições do Estado, ao afirmarem que os camponeses, pelo fato de viverem e trabalharem no campo, não necessitam de Ensino Superior, mas apenas de conhecimentos básicos para o trabalho na agricultura. No caso do curso de Direito, foram movidas duas ações, sendo que na primeira, a justificativa para coibir a entrada dos camponeses num curso especial de Direito se baseava no fato de esta ser uma área voltada para o meio urbano.

Outra linha de impedimentos ocorreu quando acórdão do Tribunal de Contas da União (TCU) determinou a saída dos movimentos sociais (entes estranhos à administração pública) da coordenação do Programa (BRASIL, 2008b). Essa propositura descredita o exposto na LDB, que afirma os movimentos como agentes educativos e que os processos educacionais devem ter a participação das comunidades na gestão. A estratégia da gestão participativa do Pronera sofreu abalos e modificações com a exclusão dos sujeitos militantes. Além da exigência da saída dos movimentos sociais, também constava, no mesmo acórdão, a proibição do pagamento de bolsas aos professores que são funcionários públicos, o que dificultou ainda mais a designação de docentes para atuar nos cursos.

Essas reações perpetradas pelos setores desfavoráveis à promoção e ampliação das oportunidades educacionais para os sujeitos coletivos do campo brecharam o avanço das turmas do Pronera, que, em 2009, conseguiu aprovar e iniciar apenas seis novos cursos, contrastando com a média de trinta cursos por ano, registrada no período de 1999 a 2007 (BRASIL, 2015a). Além de enfrentar essa sequência de tentativas frontais de impedimento da

execução do Programa, as dificuldades para liberação de recursos, devido à burocratização do processo, desgastam as coordenações, mesmo depois de passados todos os trâmites para a aprovação dos cursos. As idas e vindas de documentos nas procuradorias do Incra e das universidades para verificação e atualização de calendários, planilhas orçamentárias e planos de trabalho funcionam arrefecendo o ritmo e a disposição da equipe coordenadora e as expectativas dos estudantes. Da mesma forma, no decorrer dos cursos, cada novo semestre deixa no ar a insegurança quanto ao seu pleno funcionamento, colocado em cheque pela incerteza do repasse das verbas para custear alojamento, transporte e alimentação durante o Tempo Escola (CORREIA, 2011a).

Situado no âmbito das políticas públicas do Estado e, portanto, num palco de luta constante entre progressistas e reacionários, o Pronera buscou manter-se assegurado a partir do aporte de um ordenamento jurídico que respaldasse sua lógica de funcionamento. O contragolpe à sua deslegitimação foi iniciado com a publicação da Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009, a qual autoriza, em seu artigo 33, o Poder Executivo a instituir o Programa no âmbito do MDA, sob execução do Incra, dispondo sobre suas normas de funcionamento, execução e gestão. Em 2010, o Decreto nº. 7.352 veio determinar o Pronera como integrante da política nacional de Educação do Campo, regulamentando em oito artigos os objetivos, o público beneficiário, as áreas de apoio educacional, a gestão participativa (com a presença dos movimentos sociais, mesmo que reduzindo o leque de suas atribuições) e o financiamento. E em 2012, a Lei nº. 12.695, de 25 de julho, alterou o texto do artigo 33 da Lei nº. 11.947/2009, para incluir a permissão de conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Pronera.

Enfrentando os desafios institucionais e jurídicos para sua permanência, o Pronera vem pressionando o funcionamento dos mecanismos públicos em que se efetivam os direitos e disputando seu espaço na agenda e na definição de políticas. Esses embates ideológicos e políticos sob o ângulo das disputas de poder no interior do Estado enveredaram na relação entre movimentos e setores do governo, mas também encontram contradições, avanços e recuos na relação envolvendo as universidades. Isso porque, como uma instituição social, a universidade reflete a macro realidade das divisões, diferenças e conflitos (JEZINE, 2010), e torna-se cenário de disputas por legitimidade e representação de saberes, de formas de poder e de práticas sociais, culturais e educacionais. As universidades sempre foram alvo de disputa social pelo *status* econômico, cultural e profissional que oferecem a cada tempo histórico, o que as colocam no cerne dos conflitos de interesse entre a defesa dos direitos e a utilização do conhecimento científico para o acirramento das desigualdades.

A efetivação dos projetos do Pronera nas universidades encontra, portanto, resistências de grupos intelectuais e forças políticas que exprimem opiniões e ideologias contrárias às demandas por educação dos movimentos sociais. Como informado acima, a oferta de cursos de Educação Básica é, em certa medida, mais consensualmente aceita, sendo percebida pelo viés da extensão. Contudo, no que diz respeito à execução de cursos de graduação e pós-graduação para assentados da reforma agrária, repercute, numa primeira instância, o tradicional preconceito diante do elitismo histórico que ronda o *locus* “dos mais educados” dentro da sociedade. Numa segunda instância, mais grave e mais profunda, o Programa recebe resistências em decorrência de sua dinâmica de introjeção de novas ideologias e novas hegemonias que quebram a homeostase da produção do conhecimento teórico, científico e tecnológico utilitário ao mercado, em conformidade com o modelo neoliberal de Ensino Superior em curso.

Essas e outras questões sobre as contradições e mudanças no âmbito universitário serão aprofundadas no capítulo subsequente, mas vale mencionar desde já que o Pronera é parte integrante do conjunto de forças contra hegemônicas no interior da universidade que tange a concepção de ciência e o seu papel social. O contexto contemporâneo da globalização e o redimensionamento dos princípios neoliberais para a educação têm colocado as universidades a serviço da resolução de problemas técnicos e sociais para a efetivação da ciência instrumentalizada, associando lucro e conhecimento acadêmico, em detrimento da ciência engajada socialmente. Essa contra reforma vem forjando as demandas societárias respondidas atualmente pela universidade assentando-a numa dinâmica perversa de massificação associada à privatização⁷⁹ (TRINDADE, 2001). A reformulação do sistema universitário está estabelecida, segundo Gentili (2001), a partir do ajuste da oferta, que se traduz pela redução de investimentos públicos na educação pública; da reestruturação jurídica do sistema, por meio da aprovação de novas leis que reformam os fundamentos normativos da educação; e, da redefinição do papel do Estado do ponto de vista educacional, substituindo sua função social educadora pela fiscalizadora.

Dessa forma, o processo de reestruturação universitária atualmente promovido pelos governos neoliberais tende a gerar um círculo vicioso de precarização que questiona o caráter público das universidades e, assim, redefine a função social que estas instituições exercem (ou deveriam

⁷⁹ O termo privatização nomeia a ampliação do papel do mercado em áreas anteriormente consideradas exclusivas do Estado, referindo-se não apenas à transação de compra e venda de bens, mas também à liberalização dos serviços por meio da desregulamentação e contratação de provedores privados para a gestão de serviços públicos, como educação, saúde e meio ambiente (LEHER, 2001).

exercer) em uma sociedade democrática. Essa dinâmica assume relevância em dois níveis entrelaçados: 1) o da *nova articulação institucional* (produto da deterioração das condições de trabalho docente, da mercantilização do sistema de pós-graduação e da privatização da agenda científica); 2) o da *reconversão intelectual* do campo acadêmico (que bloqueia as condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social e, especificamente, sobre a realidade educacional) (GENTILI, 2001, p.99-100, *grifos do autor*).

O impacto desse processo é a reconfiguração dos limites entre o público e o privado no que respeita à universidade, implicando na maximização dos meios e fins de interesse mercantilista. Nesse sentido, o conhecimento tem sido posto a serviço da lógica mercantilista, das necessidades do mercado, ao passo que se distancia das críticas revolucionárias ou mesmo reformistas. A privatização universitária tende a bloquear politicamente a crítica teórica e a produção de conhecimento socialmente relevante, ao diminuir a vinculação dos intelectuais com as lutas e as resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e populares e manter estreitas as vias de fomento de iniciativas de interesse e alcance das classes populares (GENTILI, 2001; LEHER, 2010). Dessa forma, inserido nesse contexto, o Pronera representa uma contradição diante da ala conservadora das universidades, confrontando, em todas as suas dimensões, o pragmatismo que reduz a função social acadêmica.

Entre modelos de universidade, o Pronera concebe uma iniciativa que alimenta a vertente alternativa, pública, gratuita e incluyente, que respeita a diversidade de pensamentos científicos e humanísticos e contrapõe-se ao projeto conservador operacional⁸⁰. Ao integrar ciência, cultura popular, pesquisa e esclarecimento crítico e legitimar a equidade do acesso à educação, por entre as brechas no pensamento único que coloniza o âmbito acadêmico, o Pronera intensifica e revitaliza a politização das experiências acadêmicas. Nessa trilha, contraria a seletividade socioeconômica e a “limpeza” social no interior dos muros da universidade, constituindo-se como política de equidade do acesso ao Ensino Superior, e materializa em seu processo de ensino e aprendizagem uma nova perspectiva de produção de conhecimento, imbuída de ressignificações dos conteúdos e metodologias de ensino, indissociando saberes populares e científicos. Em resposta à necessidade de recuperação da responsabilidade social da universidade, coloca-se na contramão da trajetória de privilégios versus desassistência, disputando o espaço universitário para acolher sujeitos camponeses enquanto produtores de conhecimento e não meros objetos de pesquisa, como de costume.

⁸⁰ “Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégia e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos” (JEZINE, 2010, p.159).

Resultante das lutas sociais e das manifestações públicas reivindicatórias dos trabalhadores rurais organizados, a história e as repercussões do Pronera ratificam a atualidade da disputa de projetos sociais e educacionais no país. Os escritos aqui trazidos até o momento revelam o desafio estabelecido nesse cenário, no sentido de manter presentes na execução das políticas, as concepções de educação, sociedade e indivíduo defendidas na Educação do Campo. Ao mesmo tempo, enxergamos nesse desafio um saldo positivo que, traduzido em números e estatísticas ou em repercussões de amplo alcance político e social, renova o vigor para manter o movimento por Educação do Campo na luta em meio às adversidades detectadas na relação com as forças hegemônicas no Estado e nas universidades. A seguir, consta reservado destaque à continuidade e aprofundamento da análise sobre a dinâmica do Pronera especificamente no Ensino Superior, abordando elementos sinalizadores de mudanças nos aspectos culturais, políticos e na concepção de educação e ciência.

3 MUDANÇAS E CONTRADIÇÕES NA DINÂMICA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DO PRONERA

A universidade é uma instituição universal, científica, educativa e de relevância social, que historicamente foi construindo sua missão tendo como finalidade principal a produção e a disseminação do conhecimento científico e da cultura erudita. Com origem na Idade Média, o caráter de ensino abstrato e elitizado sempre permeou sua natureza. Como destacamos no capítulo anterior, o ambiente acadêmico foi, ao longo dos séculos, reservado às famílias abastadas e, para as classes trabalhadoras, o caminho até a universidade é árduo, repleto de obstáculos. Transpor as cercas da centralização do conhecimento científico e da elitização da demanda acadêmica somente foi possível a partir da segunda metade do século XX, com a luta e a conquista de políticas públicas de expansão do acesso à educação superior.

Esse processo de equidade do acesso à educação superior, porém, quando realizado, foi traduzido no expressivo crescimento do número de matrículas a partir da abertura desenfreada de instituições privadas. Em 1980, no Brasil, existiam 200 universidades públicas e 682 particulares, que atendiam 492 mil e 885 mil estudantes, respectivamente⁸¹. Transcorridos trinta anos, o número de instituições públicas passou para 278 (crescimento de 39%) enquanto que as privadas chegaram a 2.099 (crescimento de 208%). No tocante ao quantitativo de atendimento nesse ínterim, as universidades públicas registraram crescimento de 234% nas matrículas, atingindo pouco mais de um milhão e seiscentos mil estudantes, e as universidades privadas cresceram 435%, ultrapassando o total de quatro milhões e setecentos mil matriculados⁸².

Conforme recente divulgação oficial⁸³, as instituições privadas já superam cinco milhões e trezentos mil estudantes, enquanto as universidades públicas ainda tentam alcançar dois milhões. A evolução do número de instituições e matrículas na esfera privada do Ensino Superior permanece como tendência evidenciada no favorecimento da expansão “diversificada” do sistema. Paradoxalmente a visível ampliação no acesso, o suposto universalismo estudantil no Ensino Superior ficou mais distante, pois a hierarquia social permanece forte no meio acadêmico, uma vez que a diversificação do sistema tem alocado os diferentes estratos sociais obedecendo à divisão social do trabalho. Dessa forma, as universidades já consagradas como núcleos de excelência permanecem formando as classes

⁸¹ Dados do documento MEC/Inep “Evolução do Ensino Superior: 1980-1998”, divulgado no ano 2000.

⁸² Dados contidos no censo da educação superior 2010.

⁸³ Censo da educação superior 2013.

dirigentes e prestando serviços tecnológicos e políticos ao mercado e ao Estado; as universidades focadas no ensino estão a serviço das classes médias provendo profissionais liberais e técnicos; e, proliferam-se desmesuradamente os centros universitários e as faculdades isoladas na esfera privada para formar profissionais de pouca especialização provenientes especialmente das classes populares⁸⁴ (LEHER, 2001).

Nesse contexto, o acesso das classes trabalhadoras ao Ensino Superior acontece em meio ao redimensionamento da identidade e da singularidade universitárias, resultante das crises de hegemonia, de legitimidade e institucional (SANTOS, 2013) e que concorre para a existência de diferentes concepções filosóficas e ideológicas no mesmo espaço. A luta por uma universidade engajada socialmente, plural, gratuita e de qualidade, e pela democratização do público ingressante e das relações de saber nela ocorridas, a qual vinha sendo forjada por entre os interstícios do elitismo e da ciência como pensamento único, característicos do modelo de universidade moderna, encontra a partir da investida neoliberal na educação superior, novo confronto, agora contra o modelo de universidade operacional (FREITAG, 1996), integrada à tecnologia e ao conhecimento técnico pela via do capitalismo acadêmico (SLAUGHTER & LESLIE, 2004). Esse cenário de acirramento das contradições na dinâmica universitária se intensifica ainda mais quando se concebe e se materializa a Educação do Campo dentro de seus muros, a despeito das forças reacionárias que envolvem hegemonicamente a educação superior. A entrada de sujeitos camponeses e organizados em coletivos sociais, configurados aqui na experiência do Pronera, simbolizam uma verdadeira “ocupação do latifúndio do saber” (CORREIA, 2011a; 2011b).

A discussão que se segue nesse capítulo tem por objeto as mudanças e contradições ensejadas na universidade a partir dos processos gerados na interação com os sujeitos do campo, que adentraram no ambiente acadêmico trazendo diferentes culturas e visões de mundo, enfrentando preconceitos e imputando diferentes finalidades e concepções contra hegemônicas de educação. Para tanto, no próximo item, traremos, introdutoriamente, uma análise sobre os conflitos políticos, filosóficos e ideológicos visíveis nesse convívio impelido entre concepções contrastantes de universidade, quais sejam: 1) universidade moderna; 2) universidade operacional; e, 3) universidade popular. Interligando a esse debate, apresentaremos a hipótese de que a Educação do Campo, ao entrar na universidade como

⁸⁴ A diversificação do sistema de educação superior escamoteou a distinção entre universidade (complexo que integra formação graduada, pós-graduada, pesquisa e extensão) e Ensino Superior não universitário. Esse não assume todas as funções daquela, mas é autodesignado no mercado como universidade, tentando passar por aquilo que não é (SANTOS, 2013). Há, pois, de deixar clara nossa abordagem nesta tese contextualizada no território exclusivo da universidade.

legítima representante da Educação Popular, distante dos valores individualistas, competitivos e mercadológicos ditados na contemporaneidade, traz um potencial transformador do fazer e pensar a educação, a ciência e, conseqüentemente, a missão social da universidade, que se edifica em meio a muitas resistências. Tendo como foco empírico a experiência do Pronera, introduziremos a partir desse momento, a análise em diálogo com elementos e informações que dizem respeito à vivência do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo, realizado no Centro de Educação da UFPB.

Compreendendo que essa experiência de Educação do Campo no Ensino Superior representa um viés contra hegemônico de formação e ação, buscaremos apresentar os aspectos preconizados no Pronera que, em certa medida, desencadeiam modificações no cotidiano universitário e na atuação docente. Prosseguindo nesse objetivo, abordaremos no segundo tópico, as especificidades do público discente do Curso. Importa-nos conhecer a vinculação dos estudantes com os movimentos sociais do campo e analisar a hipótese de que a visão político-ideológica de mundo, forjada nas experiências de luta e trabalho na terra, em defesa da reforma agrária, contra a exclusão e a pauperização da população rural, instrumentaliza-os na defesa de ideias (fundamentadas e/ou ideologizadas) e para a crítica sobre a teoria a partir da realidade vivida. Assim, buscamos perceber, na essência, a relação entre as matrizes pedagógicas vislumbradas na experiência da coletividade nos movimentos sociais (CALDART, 2004b; PEREIRA, 2009) e o processo de produção de conhecimento na universidade.

Para finalizar a argumentação desse capítulo, traremos para o debate as formas e as repercussões da presença de elementos da identidade e da cultura camponesa na universidade, dentro e fora das salas de aula. Analisando a partir da vivência do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, enfocaremos especialmente dois aspectos: 1) a simbologia da terra na vida e no trabalho no campo; e, 2) a expressão cultural, política e religiosa da mística. Ainda como parte dessa discussão, analisaremos a leitura e atuação dos docentes do Curso quanto à interação com a cultura camponesa nas metodologias e nos conteúdos abordados. Com essa análise de base teórica e empírica, intentamos corroborar as mudanças e contradições trazidas para a dinâmica acadêmica a partir do diálogo entre as diferentes lógicas, culturas e sujeitos do campo e da universidade.

3.1 Concepção de educação, ciência e universidade: mudanças e contradições a partir do Pronera e seus sujeitos

O atual contexto universitário nos permite perceber a existência de três concepções disputando a hegemonia de pensamento e atuação dessa instituição. Conforme podemos ver em vários estudos sobre as políticas de Ensino Superior (SANTOS, 2001; GENTILLI, 2001; CHAVES, 2006; SOUSA, 2006; BARBALHO & CASTRO, 2010; SANTOS & CABRAL NETO, 2010; JEZINE & BITTAR, 2013; SANTOS, 2013), é bastante disseminada a dicotomia entre os modelos: 1) da universidade moderna, ligada à produção da alta cultura, de conhecimentos científicos e humanísticos e da pesquisa pura descompromissada com as consequências sociais da ciência; e, 2) da universidade operacional (FREITAG, 1996), referendada na produção de conhecimentos instrumentais e da pesquisa aplicada, úteis ao mercado de matriz tecnológica sob a ideologia neoliberal. Isso porque as mudanças impetradas no direcionamento e na finalidade da educação superior, orquestradas em escala mundial pelos órgãos econômicos multilaterais, não se fixaram apenas a partir da multiplicação de instituições com diferentes prerrogativas ou da criação de novas modalidades de cursos de Ensino Superior, identificadas com a massificação da formação profissional em consonância com as necessidades do mercado. Esses ditames avançaram destronando a ideia de universidade⁸⁵ moderna como modelo de formação pela ciência.

A esse respeito, Boaventura de Sousa Santos (2013) afirma que as lógicas que presidem a expansão e o domínio do ideário neoliberal na universidade se concentram em três crises da concepção moderna, intimamente ligadas entre si, a saber: de hegemonia, de legitimidade e institucional. A crise de hegemonia surgiu da tensão entre as funções tradicionais exercidas pela universidade (ciência e alta cultura) e as novas funções atribuídas hodiernamente (tecnologia e mão de obra qualificada), de modo que, diante da inviabilidade de desempenhar plenamente essas funções contraditórias, o Estado e o mercado retiraram a exclusividade da universidade no domínio do Ensino Superior e da produção de pesquisa, passando a fomentar novas instituições para atingir seus objetivos. A crise de legitimidade foi provocada pela contradição entre, de um lado, a elitização tradicional que hierarquizava o

⁸⁵ Baseada no pensamento humboldtiano (1997), essa ideia de universidade incide na plena liberdade acadêmica de professores e estudantes. A autonomia científica com organização estatal (financiamento e normatização legal) configura uma liberdade ilimitada da lógica interna da ciência. Nessa perspectiva, as universidades seriam instituições científicas superiores protegidas das intervenções políticas e dos imperativos sociais (HABERMAS, 1993). Em termos práticos, a universidade hodierna não mais está organizada sobre essas bases e, particularmente, na América Latina e no Brasil, essa ideia autodeterminada e autogovernada jamais tomou corpo.

acesso aos saberes especializados e, de outro lado, as exigências sociopolíticas pela democratização e igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. A perda da legitimidade se deu pela resolução negativa dessa crise, que, por meio de uma falsa democratização, segmentou o sistema universitário e desvalorizou a diplomação.

A crise institucional, agravada pelas duas primeiras crises, recai sobre o questionamento da autonomia universitária como especificidade organizativa, levando o Estado a impor critérios de eficácia e produtividade nos moldes empresariais. O resultado dessa crise consiste na perda de prioridade da universidade como bem público que se traduz em sua descapitalização e na transnacionalização do mercado universitário (SANTOS, 2013). Essas crises aludem, cada uma à sua forma, ao fortalecimento das pressões externas continuamente mais contraditórias e tirânicas em consonância com a vertente neoliberal, tendendo a instabilizar a universidade e desfalecer o modelo moderno, favorecendo o operacional, regido pela lógica de contratos de gestão, flexibilidade e avaliação por produtividade, e concebendo a educação como mercadoria. Partindo desse ponto de vista, a universidade, que em seu projeto mais original carrega o elitismo exclusivista e a concepção da ciência pura como monopólio do saber, vai perdendo espaço para a vertente da lógica privatista de intensa razão instrumental, mas não dispensa completa e imediatamente a tradição academicista (CASANOVA, 2001; RINESI, 2001; SANTOS, 2013).

Há de se deixar claro que nenhum desses dois modelos de universidade preconiza a formação de cidadãos críticos ou propõe a produção acadêmica em favor da resolução dos problemas e questões que importam no combate às desigualdades sociais e às fragilidades das populações subalternas. Nessa perspectiva, Rinesi (2001, p.91) escreve uma crítica não à incapacidade da universidade, mas à sua alta capacidade de formar cidadãos que não gostaríamos que formasse: “uns cidadãos dóceis, acríticos e funcionais, incapazes não só de impugnar, mas até mesmo de pensar a dinâmica de um sistema social cujas leis nos acostumamos a não questionar”. E o faz, continua o autor (2001, p.93), ao mesmo tempo em que tem contribuído efetivamente “para aplacar, restringir e limitar tudo o que o conhecimento tem de emancipador e de libertador” por meio de dois mecanismos: 1) o “espírito utilitarista”, que leva a universidade a servir e não criticar, ajudar e não entorpecer, produzir e não estimular a reflexão; e, 2) o “vício academicista”, que privilegia as dimensões tradicionais dos saberes e dos escritos, avaliando as produções teóricas a partir do estrito atendimento ao “academicamente pertinente”. A partir dessa assertiva, podemos inferir que, mesmo em conflito político-ideológico com a universidade operacional, a concepção moderna, enquanto tradição de suposta neutralidade e superioridade do conhecimento

científico, pode atuar de forma complementar e convergente àquela e, portanto, permanece legitimada na dinâmica universitária sempre que se mostrar interessante aos objetivos neoliberais.

O conceito e as análises a cerca do capitalismo acadêmico também sugerem o imbricamento entre a universidade operacional e a universidade moderna. Nesse entendimento se destaca a transformação das atividades acadêmicas em um conjunto que tende à capitalização sobre a base da pesquisa e do conhecimento científico especializado na busca de soluções para problemas públicos ou comerciais, à maneira do mercado ou como parte dele (SLAUGHTER & LESLIE, 2004). No entanto, essa definição não deixa de reconhecer e respeitar a existência de nichos universitários destinados à inteligência especulativa, estética e moral, que, em longo prazo, podem ter utilidades imprevistas, mesmo que aparentemente formulem apenas soluções elegantes que parecem não servir para nada (CASANOVA, 2001). E, mais uma vez, nessa união, configura-se uma modernização conservadora da universidade (LEHER, 2001), que traz como principais prejudicados a pesquisa engajada socialmente, assim como a formação e a difusão do pensamento crítico.

No movimento da reforma universitária pela ordem neoliberal, alinhavada no Brasil desde o período ditatorial e mais fortemente a partir dos anos de 1990, projeta-se a tendência de hegemonia da universidade via convivência contraditória (disputa e complementaridade) das concepções moderna e operacional. No entanto, esse não é o único traço que caracteriza a universidade hodiernamente. Há uma terceira concepção de universidade, que diante dessa investida mercadológica e privatista, vem sendo silenciada (LEHER, 2010; MOLINA; BATISTA; HAGE, 2013). É preciso aguçar os ouvidos para perceber “as vozes da revolta, da paixão pela liberdade e do espírito crítico que parecem ter sempre encontrado na universidade um campo especialmente fértil para se desenrolar [...] frente às garras das instituições e aos impulsos ordenadores dos seus administradores” (RINESI, 2001, p.94).

Convencionaremos denominar essa terceira concepção de universidade popular, tendo em vista sua vinculação com as forças sociais populares e progressistas, contrapondo-se à mercantilização da ciência e buscando soluções para os problemas sociais. A universidade popular preconiza o caráter público da educação em favor da distribuição equitativa dos bens educacionais e da garantia do direito de acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior. Nesse sentido, se é apresentado de maneira contraditória o convívio entre as concepções de universidade moderna e operacional, acirram-se ainda mais os conflitos no interior da universidade ao se discutir e experienciar um terceiro viés, que se inscreve na vinculação e

influência da universidade no projeto de país pela sua missão social. Como universidade popular, tem uma tarefa a observar:

Não de formar os cidadãos que esta sociedade (que as empresas e os grupos econômicos desta sociedade) precisa, mas, pelo contrário, de formar os cidadãos que esta sociedade não precisa. Os que sejam capazes de impugná-la, os que estejam em condições de pensá-la criticamente, os que possam, em vez de aceitar docilmente as chamadas de ‘forças da história’ (eufemismo com o qual se acostumam a ser designados, e ao mesmo tempo dissimulados, os projetos políticos e econômicos dos grupos dominantes, que dessa maneira naturalizam e legitimam a sua dominação), pô-las a elas no banco dos réus e tentar imaginar, contra as suas dimensões mais irritantes e mais desumanas, outros destinos possíveis para as nossas sociedades (RINESI, 2001, p.97, grifos do autor).

A par disso, compreendemos o atrelamento do modelo de universidade popular com a construção de um projeto nacional, não mais elitista, como fez a universidade quase que exclusivamente até o século passado, mas articulado a forças heterogêneas manifestadas na luta ideológica, política e cultural contra hegemônica por reformas estruturais, pela consolidação dos direitos sociais, pela priorização do mercado interno e pela redistribuição de renda (FRIGOTTO, 2006). A capacidade epistemológica e a orientação quanto às funções sociais da universidade na perspectiva popular dão consistência a esse projeto de país, criando o conhecimento e os sujeitos misteres à sua concretização. No livro “Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade”, de autoria de Boaventura de Sousa Santos (2013), também se mostra a integração entre o papel da universidade e o enfrentamento social do projeto neoliberal. No que tange à universidade enquanto bem público estatal, contrapor uma alternativa contra hegemônica significa que:

As reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projeto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra hegemônica (SANTOS, 2013, p.458).

No entanto, Boaventura de Sousa Santos (2013) aponta contradições na definição das ideias-mestras necessárias a dianteira da reforma universitária em nome da globalização contra hegemônica. Ao mesmo tempo em que a universidade caminha em passos lentos para libertar-se do encastelamento moderno irreformável, o Estado tem se transformado num inimigo (por mais proclamações contrárias que faça) ao adotar ou ceder às pressões neoliberais. Sem a opção do Estado como aliado na perspectiva de enfrentar a hegemonia da

concepção operacional da universidade, contrapor uma alternativa contra hegemônica, de viés democrático, emancipatório, popular e progressista fica a cargo dos universitários que recusam a ideia do conformismo diante das imposições neoliberais e dão uma resposta ativa à cooptação, aliados aos grupos, movimentos e organizações sociais interessados em articular-se cooperativamente com a universidade. A centralidade dessa aliança é o aprofundamento do compromisso social da universidade que se fixa em responder às demandas pela democratização radical da instituição, pondo fim à exclusão histórica desses grupos sociais, seus saberes e interesses coletivos (SANTOS, 2013).

Podemos encontrar respaldo para a defesa de princípios da universidade popular no movimento docente⁸⁶ em contraposição ao processo de privatização ensejado pelas agências econômicas internacionais e pelo Estado em cumprimento às reformulações implicadas no financiamento recebido. Documento sobre a reforma universitária, produzido pelo Andes (SINDICATO..., 2003), informa que é essencial para a qualidade da educação superior: 1) ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos; 2) autonomia didático-científica, administrativa e financeira; 3) democratização interna e liberdade organizativa; e, 4) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e carreira unificada para as instituições de Ensino Superior. Nessa mesma perspectiva, Casanova (2001, p.228-9) indica que é necessário impedir a ruína da universidade. Somente as forças democráticas, progressistas e radicais que perfazem a universidade popular podem assumir a tarefa de sobrevivência da instituição nos moldes de caráter público e gratuito, com gestão democrática e valores acadêmicos vivos.

Nessa perspectiva, o modelo de universidade popular politiza as lutas por uma instituição pública, plural, de qualidade e engajada socialmente. Na esteira do interesse público, a universidade demanda ampla transformação de sua dinâmica, o que envolve democratização e avaliação de sua produção e de seu papel na sociedade. Dessa forma, a reforma universitária far-se-á satisfatória considerando a educação superior como prioridade nacional, estruturando o respeito as mais diversas correntes de pensamento científico e humanístico e contrapondo-se ao projeto neoconservador da universidade operacional limitada à preparação funcional, empresarial e tecnocrática de “analistas simbólicos” e de “especialistas eletrônicos”. Como argumenta Trindade (2001, p.39), é preciso sair de uma

⁸⁶ Andes apoiado pelos movimentos universitários: Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e UNE.

política puramente defensiva, crítica e imobilista para defender a universidade, construindo as forças alternativas pela base:

Em nome do salutar corporativismo universitário, que garante a liberdade acadêmica das injunções do poder religioso, político ou econômico, nacional ou internacional, indissociável da ideia de autonomia, não se pode mais retardar a reforma universitária. Tornou-se inadiável que todos os segmentos da comunidade universitária saiam do imobilismo propondo alternativas. Não basta a mera resistência e a postura defensiva, porque elas podem conduzir a um dos objetivos dos governos latino-americanos: tornar obsoletas as estruturas atuais, legitimar a privatização interna, manter a comunidade acadêmica sob pressão permanente em virtude da precarização do espaço público e expandindo o setor privado, o que significaria a hegemonia plena das “políticas salvadoras” neoliberais.

É nesse sentido que retomamos Boaventura de Sousa Santos (2013) e sua consideração do papel crucial da universidade em construir, representar e defender uma alternativa contra hegemônica de educação, racionalidade e sociedade. Nessa alternativa, enxergamos os princípios orientadores do que temos denominado como universidade popular. Dentre as áreas de ação identificadas pelo autor no âmbito de sua propositura teórica, destacamos como pontos principais a democratização do bem público universitário e a Ecologia dos Saberes. Essa escolha justifica-se pelo total imbricamento entre esses dois princípios que congregam as exigências primordiais à consolidação da vertente universitária popular, uma vez que implicam o diálogo horizontal entre a universidade e a classe trabalhadora tanto pela via do acesso à formação superior quanto das iniciativas de produção de conhecimento engajado socialmente.

A equidade do acesso à universidade vem responder ao elitismo e à distância histórica entre a universidade e os setores constituídos como excluídos da sociedade. Para sua efetivação, Boaventura de Sousa Santos, no livro “Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade” (2013) distingue alguns segmentos a serem pautados na política e prática universitárias: 1) promoção de parcerias ativas com as escolas públicas no âmbito pedagógico e científico, buscando retrain os processos de interrupção e insucesso que bloqueiam a trajetória escolar básica; 2) manutenção da gratuidade da universidade e desenvolvimento de programas de permanência com concessão de bolsas mediante contrapartidas de trabalho nas atividades universitárias, fortalecendo assim a formação integrada no tripé de ensino, pesquisa e extensão; e, 3) programas de ação afirmativa por meio de cotas étnicas ou socioeconômicas

e outras medidas de combate ao tradicional elitismo social da universidade⁸⁷. Finalizando sua argumentação, Boaventura de Sousa Santos afirma que essas tarefas de equidade do acesso questionam a dinâmica universitária no seu todo e, por isso, exigem uma avaliação crítica do papel da universidade que não foi responsável pela exclusão social apenas no ingresso, mas também pela inferiorização dos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos, desqualificados em nome da priorização epistemológica científica. Assim, a democratização implica alterar não apenas o público que frequenta a universidade, mas os conhecimentos produzidos e disseminados entre os que a frequentam.

É a partir dessa assertiva, que confirmamos a interlocução entre o acesso e a produção de conhecimento configurando os elementos essenciais da alternativa contra hegemônica da universidade popular. A diretriz da produção de conhecimento nessa perspectiva consiste na pesquisa-ação, segundo a qual os interesses científicos convergem para as soluções dos problemas de comunidades e grupos sociais que não dispõem do conhecimento técnico e especializado da universidade pela via mercantil. Essa concepção delega densa responsabilidade social à instituição universitária, que seguindo essa via, aceita ser permeada pelas demandas sociais, sobretudo aquelas “oriundas dos grupos sociais que não têm poder para as impor” (SANTOS, 2013, p.481). Vale destacar que o empenho e a criatividade dos pesquisadores, docentes e estudantes diante dos desafios da assunção da função social da universidade só podem ser garantidos pela premência da autonomia e da liberdade acadêmicas.

Aprofundando essa ideia de utilidade social da universidade, entra em cena o que Boaventura de Sousa Santos (2008; 2013) define como Ecologia dos Saberes. Caracterizada como uma revolução epistemológica da universidade, a Ecologia dos Saberes consiste no

⁸⁷ Na UFPB, as políticas de ação afirmativa merecem uma referência a partir da adoção da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (Mirv) que se iniciou em 2011, com a reserva de 25% das vagas de todos os cursos para estudantes que frequentaram o Ensino Médio e pelo menos três séries do Ensino Fundamental em escolas públicas. Essa era uma meta prevista no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) da UFPB e tinha uma pretensão de implantação gradual, com reserva de 30% das vagas em 2012, 35% em 2013 e a partir de 2014 a manutenção da reserva de 40% das vagas para a Mirv. Porém, em 29 de agosto de 2012, foi aprovada a Lei nº. 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino que decretou a reserva de no mínimo 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes que frequentaram integralmente o Ensino Médio em estabelecimentos públicos. Dessa forma, o processo seletivo passou a ser adequado a essa legislação. Vale salientar que essas vagas de ensino público são distribuídas de forma a refletir a composição étnica do Estado de acordo com os dados do IBGE, compondo uma inclusão integrada pelos critérios socioeconômico e racial. Após a adoção dessa política de reserva de vagas, a UFPB tem registrado a ocupação dos cursos de maneira mais equânime entre oriundos das escolas públicas e particulares, mudança mais visível nos cursos ditos nobres, a exemplo das Engenharias, Direito, Ciências da Computação e Medicina (BRANCO & NAKAMURA, 2013).

diálogo horizontal entre, por um lado, o conhecimento científico e humanístico produzido na universidade e, por outro lado, os saberes populares e tradicionais advindos de culturas múltiplas e determinadas, ao longo da história da modernidade, como não existentes na sociedade⁸⁸. A Ecologia dos Saberes pode traduzir-se, assim, numa espécie de “extensão ao contrário”, trazendo saberes e culturas de fora da universidade para dentro do seu universo. Seguindo essa lógica, a Ecologia dos Saberes viabiliza a transformação de conhecimento disciplinar em transdisciplinar; de circuitos fechados de produção em abertos; de homogeneidade de lugares e atores em heterogeneidade; de descontextualização social em contextualização; e, de aplicação comercial do conhecimento em aplicação solidária e edificante.

A Ecologia dos Saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2013, p.472-3).

A possibilidade de diálogo e debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento é condicionada pelo princípio de incompletude de todos os saberes. Pela Ecologia dos Saberes pretende-se superar a monocultura do saber científico⁸⁹ (SANTOS, 2008). Sendo assim, para além de sua compreensão como contextualização do conhecimento científico, a Ecologia dos Saberes atua redesenhando os processos e as prioridades do ensino e da pesquisa, transformando os sujeitos sociais “pesquisados” em coprodutores de conhecimento. Essa lógica intensifica-se ainda mais quando esses sujeitos passam a ocupar as salas de aula da universidade.

A Ecologia dos Saberes guarda uma das maiores riquezas possíveis na universidade: o diálogo entre as diferenças de sujeitos, de práticas, de saberes. O diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares possibilitam a edificação de um novo saber, emancipatório,

⁸⁸ Boaventura de Sousa Santos (2008) em sua crítica à razão metonímica, que se intitula única racionalidade válida, denuncia que a monocultura do saber científico produz a não existência de todo saber que não se encaixa nos seus critérios de verdade, (des) qualificando-os sob a forma de ignorância.

⁸⁹ De acordo com Santos (2008), a monocultura do saber científico é o modo de produção de não existência mais poderoso, pois transforma a ciência moderna no critério único de verdade e em cânone exclusivo de produção de conhecimento, declarando inexistente tudo o que a ciência não legitima ou não reconhece, desqualificando sob a forma de ignorância.

impregnado da realidade contextualizada e politizada. Há a necessidade de complementar os saberes da tradição e da ciência, visto que essa complementaridade está presente na exigência da qualificação de diferentes formas de organização do conhecimento no campo, o qual toma como referência a terra de forma complexa e transdisciplinar (JESUS, 2004). O diálogo entre esses diferentes espaços, com lógicas também distintas, desencadeia um processo dialético de transformação no que tange ao papel social da educação e da universidade.

É nesse viés que se inserem as experiências de Educação do Campo no Ensino Superior, especialmente as configuradas a partir do Pronera, buscando a equidade do acesso e disputando a hegemonia na produção do conhecimento e na definição do projeto de sociedade em conformidade com a concepção de universidade popular. Tudo isso em meio às contradições expostas na convivência conflituosa com as concepções moderna e operacional que digladiam-se por espaços, funções e finalidades no contexto social e acadêmico desse século XXI. A Educação do Campo no Ensino Superior dirige-se à criação de um vínculo político entre a universidade e a classe trabalhadora, que atua pela neutralização da produção de conhecimento comercial pela via das agendas de ensino, pesquisa e extensão de impacto social. A partir do ingresso dos sujeitos coletivos do campo na universidade, percebemos uma atitude “contra hegemônica sobre as práticas acadêmicas de cunho positivista, que resistem à compreensão da diversidade sociocultural dos povos do campo, de seus modos de produzir a vida e de lutar por seus direitos” (MOLINA; BATISTA; HAGE, 2013, p.104).

Nesse desafio, que se constitui como prática, se insere a conquista de estratégias de acesso e oferta diferenciada para proporcionar a presença e a permanência dos camponeses no Ensino Superior sem que deixem de viver e morar no campo. Como legítima representante da Educação Popular, a Educação do Campo vivenciada no Pronera traz um potencial transformador do fazer e pensar a educação, a ciência e a missão social da universidade. Sua base teórico-metodológica se efetiva como concepção filosófica e pedagógica popular, modificando a feição da universidade, que não mais se encastela, mas reafirma o seu compromisso com a dimensão social do saber (JEZINE, 2010). Compartilhando desse pensamento, um professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB teceu as seguintes considerações:

A concepção de Educação do Campo [...] está permeada por uma concepção de educação crítica, muito lastreada pelos princípios teóricos e metodológicos da Educação Popular. E aí a Educação Popular traz esse diferencial dessa concepção de ciência [...] que está voltada para uma compreensão da realidade, no sentido de entender a realidade, mas uma compreensão de ciência também que está preocupada com a mudança social,

[...] que tem um compromisso com determinados setores da sociedade que são as classes populares⁹⁰.

Tal compreensão encontra respaldo e clareza no projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB (UNIVERSIDADE..., 2007), o qual apresenta como pressuposto teórico a concepção de Educação do Campo, demarcada pelas discussões, reivindicações e proposições dos movimentos sociais, defendendo uma educação emancipadora, na perspectiva de fortalecer a cultura e os valores das comunidades e vinculando-se a um projeto de desenvolvimento autossustentável do campo. A proposta do Curso pauta-se, nesses termos, nos princípios de respeito ao saber social da experiência do cotidiano dos povos do campo, das suas culturas e das relações de produção por eles engendradas. Citando Fleury (2000, p.6), o documento afirma o respeito à diversidade cultural, desenvolvendo práticas educativas para a promoção da interculturalidade, a qual “busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas”.

Para atingir o objetivo de proporcionar a formação de professores para atuar em projetos educativos nas áreas de assentamentos dos movimentos sociais do campo, o Curso define que a proposta curricular parta dos interesses e realidade dos assentados, respeitando a singularidade camponesa na perspectiva de valorizar os elementos universais que compõem a sua cultura. Os princípios metodológicos norteadores, portanto, preconizam a articulação do ensino com a pesquisa e com os processos sócio-históricos da sociedade, da ciência e da educação; a autonomia, a reflexão crítica e a construção permanente da identidade pessoal e coletiva dos estudantes no processo de formação; as questões da Educação do Campo como ponto de partida e de chegada, embasadas por diferentes abordagens teóricas e metodológicas; a reflexão da realidade social e das práticas dos sujeitos como um referencial determinante para a teoria; e, a indissociabilidade entre teoria e prática efetivada na alternância do Tempo Escola e Tempo Comunidade. Ancorada na Educação do Campo, a metodologia do Curso se baseia na interação com o saber popular e com a prática social do estudante, o que requer o diálogo e a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos no processo educativo como pressupostos fundamentais. A concepção de educação adotada prioriza o ato educativo como ato político e se propõe a formar sujeitos autônomos e engajados “que buscam transformar a realidade numa perspectiva coletiva e solidária aliada a um projeto de sociedade livre, democrática e sem exploração” (UNIVERSIDADE..., 2007, p.11).

⁹⁰ Transcrição de trecho de entrevista concedida pelo professor das disciplinas de Projetos de Pesquisa e Extensão I e II e de Teorias e Práticas de Educação Popular em 15/07/2014.

No entanto, como temos ratificado as ideias desse capítulo, o enfrentamento entre o eixo alinhado com o projeto neoliberal e o movimento contra hegemônico na universidade, aqui representado pelo Pronera, acontece num contexto de acirramento de contradições, resistências e conflitos. Quando os camponeses se mobilizam para adentrarem na universidade em busca de atender às suas demandas de conhecimento e ação, adotando um perfil político e pedagógico de Educação Popular no corpo de seu projeto provocam muita resistência por parte da comunidade acadêmica que arroga o privilégio universitário para si. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que essa experiência do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo estimula mudanças na dinâmica habitual da universidade por questionar a lógica moderna e utilitarista da educação superior, faz aumentar a pressão e o movimento de negação, tanto no domínio político-ideológico quando burocrático, que dificultam e atuam contra o desenvolvimento de ações afirmativas como essa. Refletindo a sociedade, a universidade se torna campo de disputa de projetos políticos, ideológicos e filosóficos, e quando a Educação do Campo e os movimentos sociais adentram-na, provocam uma disputa interna de projetos de educação e ciência, assim como também uma disputa na sociedade dos momentos sociais com os demais setores, para tornarem-se interlocutores da produção e função universitárias⁹¹.

A importância dessa questão pode ser encontrada nas consequências da colocação de obstáculos diante da materialização dos princípios orientadores de uma teoria e prática de educação superior crítica e emancipatória. Todo esse processo de garantia do direito ao acesso e à permanência dos povos do campo na universidade se constrói, portanto, longe da escala e da velocidade necessárias para reduzir as históricas desigualdades sociais e educacionais que afligem a realidade brasileira. Isso porque as ações de resistência afetam, primeiramente, o andamento dos processos de equidade do acesso; em segundo lugar, questionam a legitimidade e dificultam o funcionamento dos cursos advindos de políticas afirmativas; e, ainda, emperram o pleno desenvolvimento de pedagogias apropriadas à ampliação dos saberes e contextos envolvidos na produção do conhecimento. Tais dificuldades são vivenciadas e sentidas pelos professores e pesquisadores que vivenciam o cotidiano dos cursos e se colocam na posição de parceiros comprometidos e envolvidos com a vertente de universidade popular.

⁹¹ A prerrogativa dos setores empresariais como únicos interlocutores reconhecidos e confiáveis para definir a política nacional de produção científica e educação superior configura problema central na manutenção da autonomia e legitimidade da universidade (GENTILLI, 2001; SANTOS, 2013). A materialização da Educação do Campo no Ensino Superior questiona o monopólio dessa influência externa e promove a socialização das agendas universitárias, reconhecendo e fomentando a participação de diferentes setores, movimentos, sindicatos, associações e entidades sociais e populares, historicamente alijados dos mecanismos de decisão das políticas de educação e ciência.

A ampliação do acesso dos camponeses à universidade pela possibilidade do ingresso por critérios específicos (vinculação de moradia e/ou trabalho no campo), por exemplo, confronta a exigência das universidades para que o acesso se dê por seleção universal, o que, por trás da pretensa amplitude de acesso, descaracteriza por completo o propósito da política de Educação do Campo no Ensino Superior⁹² (MOLINA; BATISTA; HAGE, 2013). Por isso, manter o perfil do público dos cursos implica embates com as Procuradorias Jurídicas das universidades, assim como acontece também para assegurar a aprovação e o funcionamento do Programa. São idas e vindas de documentos e justificativas até a consecução do aval institucional para realização da oferta. Do ponto de vista da coordenação do Curso em análise, diante da imposição progressiva de entraves, a experiência do Pronera não impetra legitimidade dentro da dinâmica institucional e figura como um elemento residual:

Se de um lado houve essa influência [positiva] porque vários professores aqui passaram a fazer projeto de pesquisa e extensão voltados para o campo, a existência do Curso aqui provocou a universidade a ir cada vez mais ao campo pra poder facilitar e criar suas condições de estágio dos alunos [...]; só que essa presença mais forte do campo aqui dentro da universidade também acirrou as contradições políticas [...] O fato de ser um programa, só ofertar uma turma com o fim da outra, os trâmites entre a universidade e o Incra, dificultam muito a execução do Curso e até a continuidade, porque a gente está com o segundo Curso desde 2012, que vem sendo discutido pra oferta de uma segunda turma de Pedagogia, mas as exigências do Incra, da universidade, estão dificultando⁹³. Então é um curso que [...] foi resultado da luta, que ele vem, ele acontece, mas ele não entra na dinâmica normal, digamos, regular, da universidade e eles estão sempre aqui como se fossem

⁹² Na UFPB, a Comissão Permanente do Concurso Vestibular (Coperve), responsável pela organização dos processos seletivos estudantis, foi extinta em meados de 2013 e, desde o ano anterior, o ingresso na instituição já havia passado a ser exclusivo pelo Enem. Essa decisão inclui os Programas conveniados, a exemplo do Pronera, que, nas próximas turmas, terá que se adequar a esse ultimato, uma vez que a contratação de uma empresa para realizar o vestibular especial não figura uma alternativa financeiramente aceitável pela universidade.

⁹³ A segunda turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB se iniciou em 26 de outubro de 2015, mais de dois anos depois do exame vestibular, realizado em 21 de julho de 2013. Além da lentidão nos processos entre universidade e Incra, os recursos previstos para iniciar o Curso em 2014 foram liberados somente no final do ano financeiro e foram devolvidos na íntegra, pela falta de tempo hábil para execução de compras e licitações. Da mesma maneira, em 2015, a aprovação dos novos cronogramas, planilhas orçamentárias e planos de trabalho atualizados ficou a mercê da burocracia e mais uma vez impediu o início do Curso no primeiro semestre. Quando os recursos finalmente chegaram à UFPB, foram ligeiramente convocados os estudantes aprovados desde 2013 e, já com as aulas marcadas, foi detectado que as rubricas de custeio vieram alteradas e os recursos foram eletronicamente devolvidos para ajuste da planilha distributiva dos valores. O andamento do Curso somente foi mantido porque os custos mais urgentes de hospedagem foram acertados em conjunto com o Curso de História, programado para acontecer no mesmo período e que recebeu seu orçamento sem falhas. Todos os demais repasses financeiros a fornecedores ficaram aguardando o reenvio corrigido dos valores para a UFPB.

algo que não pertencesse à universidade. [...] Ele não consegue ter uma vida regular aqui dentro porque todo semestre tem contradições, tem conflitos que dificultam a oferta da disciplina, os professores. Então a universidade resiste a essa permanência do campo dentro dela. Do campo camponês. [...] A luta conquistando o acesso à educação superior encontrou eco em alguns professores, mas ele é sempre um resíduo. [...] [O Curso] existe pelo engajamento de alguns professores, mas ele não consegue realmente ser, fazer parte da dinâmica regular da universidade⁹⁴.

Do ponto de vista pedagógico, as contradições e resistências aparecem ao analisarmos as tentativas de diálogo com o campo, seus sujeitos e saberes, realizadas por entre as amarras que fixam a lógica moderna de ensino e pesquisa na universidade. Esse foco de tensão pode ser situado na assunção da alternância⁹⁵ como estratégia metodológica, que possibilita as condições estruturais para a formação dos estudantes camponeses e permite uma aproximação inerente e contínua com a realidade camponesa (CORREIA, 2011a; MOLINA; BATISTA; HAGE, 2013). Porém, ao se colocar no interior da universidade, a dinâmica da alternância sofre desvios na sua essência, pois desloca-se no imperceptível movimento da rigidez institucional, enfraquecendo a sua tônica criativa e animadora. Realizando concessões para modelar-se aos padrões universitários exigidos, a alternância vai sendo normatizada, uniformizada, perdendo sua originalidade e seus traços característicos.

Vale registrar nesse momento, objetivando expandir a análise das contradições que se assentam na possibilidade das mudanças a partir do Pronera, duas situações que ilustram as dificuldades e o risco de descompasso e desajuste na prática de modos mais abertos e plurais de produção do conhecimento. A primeira delas é a redução do tempo para que algumas vivências possam surgir e ser discutidas. O ritmo de cumprimento de ementas e cargas horárias impede a maturação e o aprofundamento dos processos de discussão, contextualização e análise do conhecimento. Isso, principalmente, em se tratando de uma abordagem metodológica que concentra o período de Tempo Escola em cerca de quarenta dias de aulas intensivas.

A interlocução com as experiências e fenômenos da realidade do campo, das escolas rurais ou ainda do modo de produção da vida no campo, possibilitadas pelo Pronera a partir da exploração dos saberes de seus estudantes, cria o espaço para realizar o debate entre esses saberes e o olhar científico. Mas, como a prioridade acadêmica se centra em torno do conhecimento científico, quando essas situações de diálogo com o campo vão sendo

⁹⁴ Transcrição de trecho de entrevista concedida pela coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB em 25/07/2014.

⁹⁵ A alternância e suas implicações para a produção de conhecimento serão objeto de análise mais específica no capítulo 4.

aprofundadas, o tempo da aula torna-se escasso, aligeiram-se as conclusões e passa-se adiante na lista de conteúdos, condicionando a pensar e agir para o cumprimento do previsto nas ementas disciplinares, desperdiçando a potencialidade das experiências de construção do conhecimento possível. Essa postura acaba sendo conciliatória com a cultura acadêmica tanto moderna, por privilegiar o conteúdo, quanto operacional, ao reforçar o imediatismo das respostas e impor a lógica da produtividade, colocando em cheque a qualidade dos resultados. Ter que adequar-se à estrutura disciplinar e compartimentada do currículo acadêmico que delega maior validade às atividades presenciais e, portanto, condensando dentro de um tempo minimizado é uma contradição que evidencia uma tensão no fazer Educação do Campo e alternância na universidade.

A segunda situação, mais generalista, evidencia-se na utilização da realidade dos estudantes como uma descrição (onde moram, como vivem, o que estão construindo), ocupando uma marginal e pequena parte introdutória do processo de estudos. Entendemos que o compromisso com a transformação da realidade exige, não apenas que se descreva a situação, mas o que está por dentro e por trás. É mister que se explicitem os espaços de negação, que se pense criticamente o dito, o escrito e o visualizado. Nessa perspectiva, corrobora professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB:

Se de repente hoje nós estamos com o contexto em que as situações do cotidiano dos excluídos são retratadas, são trazidas pelo espaço da academia, não podem ser vistas apenas como ilustrações, mas como situações que podem alavancar outra forma de fazer a universidade. [...] Então, [...] o meu cuidado enquanto professor de que se de repente ao escutar essas inquietações políticas, a disciplina não respondesse ou o perigo de tornar essas inquietações apenas ilustrações porque é algo que para mim não tem sentido. Ora, fale sobre a sua luta. Olha, está vendo esse exemplo é bem interessante. Não são exemplos as inquietações políticas, não podem apenas servir de exemplo, mas principalmente de ajudar a pensar o próprio fato⁹⁶.

Pois, se a realidade social não é pensada com cuidado, se os estudantes e professores não se debruçam, se a universidade não se dedica a essa situação, como intentar o processo de transformação? Como os estudantes depois do Curso, vão retornar às suas comunidades e transformá-la? E como a universidade vai acompanhar esse processo se os estudantes não estão mais inseridos nela? Molina, Batista e Hage (2013) nos apresentam que as práticas de Educação do Campo no Ensino Superior, mesmo sendo recentes, têm cultivado mudanças nos seus processos formativos que vão convergir com essa perspectiva de vínculo permanente

⁹⁶ Transcrição de trecho de entrevista concedida pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos em 30/07/2014.

entre o conhecimento científico e os fenômenos da realidade atual em toda sua complexidade e movimento histórico.

Ou seja, trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. O trabalho pedagógico centra-se no princípio da *práxis*, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido nestas experiências [...] mostrou-se intencionalizado na perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando este a partir de releituras e análises que vão se complexificando à medida que estes educandos vão avançando em seus processos de escolarização, qualificando assim as intervenções em suas comunidades (MOLINA; BATISTA; HAGE, 2013, p.118, *grifo dos autores*).

Tal compreensão materializa-se no projeto político-pedagógico da Educação do Campo no Ensino Superior de formar integralmente a classe trabalhadora camponesa, para protagonizar a transformação social e a autotransformação humana (CALDART, 2008a). E enquanto processo de constituição de novas gerações de intelectuais orgânicos imbuídos de *práxis*, a concepção ético-política do Pronera adentra na condução pedagógica da formação dos estudantes. Esse domínio se dá, de maneira privilegiada, pela articulação da cultura científica com a visão de mundo e de vida camponesa. Aí conseguimos perceber que, em meio ao tradicionalismo acadêmico, a Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2008; 2013) tem demarcado *locus* em teoria e em prática, o que visualizamos no Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo, a partir do depoimento:

A entrada do Curso na universidade tem contribuído em muito, mas poderia contribuir mais se algumas amarras, algumas correntes fossem quebradas. Ele proporcionou essa revolução, essa mudança, porque sem discutir saberes do campo não dá para discutir pedagogia do campo. [...] Anos em uma universidade para trabalhar, principalmente, com escolas públicas e de repente o entrono da escola nunca foi alvo de investigação, nem de estudo? [...] Ou o aluno vai lá pra um assentamento pra pensar pedagogia do campo ou ele vai navegar no seco. E isso é o que o Curso proporciona. Às vezes pode entrar em contradição quando se fecha tão forte sobre a escola e não percebe que ao redor dela, num sítiozinho, na criação de um cabrito, na criação de uma cabra, há uma questão pedagógica⁹⁷.

Então, mesmo diante de inúmeras tensões advindas de frentes ideológicas, burocráticas e pedagógicas, reconhecemos nas experiências desenvolvidas no âmbito do

⁹⁷ Transcrição de fragmento de entrevista dada pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos em 30/07/2014.

Pronera na UFPB potencialidades no fazer e pensar transformações na educação superior, na ciência e na universidade. Os desafios para sustentação e ininterrupção dos princípios do Pronera por entre o rígido espaço acadêmico envolvem alinhar cultura e educação e relacionar a práxis pedagógica com o autoconhecimento, a reflexão, a disciplina e a crítica (MOLINA; BATISTA; HAGE, 2013). A Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2008; 2013) se faz presente, portanto, na sua tarefa de direcionar as alternativas contra hegemônicas de produção do conhecimento. São inúmeras vivências que estão acontecendo no campo e a academia tem que registrar e dar voz a elas.

É importante destacar que, para além do entendimento de que o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB foi pensado, desde a sua elaboração, com a presença de representantes dos movimentos sociais para ser um curso específico, com a metodologia da alternância e considerando o conhecimento da realidade dos estudantes; são as pessoas diretamente envolvidas nas experiências de vida e trabalho no campo que trazem à ribalta, pensam e escrevem as próprias histórias. Daí a imprescindibilidade do acesso dos camponeses à universidade para que sejam sujeitos da emergência dos saberes contidos na sua diversidade social e cultural. São eles, os sujeitos silenciados na modernidade juntamente com seus saberes, que vêm pressionar a introdução e o reconhecimento da diferença cultural e da identidade coletiva no diálogo com os conhecimentos que a ciência ajuda a produzir. Isso implica na concretização do conceito de Educação Popular nessa experiência.

No que pese a essa materialização da Educação Popular no Pronera, são os sujeitos que participam da ação, os estudantes, que reivindicam e exercitam o direito de pensar sobre sua realidade, sobre as experiências do dia a dia e da história do camponês: a terra ocupada, o tempo de luta pela terra, a identidade construída na terra. O ingresso dos camponeses organizados em coletivo na UFPB impactou na dinâmica institucional, introduzindo nas disciplinas e no Curso o desejo de entender as teorias a partir do olhar produzido no enfrentamento das adversidades da vida no campo. Então, as mudanças se fazem perceber mais do que na disposição das cadeiras, que deixam de ser uma atrás da outra e colocam-se em círculo. A aula é outra com a emersão da fala imbuída de propriedade, rompe-se o muro entre o professor e os estudantes, aproximam-se os diferentes mundos do campo e da universidade para criar uma inteligibilidade recíproca, mesmo que localizada e momentânea.

O Pronera se constitui, assim, tendo em vista seu projeto, a origem e o perfil dos seus estudantes⁹⁸, um diferencial na forma de acontecer e discutir a produção do conhecimento. O público faz com que os conteúdos assumam outro sentido, perfazendo uma formação alimentada pelo modo de sentir, pensar e agir dos sujeitos do campo. Porque, diferente dos estudantes universitários dos cursos permanentes, que, em grande parte, não têm uma participação tão ativa dentro das comunidades e conhecem a realidade educativa quando vão visitar uma escola ou uma experiência, os estudantes do Pronera conhecem e vivem as diversas experiências que ocorrem dentro de um assentamento, a história, a cooperativa, a escola, o grupo de capoeira, o grupo de produção artesanal. Essa aproximação intrínseca com a realidade mais que possibilita uma reflexão teórica a partir da prática, exige-a.

Nesse sentido, alguns aspectos diferenciam a turma do Pronera e foram identificados pelos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB, tais como a oralidade e o compromisso com a aprendizagem, tendo em vista o retorno social da apropriação do conhecimento para suas comunidades. Segundo foi destacado nos depoimentos, são essas características dos estudantes que estimulam a construção e experimentação de diferentes abordagens no exercício do ensino e da aprendizagem. O primeiro aspecto a ser evidenciado é o da oralidade, que impactou na participação dos estudantes nos debates. O desempenho nas atividades de trato pedagógico que requeriam a oralidade nas discussões textuais era percebido fortemente, assim como a curiosidade e o interesse em conhecer:

Como professora eu detectei, vivenciei experiências bastante significativas porque, primeiro: as disciplinas que eu ensinei foram disciplinas que [...] propiciavam um debate bastante significativo e politizado. [...] Então, a gente viu conceitos que analisavam, que davam luz para compreender a sociedade capitalista e isso [...] proporcionou um debate bastante rico na sala de aula [...] e uma curiosidade muito grande, que acho que é um aspecto que marca a diferença da participação dos estudantes: justamente a curiosidade que eles têm de conhecer as coisas e então se eles não entendem um conceito, eles perguntam. Eles participavam ativamente. Então isso já é uma diferença porque eles não têm inibição de perguntar as coisas mais simples, quando a gente percebe isso nos estudantes do curso regular, que há uma timidez maior dos estudantes. Eles não. Eles têm uma curiosidade e não se envergonham de perguntar as coisas, por mais simples que possam parecer, mais ingênuas, às vezes, as questões, mas eles não se incomodavam. E isso gerava um aprofundamento maior. Isso gerava também uma participação ativa do aluno, do estudante, na aula. Que é uma coisa que a gente se recente

⁹⁸ No item que segue serão abordadas especificamente as implicações do perfil dos estudantes e do vínculo com os movimentos sociais para as mudanças na produção de conhecimento percebidas no Curso.

até nos cursos de pós-graduação. Hoje em dia a gente sente que não há uma participação tão ativa do aluno, como eu percebi nas disciplinas que eu lectionei. E sempre esses debates suscitavam [...] entender melhor a realidade e nisso eles traziam as experiências comparando com aqueles conceitos, com aquelas questões que a gente estava discutindo na sala de aula. [...] Então eu acho que eles vêm com uma linguagem, uma concepção de mundo muito mais popular e mais resultante da experiência e ao mesmo tempo eles vão incorporando o saber científico e vão tentando incorporar, embora eles sintam muita dificuldade, como [...] a gente sente isso também nos alunos de graduação em geral, que eles têm muita dificuldade de incorporar os conceitos e realmente fazer uma análise, digamos, teórica das questões⁹⁹.

Em segundo lugar, os professores entendem que os estudantes do Curso tinham um compromisso com a aprendizagem, sentiam mais necessidade de aprender e isso favorecia o desempenho nos estudos. As falas reconhecem que esse compromisso delineou a diferença sentida entre ensinar para quem quer apenas aprender para si e ensinar para lideranças que querem levar o conhecimento para suas comunidades, para seu povo. “Dá muito mais gosto do que ensinar pro povo que quer apenas mais um diploma ou terminar uma disciplina¹⁰⁰”. Na opinião dos professores, a dinâmica das aulas rendia mais na turma do Pronera por causa desse compromisso que os estudantes assumiam com o Curso, com o conhecimento a ser adquirido na universidade e, de certa forma, também levado para a comunidade:

É tanto que eles estudavam o dia inteiro e só tinham a parte da noite pra estudar, pra ler os textos e no outro dia, sempre, a maioria tinha, minimamente, feito uma leitura do texto e fazia com que eles trouxessem questões, indagações, questionamentos, dúvidas dos textos, e por isso havia uma maior participação. Então, em termos de metodologia, não foi muito diferente da que eu uso normalmente, mas [...] pela presença deles, pela dinâmica deles, trouxe um maior rendimento, uma maior participação, uma maior dinâmica das aulas com essa participação mais ativa [...] dos estudantes¹⁰¹.

Enquanto sujeitos coletivos, os estudantes do Pronera dão vivacidade às mudanças vislumbradas no caráter político e pedagógico das atividades acadêmicas a eles destinadas e fazem emergir as contradições escamoteadas no convívio entre as diferentes concepções de universidade no mesmo espaço-tempo. Sendo assim, a possibilidade de acesso desses sujeitos, com toda carga cultural e política que trazem, é o elemento primeiro para desencadear, em

⁹⁹ Transcrição de trecho de entrevista concedida em 25/07/2014 pela coordenadora do Curso e professora das disciplinas de Sociologia da Educação, Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo e Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável.

¹⁰⁰ Transcrição de fragmento de entrevista concedida pelo professor participante na disciplina de Gestão Educacional em 14/07/2014.

¹⁰¹ Transcrição de fragmento de entrevista prestada em 25/07/2014 pela coordenadora do Curso e professora das disciplinas de Sociologia da Educação, Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo e Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável.

certa medida, modificações no cotidiano de formação e ação na universidade. O acesso ao processo de educação superior pelos assentados da reforma agrária representa uma marca na construção dessas mudanças, porque o intento desse acesso não se situa na busca por poder ou *status* pessoal conferido com a diplomação, mas pelo retorno social que o conhecimento adquirido pode trazer para as realidades dos assentamentos. Não se trata, nesse sentido, de um consumo individual, da atualidade da teoria do capital humano ou da apropriação privada de um bem público, mas, ao contrário, trata-se da ativação do caráter da educação superior como uma esfera de caráter e impacto públicos, críticos, democráticos e populares.

Dando vivacidade à metodologia da alternância e aos princípios orientadores da prática curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, é o público ingressante que traz a tônica da práxis e instiga que a universidade não se fixe na modelagem habitual, mas alargue a vivência da sua vertente popular por sobre a modernidade e contra a operacionalização mercadológica. Como buscamos evidenciar ao longo desse capítulo e ratificaremos na análise dos trabalhos de conclusão no capítulo seguinte, as mudanças são mais concretas na forma de produção do conhecimento e na sua finalidade, e, por isso, repercutem na edificação e no fortalecimento de outra concepção de educação, ciência e universidade. O comprometimento social em torno de suas ações delega ao Curso um papel de destaque no confronto de hegemonias acadêmicas. Inserido no espaço privilegiado de construção e acesso à ciência, essa experiência do Pronera se constitui um instrumento de geração de novos conhecimentos e de atualização permanente da atividade docente, fomentados na utilização de metodologias concernentes ao diálogo epistemológico entre múltiplos atores, culturas e saberes, o que se traduz em novos olhares dos próprios professores para suas atuações na academia:

A gente que é da universidade, eu acho, que passou a conhecer melhor o campo e também conhecer a dinâmica de um movimento social e, ao mesmo tempo, eles tiveram a oportunidade de conhecer as teorias, conhecer conceitos que eu acho que de certa forma os ajudaram a compreender melhor a realidade deles. [...] Eu acho que não teve nenhum professor que passou por essa turma pra ter passado sem que sua visão de mundo e de universidade e de movimento, não tivesse mudado. [...] Mudou assim, o meu engajamento foi maior, [...] solidificou mais as minhas convicções políticas já existentes. Porque eu já vinha pesquisando sobre movimentos sociais, mas a minha aproximação com eles fez com isso ficasse mais solidificado. Cada vez mais eu me convenço que a gente tem que se envolver na luta, nas lutas dos trabalhadores, dos camponeses, e que a universidade tem que assumir esse papel, tem que quebrar essa barreira da elitização. Isso pra mim foi fundamental. Me fez cada vez mais fazer pesquisa e extensão no campo. Isso fez com que cada vez mais eu me engajassem. Isso foi muito importante. Acho que, assim, é um curso que mobiliza não só a questão acadêmica, mobiliza

os sentimentos, porque acho que todo professor se envolveu emocionalmente, porque é uma coisa que apaixona! Saber que aquelas pessoas lutaram pra estar aqui na universidade e o conhecimento científico pra elas é importante. Então acho que essa é a diferença. É ver a garra com que eles vêm pra cá, [...] a emoção deles de aprender as coisas e também ver depois muitos deles trabalhando, muitos deles envolvidos em movimento. Muitos deles hoje são lideranças do MST, da CPT, nas suas comunidades, participam das associações. Muitos estão trabalhando. Então isso é muito emocionante, ver que o trabalho da gente teve uma repercussão. Porque é muito decepcionante a gente se preparar pra uma aula, chegar na aula, ninguém tá nem aí e os estudantes não se envolverem. E a gente chegar num lugar onde vê repercutir, ver ter eco isso, ver o envolvimento. [...] Isso realmente não tem, não tem coisa melhor¹⁰².

Sumariando a influência da experiência do Pronera na dinâmica universitária, podemos evidenciar que a produção e o acesso ao conhecimento passam a ser concebidos com um caráter emancipatório, prezando pela igualdade de oportunidades sociais e culminando na formação crítica e criativa, em contraposição à articulação entre educação, economia e competitividade. A aprendizagem, a produtividade e a integração sociocultural interagem de modo sustentável e solidário, denotando grande importância à continuidade e ao fortalecimento dessa política afirmativa para sedimentar o lugar da universidade popular no universo acadêmico. Acreditando na potencialidade contra hegemônica de construir uma sociedade mais humana, justa e igualitária, experiências como o Pronera são caminho para manter a missão social da universidade e para aspirar como resultado de suas ações, melhores condições de vida à sociedade, encontrando alternativas para amenizar as desigualdades, a miséria e a violência. A leitura do Pronera, sob a perspectiva da democratização e da Ecologia dos Saberes proposta e, em certa medida, alcançada na sua concretização nos permite enunciar essas mudanças e aprendizagens impetradas no ambiente contraditório da universidade, tendendo, ao passo que se aproxima mais do diálogo com o campo, a se aprimorar e a exigir fortalecimento no enfrentamento das resistências.

Avançando e aprofundando a análise das alterações acompanhadas na dinâmica universitária a partir do Pronera e dos sujeitos camponeses se territorializando no latifúndio do saber, passaremos, na sequência, a tratar sobre as especificidades que caracterizam esse coletivo discente. Isso porque buscamos, a partir do olhar sobre os perfis de origem e dos vínculos sociais, culturais e políticos desses estudantes, relacioná-los com a visão de mundo forjada nas experiências de luta e trabalho na terra e nos movimentos sociais. Conjeturamos confirmar que essa aproximação instrumentaliza a oralidade e a crítica com a propriedade de

¹⁰² Transcrição de trecho de entrevista concedida em 25/07/2014 pela coordenadora do Curso e professora das disciplinas de Sociologia da Educação, Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo e Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável.

quem tem uma leitura da realidade porque a vive, seja como protagonista, seja como testemunha. Desse modo, nas linhas que seguem, travaremos o diálogo com as matrizes pedagógicas identificadas na experiência da coletividade nos movimentos sociais (CALDART, 2004b; PEREIRA, 2009) e suas implicações para a formação superior vislumbradas no Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB.

3.2 Camponeses, militantes, universitários: implicações da visão política forjada no movimento social para a formação superior

Uma das hipóteses defendidas sobre as mudanças e contradições impostas no processo de aprendizagem e produção de conhecimento no Ensino Superior, a partir da especificidade do público discente do Pronera (coletivo de camponeses/movimento social), é que a visão político-ideológica de mundo desses estudantes, forjada nas experiências de luta e trabalho na terra e em defesa da reforma agrária, contra a exclusão e a pauperização da população camponesa, instrumentaliza-os para a defesa de ideias (fundamentadas e/ou ideologizadas) e para a crítica sobre a teoria a partir da realidade, além de dar um sentido coletivo/comunitário ao objetivo final da formação. Essa assertiva é evidenciada pelos professores da turma de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB e foi percebida desde momento de trabalho de campo em pesquisa anterior (CORREIA, 2011a), quando o convívio de observação e contribuição pedagógica no Curso possibilitou apreender como características marcantes da turma a fluidez e a coerência do diálogo, e a intensidade dos debates em sala de aula e fora dela. A tônica diferencial da classe estava assentada na participação, nos questionamentos e no diálogo com os autores, com os professores e com suas perspectivas de educação, de sociedade e de mundo, construídas a partir da realidade de vida, convivência e trabalho nos assentamentos, nos movimentos sociais, nas lideranças dos trabalhadores, nas organizações da juventude. “A impressão que fica é de encantamento pelas posturas politicamente comprometidas e engajadas dos estudantes no cumprimento de suas atividades no Curso, fazendo dele uma experiência com a cara e o coração da Educação do Campo e da Educação Popular” (CORREIA, 2011a, p.22).

O olhar proposto nessa seção se dirige às ações socioculturais e políticas que os movimentos sociais realizam em sua dinâmica e que produzem um jeito de ser, uma identidade de camponês. Importa destacar que a formação desses sujeitos acontece na coletividade e no movimento da luta pelos seus direitos, tendo como tempero as condições

tempestuosas de injustiça, violência e opressão que afligem os camponeses no Brasil. Nesse sentido, o fundamento teórico aqui explícito ancora-se no que vamos denominar Pedagogia dos Movimentos¹⁰³, enquanto uma reflexão sobre os processos educativos forjados na vivência dos movimentos sociais e que produzem aprendizagens peculiares à identidade dos camponeses. A Pedagogia dos Movimentos se faz no contexto político, econômico e sociocultural que retroalimenta as ações dos próprios movimentos.

As práticas vivenciadas nos movimentos sociais propiciam um fazer que valoriza novos espaços de política, para além daqueles institucionalizados, possibilita uma interação dialógica dos sujeitos, o encontro de diferentes sujeitos com diferentes identidades que constroem identidades comuns a partir das experiências vividas conjuntamente. [...] Entendemos que a educação vivenciada nos movimentos sociais caracteriza-se por um processo de produção, apropriação e partilha de experiências e conhecimentos sobre a realidade social, política, econômica, cultural e ontológica (BATISTA, 2007, p.219).

Na Pedagogia dos Movimentos, a experiência de vida, luta e trabalho na terra, engendrada no cotidiano dos movimentos sociais, é tida como princípio educativo complexo e dialético que forma os sujeitos ao mesmo tempo em que também é produto dessa ação. A identidade dos movimentos, simbolizada por resistência, utopia, luta por um ideal, vem ser construída na coletividade de sujeitos sociais organizados. A forma de ser e pensar em movimento, ou seja, os conceitos, valores e posturas diante da realidade postos na caminhada em luta, tem uma forte dimensão de projeto que irradia nas ações dos sujeitos e da coletividade. A cultura dos movimentos, resultado de sua pedagogia materializada, é expressa, nos termos de Caldart (2004b, p.40), “em formas de luta, comportamentos pessoais e coletivos, convicções e ideias que se formulam e socializam, bem como em toda uma simbologia que se produz desde as circunstâncias e a intencionalidade do movimento”.

A fonte da Pedagogia dos Movimentos, portanto, está na dimensão cultural que se encontra desde a gênese das organizações dos trabalhadores rurais. Os valores e gestos expressos nas matrizes camponesa e religiosa do contexto de origem das lutas no campo são reconhecidos pelos movimentos como símbolos de identidade e postura pessoal a serem cultivados entre os camponeses. Em seu olhar sobre o sentido educativo e sociocultural dos movimentos sociais, Caldart (2004b) evidencia a presença de elementos teóricos da educação

¹⁰³ Referenciando-se em Caldart (2004b) e Pereira (2009), o plural da expressão se justifica pela interseção de elementos educativos perceptíveis no conjunto de movimentos sociais do campo. No estudo dos dois autores, que realizaram suas pesquisas tendo como objeto de análise distintos movimentos sociais (MST e CPT, respectivamente), é possível identificar dimensões pedagógicas que ecoam em ambas as teses e são esses aspectos comuns que absorveremos na presente tese.

e da pedagogia na dinâmica social e política protagonizada pelos camponeses organizados: 1) o sentido mais universal da educação como formação humana; 2) o processo educativo para além da pedagogia das palavras, enraizado, portanto, nas relações com a vida produtiva, a cultura e a história dos grupos sociais; e, 3) o vínculo da educação formal com os processos sociais que perpassam a vida dos sujeitos do campo. Continuando sua análise das vivências socioculturais dos movimentos sociais do campo, Caldart (2004b, p.163, *grifos da autora*) diz que as experiências de participação social em um movimento produzem “*aprendizados coletivos* que, aos poucos, se conformam em *cultura*, naquele sentido de jeito de ser, de hábitos, de posturas, de convicções, de valores, de expressões de vida social produzida *em movimento* e que já extrapolam os limites desse grupo social específico”.

Pereira (2009) também identifica o princípio educativo expresso nas relações entre os camponeses, a terra, o trabalho e a luta. A Pedagogia dos Movimentos se vê manifesta na grande diversidade de narrações de situações sócio-históricas repletas de aflição, resistência e esperança. Essas experiências refletem várias formas coletivas e dinâmicas de ensinar e aprender no campo numa confrontação direta e dialética com o capitalismo e a pedagogia do capital. A Pedagogia dos Movimentos pode ser considerada como:

Formas vivas e comunitárias de ensinar-aprender, mediadas pela família ou pelo grupo, pela terra e a natureza, pelo trabalho, pela luta; o jeito camponês de formar um ser humano e de reprodução social. As diversas manifestações do cotidiano, expressas através das relações sociais, são consideradas situações de aprendizagem, portanto, situações pedagógicas tanto impessoais quanto familiares e comunitárias. Em cada relação, existe uma prática educativa, uma aprendizagem que transcende a escola (PEREIRA, 2009, p.127).

Os escritos de Pereira (2009) enumeram quatro “formas vivas e comunitárias de ensinar-aprender” em que se sucedem o processo e a prática social de comunhão educativa, a saber: 1) pedagogia da luta; 2) pedagogia da terra; 3) pedagogia do trabalho camponês; e, 4) pedagogia do camponês oprimido. A primeira pedagogia, da luta, também identificada no estudo de Caldart (2004b), deixa lições em cada acontecimento, de modo que o saber flui da práxis, pois quem ainda não sabe, aprende e entende pelos atos de quem sabe e faz. Vivenciar os episódios ocorridos na luta se configura, assim, como uma situação de aprendizagem mais eficaz que proferir falas. Como ensinamentos da pedagogia da luta têm-se a solidariedade, a coragem, a indignação e a ousadia.

A pedagogia da terra, elemento que trataremos com maior ênfase no próximo item, em diálogo com as sistematizações de Caldart (2004b), revela as aprendizagens fomentadas na

vinculação material e simbólica com a terra, o que concorre para os processos educativos vivenciados na relação com a produção e o trabalho sistematizados na pedagogia do trabalho camponês. O traço marcante desta pedagogia, segundo concebe Pereira (2009), encontra-se na família. A produção em policultura e a pequena criação de animais, que caracterizam a agricultura camponesa, são realizadas pelo trabalho em família. Essa dimensão do trabalho camponês valoriza a instituição familiar, a qual não se reduz, no campo, a pais e filhos, mas abrange tios, sobrinhos, cunhados, primos, netos, compadres, afilhados, vizinhos.

Esse conceito ampliado de família camponesa permite o cultivo da solidariedade que está na base do trabalho coletivo, dos mutirões e das trocas de produtos entre as famílias. Embora a dimensão da coletividade no trabalho diminua, consideravelmente, encerrados os tempos de ocupação e estabelecidos os lotes individuais na reforma agrária, a conotação comunitária continua sendo uma marca do modo de vida e trabalho no campo. E isso se reflete na natureza fim da produção camponesa que afirma o valor de uso sobre o valor de troca, ou seja, se guia, primeiramente, pela satisfação das necessidades de subsistência e quando coloca seus produtos à venda, não o faz segundo a lógica auto expansiva do capital. Trata-se de outra lógica que não a do ímpeto pela geração de lucros, que trata a produção apenas como mercadoria, mas uma relação fundada na gratuidade da natureza, palavra-gesto escasso na filosofia do capital (PEREIRA, 2009).

A última pedagogia, do camponês oprimido, se baseia na teoria freireana (2005) que caracteriza o sujeito desumanizado e silenciado historicamente pelo opressor. Na leitura de Pereira (2009) e Caldart (2004a), os camponeses são legítimos sujeitos oprimidos, que tiveram a humanidade, a dignidade e a autonomia no pensar e agir roubados pela inculcação, ao longo dos séculos, de uma falsa consciência de que só servem para ser mandados e para se sujeitarem ao patrão em silêncio, pois são incapazes de projetar, gerir, estudar, criticar, caminhar com os próprios pés e pensar com sua própria cabeça e sentimentos. A pedagogia do camponês oprimido exige a conscientização da situação de negação de si próprio para que se caminhe em direção à liberdade na terra, não mais se submetendo às contradições vividas com o autoritarismo, o individualismo, a exploração, a depredação da natureza, o arrendamento da terra para a monocultura, o amargoso trabalho no corte da cana nas usinas, o subemprego nos centros urbanos (PEREIRA, 2009). Livres da dominação política e ideológica, poderão dizer a sua palavra, questionar e confrontar as injustiças, a exploração e a exclusão e se organizar coletivamente para viabilizar o desenvolvimento das comunidades.

Esses e outros elementos da Pedagogia dos Movimentos centrados no bojo da luta e da organização coletiva dos sujeitos do campo se fazem visíveis na interlocução dos camponeses

na universidade. Situando os processos educativos no vínculo com os movimentos sociais, podemos partir do fato de que boa parte da formação humana dos camponeses advém das relações interpessoais diárias que ocorrem na coletividade de seus territórios, com destaque aqui para o cotidiano dos acampamentos e assentamentos. Nessa perspectiva, olhamos para os estudantes do Pronera compreendendo que sua materialidade cultural e sua visão de mundo foram constituídas numa situação inquietante e desumanizadora, rodeada de pressões externas do latifúndio e da falta das políticas públicas¹⁰⁴, e essa vida na “coletividade em movimento” projetou a identidade, os valores e as referências político-ideológicas dos sujeitos (CALDART, 2004b). Então são essas inquietações políticas, forjadas na vivência dos movimentos sociais, que são trazidas à tona como pano de fundo da oralidade e da participação dos estudantes nas aulas, oferecendo elementos de análise no diálogo com as teorias em estudo, como diz professor do Curso:

Então é impossível para eles [os estudantes] deixarem, não apenas de falar, mas de propor as conexões com aquilo que está sendo pensado em qualquer uma das disciplinas. Não é a disciplina dar uma resposta para nossas questões, mas como é que as disciplinas podem ajudar a pensar certas questões que no campo [...] já estão ocorrendo¹⁰⁵.

E, se pensarmos na realidade específica dos estudantes do Curso, os conflitos territoriais, as lutas por políticas públicas e por escola, os enfrentamentos na organização comunitária, entre outros processos sociais camponeses emersos por meio das falas e das inquietações, todos complexificam o papel da universidade e do Curso para criar situações

¹⁰⁴ O caso do estudante do Acampamento Jardim, localizado no município de Curral de Cima/PB, que se tornou Projeto de Assentamento em 2008, é emblemático dessa vinculação intrínseca que emerge entre realidade social cotidiana no movimento em luta pela terra e a compreensão científica dado com o olhar da universidade. O estudante passou dez anos com seus pais e irmãos, “debaixo de uma barraca coberta por uma lona de plástico preto, sofrendo ameaças do latifundiário, seus capangas e a polícia, num processo de luta dos trabalhadores sem terra pela efetivação do direito de morar e trabalhar na terra” (SILVA, 2011c, p.12). Toda a vivência de resistência, sofrimento e desespero durante o acampamento se fez presente no processo de escolarização do estudante até o dia em que a emissão de posse da terra foi finalmente concedida, momento compartilhado com os colegas e professores do Curso. Os fundamentos da Educação do Campo se introjetavam no Curso muito mais do que como objeto de estudo, mais à flor da pele. Destaque também merece ser dado à história de vida trazida por estudante do Projeto de Assentamento Antônio Chaves, em Jacaraú/PB, o qual, convidado pela frente do então acampamento, passou a dar aulas no Curso de Alfabetização oferecido aos acampados pelo Pronera. Na época, ele morava numa comunidade às margens da rodovia, a alguns quilômetros do acampamento e logo foi chamado a fazer parte do acampamento “não só como professor, mas também como acampado” (FIGUEIREDO, 2011, p.25). Passou dois anos no acampamento até a regularização do assentamento, onde se envolveu com a organização da associação dos agricultores. Essas histórias de vida, com todas as marcas da opressão e da luta contra a exclusão, incidem na universidade imbuídas de criticidade e sensibilidade.

¹⁰⁵ Transcrição de trecho de entrevista concedida pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos em 30/07/2014.

com aporte teórico e metodológico para que esses assuntos fossem pensados. A crítica da realidade conduzida pela visão de mundo apreendida no campo e no movimento ocupa o espaço acadêmico junto com os camponeses. Daí que não se pode conjecturar silenciar dentro da sala de aula a grande necessidade de refletir essas questões políticas e deixar de preparar os estudantes para dar conta de leituras críticas e intervenções quando estiverem dentro das suas comunidades e sofrendo as pressões vindas dos vários espaços. Sendo assim, o perfil discente instiga um ambiente fértil para relacionar o aprendizado científico com os saberes advindos da luta social e da organização coletiva no campo.

É importante salientar que essas inquietações políticas e ideológicas não são algo unicamente criado no envolvimento como protagonistas nas lutas dos movimentos, mas também têm uma ressonância na história de quem simplesmente testemunhou, enquanto filhos e netos, essa luta dos pais e avós no campo. Temos relatos de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB que eram crianças no período da luta pela terra dos seus assentamentos e outros que ainda não haviam nascido, mas tiveram sua leitura da realidade forjada no cultivo da memória de algum companheiro que tenha tombado na luta¹⁰⁶ e na compreensão da história da ocupação que deu início ao seu lugar de vida. Há os que tiveram seus parentes, tios, avós assassinados em episódios da luta pela terra onde hoje moram, trabalham e criam seus filhos. O cultivo dessa memória sentida nas relações sociais e interpessoais desde a infância os faz se perceber como parte da história de seus territórios, que teve seu início antes deles, mas que continua por intermédio de suas ações e escolhas na atualidade.

Então, são esses estudantes, carregando a experiência da vida de camponês na reforma agrária e a memória viva da luta pela terra e pela dignidade, que inserem na sala de aula, o questionamento, a crítica e as inquietações, construindo momentos de problematização e análise de cada situação e teoria em sua ação prática correspondente. É esse perfil discente formado na vida “em movimento” que não se comporta passivamente, rejeita respostas prontas e aguça o sentido crítico do Ensino Superior. Quando se imbrica a prática política na análise da teoria, a participação dos estudantes não se limita à elucidação de dúvidas, mas converge para a produção e aquisição do conhecimento apoiadas na práxis, quando o olhar

¹⁰⁶ Dos locais de origem dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, podemos destacar Projetos de Assentamentos que receberam o nome de companheiros assassinados durante o processo de luta pela terra. São exemplos: o Projeto de Assentamento Antônio Chaves, em Jacaraú/PB, que homenageou o agricultor atingido por um tiro durante ataque dos latifundiários a um mutirão que reunia diversos trabalhadores em acampamento vizinho; e, o Projeto de Assentamento Almir Muniz, situado no município de Itabaiana/PB, que recebeu o nome do trabalhador desaparecido e provavelmente assassinado durante processo de desapropriação da Fazenda Tanques.

mais crítico sobre a realidade permite que esta seja interpretada e recriada. A práxis é entendida aqui e baseada na obra de Vásquez (2007, p.263-4), como uma atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, teórica e prática, a qual conduz o saber resultante da ação que se faz objeto de reflexão crítica e orienta a transformação da realidade e da natureza humana, ou seja, “realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia ou orienta – e isso seria a expressão mais perfeita da unidade entre teoria e prática – na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus fins”.

Ainda sobre o perfil discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, existe uma questão importante a se fazer presente, que é a existência de um número de estudantes que inicialmente não se identificavam com o movimento social ou a luta pela terra, que nunca tiveram envolvimento enquanto juventude ativa na organização do assentamento ou na reivindicação dos direitos que lhes cabem e também que não tiveram sua identidade construída a partir do movimento porque o cotidiano de luta não se fez presente em suas vidas, já que seus assentamentos eram regulamentados há muito tempo. Esses passaram, durante o Curso, por um processo de descoberta e de enraizamento na própria história de seus lugares de vida, antes desconhecida ou desvalorizada. O convívio com os colegas mais engajados politicamente e com uma visão crítica mais aguçada da realidade histórica das áreas de reforma agrária repercutiu de maneira peculiar ampliando o olhar desses estudantes e subsidiando a (re) construção de suas identidades, agora com o caráter de assentados, camponeses, integrantes de movimentos sociais. Nesse sentido, concordamos quando Caldart (2004b, p.347) nos diz que “participar de uma coletividade maior tende a *agradar* nossa visão de mundo” (*grifo da autora*) e o depoimento da coordenação traduz essa aprendizagem política sendo multiplicada no Curso:

Havia uma dinâmica do relacionamento da turma em que havia pessoas, estudantes que tinham uma militância maior, uma consciência política mais aguçada pela experiência, e outros mais jovens, que eram filhos de assentados, que não tinham essa experiência, mas na discussão que as temáticas das disciplinas suscitavam, faziam com que essa discussão política viesse à tona e esses jovens menos politizados, digamos assim, que eu estou me referindo, se sentiam meio que acuados, incomodados porque estavam passando por uma certa cobrança. Porque, por exemplo, tinha uma menina que dizia “É, eu não digo em canto nenhum que eu faço o Curso de Pedagogia do Campo porque eu faço o Curso de Pedagogia e pronto. Ponto final. Eu não digo que sou sem terra porque eu não sou sem terra. A minha família tem terra”! Só que com a dinâmica das discussões, das experiências que eles viviam, porque eles passavam trinta, quarenta, cinquenta dias juntos, e nessa dinâmica debatiam, faziam muitas assembleias, muitas discussões e também ao longo do Curso a gente promoveu alguns debates, seminários, discussões sobre campesinato, sobre movimentos sociais. Essa

dinâmica, essa experiência foi mudando a percepção desses que eram, digamos assim, menos politizados. E essa discussão fez com que essa experiência proporcionasse uma formação política também para esses estudantes, que eu chamo “menos politizados”, e mudasse até a percepção desses alunos. Essa mesma estudante que eu me refiro, no final, na aula da saudade, ela disse assim: “Olhe, eu quando cheguei aqui, eu era uma total alienada. É tanto que eu nem assumia que fazia um Curso de Pedagogia do Campo, nem eu dizia que era sem terra, porque eu dizia que minha família já tinha terra, mas aqui nesse Curso, a experiência e a identidade mais bonita que eu ganhei foi a identidade dos sem terra. Hoje eu digo que sou sem terra e bato no peito dizendo que sou sem terra”! Então essa experiência, ela proporciona, pela presença, que eu acho que é a grande diferença desse Curso, é justamente a presença dos camponeses, [...] organizados e politizados, que leva a uma politização também, a uma conscientização política, e fez com que até muitos estudantes escrevessem sobre identidade, tanto nos TCC¹⁰⁷s quanto nos trabalhos das disciplinas e para apresentar em encontros científicos, que eles participaram de alguns. E teve vários textos escritos por eles que teve a identidade do Curso, o papel da luta na formação da identidade camponesa e assim por diante. Então essa experiência de convivência entre eles e os conhecimentos que eles tiveram a oportunidade de acessar aqui na universidade, proporcionou também essa formação política¹⁰⁸.

Tomamos o conceito de identidade como Batista (2010) expressou, referindo-se à representação individual e coletiva com sentido histórico e relacional com a cultura e a ideologia. Dessa forma, reforça-se a contribuição ativa das relações sociais vivenciadas no movimento, no campo, na universidade e no coletivo de discentes efetivando os processos de identificação de si a partir do outro (diferente) como parâmetro fronteiro. Estudo de Viertler (2006) discute, igualmente produções de Silva (2007), Haesbaert (2006) e Woodward (2000), que a identidade se explica por um processo dialético entre separação e reintegração. A identidade resulta, portanto, de um processo relacional e marcado pela diferença (separação), dependendo, para tomar consciência de si, de algo externo, de outra identidade que lhe seja diversa, fornecendo as condições para que ela exista a partir da identificação no outro daquilo que não se é. Sabendo o que não se é (alter), define-se o que expressa a própria identidade (reintegração).

Esse aspecto, conforme indicado há pouco no trato das relações sociais e interpessoais travadas pelos estudantes do Pronera, coaduna com a compreensão que a identidade é múltipla, dinâmica e mutável, estando em constante transformação porque não é algo dado, mas um movimento de identificação em curso, consolidando-se ou flexibilizando-se segundo as conjunturas que assume o jogo das relações intergrupais (HALL, 2000; HAESBAERT,

¹⁰⁷ Trabalho de conclusão de curso.

¹⁰⁸ Transcrição de trecho de entrevista concedida pela coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB em 25/07/2014.

2006; VIERTLER, 2006). Podendo ser considerada no plural, as identidades são multiplamente construídas por meio de discursos, práticas e posições que marcam e classificam a si e aos outros, a partir do que se cruza e do que se antagoniza. Reiteramos, a saber, que essa construção identitária camponesa sobressai no uso de símbolos dos movimentos sociais, na historicidade política conflitual da luta de classe delimitada com o latifúndio (alter), na base familiar de produção, no cultivo da cultura camponesa. Essa totalidade constituída de múltiplos elementos afirma sua identidade no contraponto com os projetos dos setores hegemônicos do território rural, tendo a terra como “um dos principais componentes da identidade camponesa, vista como meio de trabalho, de sobrevivência, de vida, de cultura, de felicidade, em oposição às relações capitalistas do agronegócio e do latifúndio e das relações de dominação e exploração que as caracterizam” (BATISTA, 2010, p.182).

É interessante destacar, como retratado na entrevista pela coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB, transcrita nas páginas antecedentes, que o Curso também atuou como protagonista para a tessitura desse enraizamento dos estudantes na identidade, na cultura e nas práticas sociais do campesinato e dos movimentos sociais. Por meio de diversos e combinados processos de produção de conhecimento, reflexão e análise crítica, delineados durante a realização do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, a história de cada assentamento e acampamento de origem dos estudantes foi sendo trabalhada em memoriais e pesquisas que fomentaram a reflexão e a sistematização de um conhecimento prático, vivo. O registro da história de luta que resultou na conquista dos territórios dos assentamentos, solicitado como atividade contínua por alguns períodos do Curso¹⁰⁹, proporcionou o diálogo entre o conhecimento científico e a própria história de vida e de luta no campo, resultando em produções enriquecedoras para a academia e para a formação dos estudantes (CORREIA, 2011a; CORREIA & BATISTA, 2012). Na essência, provocou a problematização de concepções,

¹⁰⁹ A elaboração do registro da história dos assentamentos foi requerida no primeiro Tempo Comunidade, devendo relacionar-se com os conteúdos das diversas disciplinas estudadas no período: contexto sociocultural dos sujeitos que lutaram pela conquista da terra; processo de luta desde a ocupação; relações sociais de produção características de antes e depois do assentamento; constituição das lideranças; e, elementos da cultura popular presentes na comunidade. No período seguinte, esta atividade teve continuidade aprofundando a descrição e as análises em desenvolvimento.

transformou condutas, (re) construiu costumes e ideias e (com) formou a identidade coletiva dos sujeitos do Curso¹¹⁰.

Um ponto que segue na distinção das aprendizagens advindas da vivência no movimento social se configura pela auto-organização dos estudantes. O cultivo da auto-organização congrega o aprendizado do convívio, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas, desenvolvendo maior protagonismo e autonomia dos sujeitos. Essa dimensão auto-organizativa foi percebida, durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB, especialmente no Tempo Escola, a partir das experiências de resolução e gestão de conflitos e diferenças decorrentes das práticas coletivas; da colaboração de todos num rodízio de responsabilidades para registrar a memória do Curso; do controle da ordem e do tempo de debates em sala de aula; da demanda de necessidades coletivas à universidade; e, do apoio às atividades despachadas pela coordenação. Esse fator se traduziu numa participação ativa dos discentes na gestão democrática, pois “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” (MOVIMENTO..., 2005, p.174), de modo que a personalidade coletiva foi sendo formada a partir da colaboração de todos, uns tornando-se educadores dos outros e se ajudando numa perspectiva de companheirismo (INSTITUTO..., 2004).

Devemos lembrar o aporte teórico e metodológico da auto-organização dos estudantes como uma herança da pedagogia socialista. No livro “Fundamentos da Escola do Trabalho”, de Pistrak (2005), podemos encontrar os elementos que permitem observar como a auto-organização dos discentes constitui a base de contestação da autoridade e do absolutismo, déspotas incutidos na educação burguesa. Segundo o autor, a passividade e o culto à obediência, salvaguardados no espaço educacional, são misteres à imutabilidade do regime capitalista, por formar cidadãos com sentimentos conservadores de que seu único papel é

¹¹⁰ Para ilustrar essa assertiva, trazemos depoimento de estudante do Curso, morador do Projeto de Assentamento Amarela I, São Miguel de Itaipu/PB, que, em pesquisa anterior (CORREIA, 2011a, p.100), assim traduz sua aprendizagem sobre a história do assentamento: “Eu pude conhecer mais a história, que eu não sabia de muita coisa que tinha acontecido. Pude conhecer o envolvimento das pessoas na luta, pude entender a partir desse momento a identificação dessas pessoas com a luta e o sentido que essa luta teve para cada um [...], nos depoimentos de como foi a luta, os riscos que correram. [...] Eu passei a entender [...] por que foi preciso ter essa luta, que essa terra não foi [...] de graça como eu achava, [...] mas que existiu uma luta, um conflito, teve pessoas que foram baleadas, pessoas que arriscaram suas vidas pra que essa terra hoje pudesse ser do meu pai, pudesse ser de cada um aqui, de fato. [...] Eu considero que foi um grande aprendizado eu ter conhecido a história da minha comunidade [...] e ter conhecido o que eu chamo [...] de “os Heróis de Amarela”.

respeitar a lei e, quando requeridos, votar em um representante do povo para a administração e a legislação. “A atividade e a iniciativa pessoais das massas são supérfluas nas ‘verdadeiras democracias’; qualidades deste tipo ao nível das massas populares são consideradas mais nocivas do que úteis” (PISTRAK, 2005, p.172).

Por isso, na perspectiva dos movimentos sociais, a auto-organização dos estudantes ativa o entendimento da participação, tornando-a absolutamente indispensável e baseada na iniciativa pessoal. Atuar no processo organizativo educacional não é considerado apenas como um direito, mas compreendido a partir da determinação dos próprios estudantes em defender e otimizar a educação que lhes é de interesse. A auto-organização é concretizada, pois, mostrando a necessidade de que “participem na aplicação das medidas, trabalhando persistentemente para lhes dar uma visão exata das decisões tomadas, fazendo-lhes ver concretamente o seu interesse direto na sua efetivação e o prejuízo que de tais disposições devem causar aos adversários de classe” (PISTRAK, 2005, p.173). A colaboração autônoma dos discentes se faz, portanto, ativa, consciente e criativa, na perspectiva de contribuir para o objetivo maior do coletivo.

A característica militante dos estudantes da turma de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, bastante expressiva mesmo não sendo unânime, deu margem para a presença de discursos ideologizados, identificada em vários momentos de debates. Muitos conceitos e temas que têm um viés de entendimento e opinião sedimentado no âmbito do movimento social, geraram polêmicas ou acirramento de contradições entre os próprios discentes ou entre eles e os professores, tendo em vista a dificuldade de se desprender de pré-concepções no diálogo nas disciplinas. O exercício de equilíbrio e objetividade diante do controverso se faz imperioso para erodir e formar fendas na resistência para novos olhares até alcançar a crítica argumentativa. Essa ressalva foi destacada pelos professores do Curso como um trabalho de cuidado que se construiu no dia a dia das aulas, ampliando o horizonte crítico dos estudantes e desconstruindo diversos pontos sobrecarregados de ideologia:

Vem um discurso muito [...] militante dos alunos, e isso, às vezes, é uma dificuldade pra você fazer uma discussão mais geral [...]. Claro, não é que exista neutralidade, mas mais geral e menos ideológica. Então, principalmente os alunos ligados ao MST [...] vêm com aquela formação [...] já sedimentada do movimento, então isso, às vezes, trazia algumas dificuldades porque já tinham uma visão, muitas vezes, limitada, por exemplo, do que é movimento social. Então, movimento social é só um movimento que tem uma característica revolucionária, de transformação social, enquanto movimento LGBT¹¹¹ não é movimento social, é outra coisa,

¹¹¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

mas não é movimento social. [...] Movimentos mais culturais, com essa característica mais da dimensão cultural, às vezes, dava [...] muita dificuldade eles compreenderem que também esses são movimentos sociais com outras características, com outras demandas, com outras formas de [...] organização¹¹².

Eu tive orientadores no passado que me disseram: “Olhe, cuidado com essa militância pra não atrapalhar aqui no trabalho científico e tal...”. Eu também aprendi essa parte, aprendi um pouco [...] com eles desse processo, dessa relação, desse aprendizado. [...] Veja só, tinha momentos que a gente tinha que dizer: “Ó, vamos, não é por aí. Você não pode dizer, simplesmente, ‘eu sou contra porque isso aí é a favor do latifundiário’. Você tem que argumentar teoricamente, inclusive, vamos entrevistar o latifundiário também”! Isso deu um rebolo uma vez. Mas assim, pra colocar pra eles que pra o trabalho deles ter uma validade maior era importante, em alguns casos, não mostrar somente uma realidade, mas, mesmo sem mudar a visão de mundo deles, era importante pesquisar nos jornais qual era o discurso, por exemplo, do trabalhador do campo, mas qual era o discurso do dono da terra. Não é simplesmente dizer: o discurso do homem do campo é esse [...] e a gente está desse lado, mas mostrar os dois lados e até se posicionar, [...] escolher as várias fontes, essas coisas todas¹¹³.

A defesa de ideias pelo viés ideológico dos movimentos sociais pode ser uma barreira dogmática, limitante da discussão e da produção de conhecimento, tendo em vista a resistência a apreciar e refletir outros pontos de vista. Mas é uma necessidade pedagógica e didática do próprio movimento na conservação de seus discursos e projetos, não permitindo ser influenciado para não ver subsumidos os seus ideais. Os discursos ideologizados, que podem ser um risco de doutrinação, reverberam mais, na nossa ótica, como fomentador de um confronto de ideias. Isso porque os diferentes posicionamentos sendo discutidos, comparados, acareados, permitem a interrogação e a revisão, mas não implicam, necessariamente, na imposição de uma hegemonia por uma relação de poder.

Não há mal no trato da ideologia quando ela é explicada e tornada compreensível pela realidade e pelas relações sociais determinadas sobre as quais versa. Mas não se admite a “ingenuidade” de produzir e defender ideias “verdadeiras” independentes da realidade histórica e social, fruto apenas do esforço intelectual, da elaboração teórica objetiva e neutra, da observação científica e da especulação metafísica (CHAUÍ, 2008). Nessa proposição, a emergência dos discursos imbuídos de ideologia pelos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB, sendo compreendida como uma plataforma de ideias a comporem um cenário de discussão, privilegia os estudos

¹¹² Transcrição de trecho de entrevista concedida pelo professor das disciplinas de Projetos de Pesquisa e Extensão I e II e de Teorias e Práticas de Educação Popular em 15/07/2014.

¹¹³ Transcrição de fragmento de entrevista dada pela professora das disciplinas de Política Educacional, Gestão Educacional, Pesquisas e Práticas Educativas III e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso em 23/07/2014.

comparativos e elucidativos das diferenças entre linhas de pensamento, correntes sociológicas e leituras históricas. Afinal, o conflito de lógicas pode não ser um empecilho, mas sim um impulsionador de novas elaborações.

O processo pedagógico entrelaçado com o olhar político forjado na organização coletiva do movimento social, seja vivenciado no campo, seja aprendido na universidade, fluiu em diversos momentos dentro e fora da sala de aula. Como temos evidenciado, a militância de grande parte dos discentes do Pronera repercutia mais evidentemente nas discussões acirradas na classe e no compromisso assumido com a aprendizagem para socializar nas suas comunidades, mas também era visível quando a turma chegava à universidade enfileirada, empunhando bandeiras. Essas cenas em todos os períodos de Tempo Escola revelavam que a presença deles era mais que um número de indivíduos camponeses agora universitários, mas era a presença do movimento e representava a conquista do direito. Então a politização da dinâmica universitária acontecia em todos os espaços que os estudantes se faziam presentes e se punham em luta pela afirmação e o respeito às suas especificidades, como relata professora do Curso:

Então eles politizaram a universidade. No restaurante universitário, quando no início, os demais estudantes estranhavam a presença deles, e teve no início alguns conflitos com os estudantes, digamos, regulares, que fez com que em todos os momentos, em todos os espaços que eles tentaram ocupar na universidade, essa presença [...] fosse politizada. Porque em vários momentos eles sofreram preconceitos aqui dentro da universidade, mas eles tentavam superar isso com o argumento do direito, com o argumento do político, do direito que eles tinham, do direito, da conquista que foi esse Curso para eles, embora a gente tivesse escutado várias vezes deles que, apesar de ter sido essa conquista, [...] de estarem regularmente matriculados, frequentando a universidade, em muitos momentos eles disseram que não se sentiam ainda totalmente incluídos dentro da universidade. Então acho que eles questionaram toda essa história elitista que a universidade tem com essa presença deles aqui e nesses diferentes espaços onde houve esses conflitos. Eles, o tempo todo, agiram questionando isso e, portanto, também questionando esse papel elitista tradicional histórico da universidade¹¹⁴.

Há muitos e ricos elementos de análise ao pensarmos nas situações do processo formativo e da dinâmica universitária ampliadas a partir do relacionamento com as características e as ações dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB. A leitura e a forma de ser e estar no mundo a partir da postura de movimento social trazem para o universo acadêmico aspectos

¹¹⁴ Transcrição de fragmento de entrevista concedida em 25/07/2014 pela coordenadora do Curso e professora das disciplinas de Sociologia da Educação, Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo e Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável.

pedagógicos que desestabilizam o jeito de ser e de fazer universidade. E a essência dessas mudanças e contradições presentes a partir do Pronera, no espaço da sala de aula e fora dela, está na figura da coletividade, aqui compreendida com o conceito alargado por Caldart (2004b, p.346-7): integração de “pessoas e famílias que nem se conhecem, mas têm laços de uma identidade comum”. Dessa forma, a coletividade não pode ser considerada simplesmente como um agrupamento ou uma reunião de pessoas.

Nas palavras de Pistrak (2005, p.177), os indivíduos em coletivo “*estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos*” (grifos do autor). A coletividade é, portanto, mais que o simples total referido à soma de suas partes, é uma concepção integral que apresenta propriedades peculiares que não são, por obrigação, inerentes individualmente. “A quantidade se transforma em qualidade”. É nessa coletividade que os estudantes se fazem mais que indivíduos, simbolizando as suas famílias, o povo camponês e o movimento social, e se percebem como sujeitos históricos escrevendo o capítulo da conquista do direito da classe trabalhadora do campo à educação.

É possível perceber nessa coletividade camponesa “em movimento” duas características marcantes que se complementam: 1) manter-se em estado de luta; e, 2) ser movido por uma sensibilidade social contestadora. O coletivo mantém-se em estado de luta porque cada circunstância cotidiana exige que se pressione por mudanças e direitos. Tomemos o exemplo de preconceito visto no depoimento destacado há pouco. O acesso à universidade não significou, pois, que se esvaiu a desigualdade e a elitização, mas, ao contrário, impôs aos estudantes do Pronera que se entrincheirassem em lutas diárias contra a inferiorização e a discriminação e em favor do direito à educação.

Esse aprendizado da luta permanente incidiu na conquista de um direito e imediata continuidade na luta por outras demandas. Isso porque foram muitas as deficiências no atendimento e as formas de exclusão que sofreram o Pronera e os seus sujeitos na universidade. E que permaneceram sofrendo os que ficaram no campo, nos acampamentos e assentamentos. Então, durante a vivência do Curso, ao mesmo tempo em que reivindicaram o espaço que lhes era de direito no restaurante universitário, na biblioteca, no laboratório de informática; que demandaram sala de aula com melhores condições estruturais¹¹⁵; também ocuparam a sede do Incra em João Pessoa, numa mobilização conjunta em defesa do Pronera que se viu bombardeado pelo proferido no acórdão do TCU em 2008; e, participaram

¹¹⁵ O Curso aconteceu durante os dois primeiros anos fora do espaço físico do Centro de Educação, acomodando os estudantes em sala com estrutura deficitária, sem ventiladores, com quadro de giz e cadeiras antigas e desconfortáveis (CORREIA, 2011a).

ativamente das marchas organizadas pelos movimentos sociais do campo no Grito dos Excluídos e na Romaria da Terra.

Com essa reflexão sobre a luta como uma dimensão da Pedagogia dos Movimentos vivenciada, seja no seio da universidade, seja na sociedade como um todo, apanhamos o vínculo complementar dessa matriz com uma postura política e cultural de sensibilidade social contestadora. A Pedagogia dos Movimentos ressalta a contestação e a resistência ao modelo de sociedade capitalista, à cultura de dominação e à mercantilização dos espaços de reprodução da vida social. Esse agir contestador se caracteriza, exatamente, na ampliação de uma luta movida pelas necessidades pessoais e familiares, para uma atitude de lutar pelo direito de todos, no sentido de superar situações de injustiça. Essa identificação com um interesse amplo de contestar as convicções e valores que definem o destino do conjunto da sociedade em detrimento de preocupações particulares é um aprendizado que se faz construção histórica de quem coloca o princípio da possibilidade da mudança para todo o país.

As pessoas se fazem mais humanas, quando movidas pela indignação diante das injustiças e quando dispostas a traduzir essa indignação em luta e em organização, temperando-as com os valores da solidariedade, da esperança, da beleza, da vida como um bem supremo, que devem estar presentes no próprio jeito de lutar e de construir sua coletividade. [...] Afinal, pensar a vida com dignidade para todos e não apenas para alguns, combinado com o próprio jeito de transformá-lo em realidade (CALDART, 2004b, p.367).

É no movimento de resistência às crises de estagnação e retrocesso no caminho social, que um universo de valores contestantes da ordem social se fortalece, assumindo uma forma de segregação e subversão. Essas representações evidenciam maneiras de agir e pensar que tentam reafirmar valores e regras de um modo de vida, opondo-se a outro. Na luta contra as injustiças, os sujeitos sociais em posição subalterna se movimentam em estado de contestação e seus ideais e práticas contestantes constituem uma interpretação divergente da ordem estabelecida. Como Oliveira (2001, p.255) vê, o movimento de luta e contestação sociais é formada por

... comportamentos incorporados pelos indivíduos como forma de resistência, podendo se desdobrar em movimentos mais amplos, criando novas condutas que pressupõem linguagem, rituais e práticas inovadoras (muitas vezes no sentido de reinvenção), elaborando um referencial utópico no qual se protegem do presente e se inserem no futuro.

Nessa dialética entre indivíduo e coletividade, a matriz pedagógica dos movimentos inspira a formação concreta de um indivíduo social que se traduz realizando a vontade

coletiva (GRAMSCI, 2000). Na reflexão produzida por Gramsci, a vontade coletiva supera a conotação idealista do dever/ser ético contraposto à materialidade dos interesses particulares, proposto no conceito de vontade geral (ROUSSEAU, 1999) e, dialeticamente, congrega a ação teleológica humana de pensar a construção da ordem social com as determinações que provêm da realidade objetiva, particularmente, das relações sociais de produção. Ou seja, defender e prover a vontade coletiva suplanta o esforço ético dos indivíduos para colocar o interesse geral acima do particular, e significa uma racionalidade fundada na concretude da experiência histórica efetiva e universalmente conhecida, sendo acolhida permanentemente por grande número de indivíduos como seu, como senso, consenso, concepção de mundo. Dessa forma, o indivíduo social coaduna com a expressão intelectual coletivo de classe (LEHER & MOTTA, 2012), uma vez que, considerando a produção de Gramsci, a importância do intelectual não se traduz em um indivíduo, mas na sua coletividade organizada e dirigente com a função de produzir e difundir a vontade coletiva, estreitamente articulada com a disputa de hegemonia na sociedade.

Ainda citando Gramsci (2000), refletimos que ao emergirem na universidade com sua consciência reflexiva, os sujeitos camponeses inauguram a união entre ser povo e ser intelectual. Isso porque o autor analisava que as pessoas do povo sentem o que vivem, embora nem sempre compreendam o sentido social dessa vivência sentida. E os intelectuais escrevem e falam sobre o povo e suas culturas abarcando a compreensão pensada, mas não sentida a fundo. Então, ser o sujeito da história ao passo que se apreende intelectualmente a compreensão de seu sentido social traduz a essência do intelectual orgânico cunhado na teoria gramsciana – um intelectual que compreende de maneira existencial o sentido da história e da cultura.

Imbuídos da luta e da contestação social e comportando-se em formação como intelectuais orgânicos da classe camponesa, os estudantes do Pronera protagonizaram um processo formativo singular na história da universidade, desligando-a do perfil positivista e neoliberal de transmissão de conhecimento e estabelecimento da ordem. Sua práxis pedagógica ancorada na Educação do Campo foge à socialização passiva, integração à harmonia social e preenchimento dos papéis sociais requeridos pela sociedade política, vista desde Durkheim (1952) até os preceitos de mercadorização educacional hodiernos. Ao contrário, toma a educação como instrumento de socialização contestadora de práticas, valores e percepções, como caminho de esperanças, propostas e mudanças. Dessa forma, compreendemos que essas características determinadas pela presença da coletividade como cerne do movimento social no interior da universidade põem em transformação os processos

formativos na educação superior, potencializando a ampliação do olhar e do trato sobre o modo de produção e a finalidade do conhecimento, da ciência e da universidade, aproximando-os de uma vertente popular, crítica e emancipatória.

Para continuar o encadeamento das ideias defendidas nesse capítulo, apresentaremos a seguir as implicações da presença de elementos da identidade e da cultura camponesas na universidade, alterando as dinâmicas cotidianas dentro e fora das salas de aula. Os aspectos a serem evidenciados na análise estão relacionados à expressão cultural, política e religiosa traduzida nas místicas, e à simbologia da terra nas experiências de vida e trabalho no campo emergindo no espaço acadêmico. Nesse viés, daremos ênfase à leitura e atuação dos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB quanto à interação com a cultura camponesa em suas intervenções. Com essa apreciação teórica e empírica, pretendemos corroborar as transformações e contradições ocorridas no espaço acadêmico a partir do diálogo entre as diferentes lógicas, culturas e sujeitos do campo e da universidade.

3.3 Diferenças culturais: inserção e emergência dos símbolos da vida e do trabalho dos camponeses na universidade

Existem muitas expressões culturais inerentes à vida no campo observadas na dinâmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB. Duas delas nos parecem particularmente importantes: 1) os saberes e as experiências de vida e trabalho, emanados da ligação com a terra e seus símbolos e significações; e, 2) a mística, que reúne os elementos da história, da luta e da religiosidade. Iniciaremos esse tópico analisando os aspectos representantes da identidade e da cultura camponesa que foram trazidos e vivenciados na universidade, dentro e fora da sala de aula. E, logo na sequência, veremos, especificamente com relação à postura dos docentes quanto ao diálogo com esses elementos populares que emanavam, a todo instante, dos estudantes.

Mas ao falar da cultura camponesa, um destaque importante aqui deve ser dado ao conceito de cultura, que Brandão (2002, p.16) anuncia ser uma noção universal, mas cientificamente um conceito “nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar”. Cumpre lembrar que a Antropologia tem uma longa tradição de análise da cultura e, segundo seus estudos, envolve o conjunto de modos de fazer, ser, interagir e representar, que, produzidos socialmente, estabelecem simbolizações e definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve. A cultura existe, portanto, vinculada a

uma heterogeneidade de processos e produtos culturais que são resultado da capacidade humana de criar soluções diferentes para a sua existência e sobrevivência (MACEDO, 1988). Daí que, embora não muito usual, o plural da expressão seria mais adequado para abarcar toda pluralidade que lhe é inerente.

O sentido mais abrangente em que a cultura se define está na transformação das porções da natureza em coisas de utilidade (objetos e instrumentos) e seres de sentimento com significados múltiplos e transformáveis (ordem social, normas, ideias, preceitos, crenças); a criação e recriação da natureza pela mão humana (FREIRE, 1983; BRANDÃO, 2002). O mundo da cultura são os fragmentos do mundo natural que transformamos em meios de sobrevivência, bens de uso e de troca e *locus* de sociabilidade, símbolos, expressões e mensagens. Na realidade da vida social, valores, habilidades, saberes e condutas vão sendo reproduzidos ao longo dos sucessivos ciclos de vida e de convivência, forjando o ser humano como sujeito cultural que pensa, cria e administra regras sociais, para além do indivíduo regido pela fatalidade biológica. Dialeticamente, “somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante” (BRANDÃO, 2002, p.22).

No entanto, essa liberdade criativa e intervencionista que institui o mundo da cultura não é uma atividade meramente subjetiva da humanidade. Os processos de produção e reprodução da cultura acontecem entrelaçados à concretude dos diferentes espaços geográficos e tempos históricos e se expressam nas relações sociais que constituem as sociedades. São, portanto, processos conjunturais, determinados por entre as condições da natureza e as condições da vida social. Dependendo de sua essencialidade e características de apropriação, a cultura pode ter um caráter dual: de domínio (criativo sobre o mundo) ou de dominação (entre os homens).

O homem pode realizar solidariamente o trabalho que transforma a natureza em cultura, produzindo ao mesmo tempo um mundo de trocas sociais solidárias. Ou ele pode dominar outros homens através da divisão desigual das relações do trabalho e da divisão regional do poder de reproduzir a estrutura dessas relações e de significar o mundo que elas produzem. Quando a cultura é o produto do trabalho feito por homens envolvidos em relações desiguais, ela espelha a dominação e, por isso, é uma cultura *inautêntica, alienada* (BRANDÃO, 2002, p.43, *grifos do autor*).

Nas condições reais das sociedades de classes, se configura o paradoxo: cultura dominante e cultura dominada, pois como nos lembram Marx e Engels (2009), as ideias e valores dominantes de uma época são as propagadas e impostas pela classe dominante dessa época. A existência e a reprodução da cultura sob condições determinadas socialmente

perpetuam desigualdades e antagonismos de maneira intencional. Isso porque se estabelece entre as diferentes culturas e seus sujeitos de produção e apropriação, o poder de controle de uma sobre a outra, criando mais do que uma heterogeneidade cultural (MACEDO, 1988), mas uma oposição entre contrários (BRANDÃO, 2002). Nesse sentido, quando se adjetiva uma cultura como letrada, popular, nativa, metropolitana, nordestina, pós-moderna, está se enfatizando a diferença entre as pessoas por meio de suas culturas.

Eis por que é possível falar em: “arte erudita” e “arte popular”, “literatura nacional” e “literatura de cordel”, “religião oficial” e “religiosidade popular”. A oposição não é natural e não faz parte da essência do ser e do mundo do homem. É o resultado de uma história de divisões, de expropriações, de oposição e da consagração simbólica de tudo isso (BRANDÃO, 2002, p.48).

Nessa polarização, os adjetivos escamoteiam relações impositivas de superioridade de um grupo social sobre o outro, pois mais que diferenças de nível e domínio cultural, entram em cena relações de apropriação, expropriação, resistência, controle e manipulação. Assim, as diferenças entre grupos, domínios e interesses são identificadas com a desigualdade e a hierarquia. A desqualificação dos sujeitos e das práticas culturais populares acontece de par com a exaltação da cultura dominante e de seus protagonistas. Com essa hierarquia polarizada, a multiplicidade cultural forjada na singularidade histórica e social dos vários setores populares (periferias, campo, indústrias, serviços) é unificada como homogeneamente inferior (CHAUÍ, 1988; BRANDÃO, 2002; SANTOS, 2008).

E assim as classes populares expressam a ambiguidade de rejeitar a própria condição social e cultural, pois é disseminada como não civilizada. Ao mesmo tempo que rejeita os aspectos socioeconômicos (ser socialmente desprestigiado, trabalhar duro, ganhar pouco, viver mal), nega junto os termos culturais e simbólicos, desprezados numa tentativa de aproximar-se do padrão dominante, legitimado pela posse de um saber. É nessa conjuntura que se observa a cultura de massa sendo produzida e propalada amplamente para os setores populares pela indústria cultural fortalecendo o processo de apagamento da cultura popular enquanto resultado da interação entre os homens comuns ao longo dos tempos (BEISIEGEL, 1988; BRANDÃO, 2002). O povo, com suas modas de viola, suas festas de São João, seus contos, causos e histórias, está em extinção, sendo transformados em proletários, assalariados, trabalhadores, em busca de mobilidade social, como alerta Ianni (1988) em respeito ao desaparecimento sociológico, político e cultural do povo no âmbito rural:

Esse campesinato, que misturou a escravidão, negros, índios e caboclos e que tem uma fabulosa sabedoria do mundo, está em dissolução, devido ao desenvolvimento das relações capitalistas no campo. Se é assim, temos que lidar com a ideia de povo, reconhecendo que estamos lidando com um elemento que está perdendo categoria histórica; está caindo na categoria de remanescentes, resquícios, elementos secundários na estrutura da sociedade (IANNI, 1988, p.138).

Boaventura de Sousa Santos (2008) traz em suas ideias sobre a modernidade, que a desigualdade e a exclusão são os resultados da inferiorização, conjuntamente, dos aspectos sociais, econômicos e culturais dos grupos dominados que compõem a sociedade. As práticas, experiências, ideologias e atitudes que conformam a cultura de um determinado grupo, ao serem desqualificadas como inferiores, atrasadas, ignorantes e residuais, reforçam a subordinação de seus sujeitos e a rejeição de sua cultura. Nessa linha de pensamento, o autor afirma que as realidades culturais camponesas, indígenas e imigrantes são as mais atingidas pelo silenciamento, supressão e marginalização que produzem a sua não-existência social e epistemológica, o que acontece pela via do “universalismo antidiferencialista”, que atua pela negação das diferenças e pela homogeneização que impedem comparações culturais contextuais; e do “universalismo diferencialista”, que absolutiza as diferenças segundo a norma do relativismo, impossibilitando comparações pela ausência de critérios transculturais.

O universalismo antidiferencialista opera pela descaracterização das diferenças e identidades, absolutizando uma delas e ignorando as demais; por essa via, reproduz e intensifica as hierarquias que existem entre a diferença que é absolutizada e todas as outras. O universalismo diferencialista opera pela intensificação abstrata de várias diferenças ou identidades, perdendo de vista os fluxos desiguais entre elas. Se o primeiro universalismo permite a desigualdade e a exclusão pelo excesso de semelhança, o segundo permite-as pelo excesso de diferença (SANTOS, 2008, p.284).

Pela negação generalizada da cultura camponesa na sociedade capitalista, subsumida em nome do projeto de modernidade, da urbanização e do desenvolvimento tecnológico, seja sob a forma de inferiorização, seja de folclorização, há um choque visual e ideológico quando os camponeses exibem na universidade os seus costumes e símbolos. No que concerne aos estudantes, essa é uma ação de reconhecimento da diferença ausente, afirmação da diferença de modo horizontal, buscando emergir uma relação paritária entre os destoantes. Porém, se pese a lógica ocidental moderna hegemônica, a cultura do campo e seus sujeitos, compreendidos como o “outro”, quando saltam do processo de exclusão para adentrarem no contexto universitário, passam por formas de integração verticalizada, subordinada, limitada e desigual. “No caso das exclusões que foram objeto de reinserção/assimilação, significou que

os grupos sociais por elas atingidos foram socialmente transferidos do sistema de exclusão para o sistema de desigualdade” (SANTOS, 2008, p.293).

Como veremos especificamente no próximo capítulo, uma das consequências dessa inserção hierarquizada é que o saber advindo da cultura e das experiências do campo, para adentrar no universo universitário, acaba moldado à forma acadêmica. E mais que isso, sendo, muitas vezes, considerado tão somente como matéria-prima para o exercício do conhecimento científico. Compreendendo que a inferiorização e deslegitimação da cultura camponesa resulta de relações de poder que cristalizam momentaneamente as disputas sociais, econômicas e culturais, e que as brechas pelas quais emergem suas práticas e saberes, seja na universidade ou fora dela, são produto das lutas para que o Estado adote políticas redistributivas e formas menos extremadas de exclusão, a continuidade dos processos de busca de articulação horizontal das diferenças se faz primordial para pensar possíveis evoluções da situação atual. Nesse campo de disputa, a Educação do Campo constrói o seu espaço na universidade, imputando, por onde passa, o cultivo do respeito e da valorização dos saberes do campo e de seus sujeitos.

Os elementos constitutivos da identidade cultural camponesa figuram entre os traços a serem trabalhados na Educação do Campo. Isso porque a cultura camponesa dá unidade e identidade aos sujeitos do campo, entendidos em sua complexidade e multiplicidade, mas unidos em contraposição ao latifúndio e ao agronegócio. Dessa forma, a cultura e os sujeitos camponeses a que nos referimos são aqueles “cujo processo de reprodução social se faz em contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinado a elas” (CALDART, 2004a, p.17). Essa perspectiva histórica, materialista e dialética sob a qual compreendemos os sujeitos camponeses e, na esteira, os seus traços culturais e identitários, se faz imperiosa para definir qual o significado dado aos elementos característicos, uma vez que dependendo da ótica política do observador, surgem possibilidades de valorização ou desvalorização dos mesmos elementos.

Daí a dualidade de compreensões em torno da agricultura familiar e do significado da terra. A terra é um dos principais elementos da identidade cultural camponesa, entendida como lugar de trabalho, sobrevivência, história e prosperidade, em oposição às relações de propriedade, dominação e exploração que a caracterizam sob a ótica do agronegócio e do latifúndio. A terra para o camponês é uma dimensão básica de sua raiz cultural, é terra de luta, produção, movimento e sentimento. É nela que se cultivam e se sustentam os traços de valorização da família e da vida comunitária que permitem o desenvolvimento dos padrões culturais da agricultura familiar entrelaçados à cooperação agrícola (CALDART, 2004b).

Pereira (2009) concebe que a terra é para o camponês tradicional como uma mãe e uma pedagoga. É por meio do conhecimento aprendido olhando, ouvindo, tocando, cheirando, sentindo a terra e a natureza que a população do campo, consciente de seus valores culturais, repassa para seus filhos o repertório acumulado de saberes e práticas camponesas. O autor descreve duas características explícitas no cotidiano dos camponeses em relação à terra. A primeira diz respeito à relação intrínseca entre terra e liberdade; a segunda remete para a terra como fonte de vida.

A terra conquistada pelos trabalhadores rurais expressa a conquista da liberdade. Representa libertar-se da condição de posseiro, trabalhador alugado, dependente do patrão e sujeito ao cambão. A terra dignifica o camponês, possibilita-lhe cidadania e qualidade de vida e, sobretudo, simboliza a passagem de uma condição de “miséria na fartura” (FREIRE, 1996) para uma condição de autonomia. Nas palavras de Pereira (2009, p.138-9):

Ao ultrapassar as cercas do latifúndio, inaugura-se um processo de libertação tanto pessoal quanto coletivo – libertação do homem convertido em mercadoria pelo sistema capitalista e libertação da terra, também convertida em mercadoria. [...] A luta pela reforma agrária converte-se então, em suas bandeiras: pela liberdade do homem e pela liberdade da terra, dos ecossistemas, da biodiversidade, da soberania alimentar.

A segunda característica, identificada no estudo de Pereira (2009), que dá simbologia à relação do camponês com a terra é sua percepção como fonte de vida. A terra materialmente subsidia a sobrevivência física humana, fornecendo os alimentos, mas a sustentabilidade da relação do homem e da mulher do campo com a terra e seus frutos transcende o significado real, econômico e biológico da colheita do caju, da acerola, da macaxeira ou do feijão verde. É uma afinidade que se espacializa no campo simbólico, de modo que a terra passa a ser sinônimo da própria vida. Quando o camponês fala da terra, fala de si próprio: criadora e criatura.

Para Pereira (2009, p.143), “a terra é, pois, o ponto de partida. Dela brotam a vida, os animais, as plantas. Sua relação com a terra não é puramente mecânica. Envolve sentimentos, carinho, cuidado”.

No mesmo sentido, Canova (2009, p.13) expressa que “terra não é só terra, conquistar a terra é mais do que conquistar um pedaço de terra. Terra é cultura, é festa, é educação, é aprendizado de novas formas de vida social e de uma nova relação com a natureza; a terra é fonte de novos conhecimentos”. É da terra que os camponeses tiram o alimento, a vestimenta,

a morada e também a sabedoria. Daí que se vê as dimensões cognitiva, afetiva e prática na relação dos sujeitos do campo com a terra.

Pelo trabalho da família na sua própria terra se vivenciam diversas compreensões da vida no campo, todas advindas da participação no mundo por meio do suor e da fadiga: o sabor dos alimentos, o convívio da família e da vizinhança, o trabalho comunitário, as horas de descanso, a ligação religiosa com o Universo. A cultura do homem e da mulher do campo, em suas experiências de vida e trabalho, tem muitos valores a ensinar, fomentando expressões e formas de existência que se contrapõem aos padrões de sociabilidade dominantes. A diversidade da vida no campo encontra unidade no elemento comum que cultiva a formação humana e seus elementos são visíveis na consciência de grupo, na responsabilidade pela natureza, no interesse verdadeiro pelo outro, na maneira direta de falar, na referência constante a práxis em relação à construção do futuro, no cultivo da esperança. É no convívio na terra e no trabalho em família que se ensina e aprende a ser camponês, pois a terra e o trabalho educam.

O trabalho na terra, que a acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio (também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas mas precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa as que podem lavrar a terra para que chegue a produzir o pão. Esse também é um jeito de compreender que *o mundo está para ser feito* e que a realidade pode ser transformada, desde que seja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isso, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva. Desse trabalho vem o aprendizado da paciência: não adianta apressar o tempo da persistência, é preciso trabalhar todos os dias; e o da resistência diante dos percalços do cultivo: é preciso aprender a recomeçar tudo de novo e não abandonar a terra, quando intempéries cortam um processo de cultivo (CALDART, 2004b, p.353-4, *grifos da autora*).

A influência da terra e seus símbolos e significações sobre a cultura camponesa é múltipla e abrangente, incluindo as dimensões da luta, do trabalho, da relação com a natureza e com o semelhante, da coletividade e suas formas de tradução como comportamento e convicção. A cultura do campo está no movimento, na luta, no conflito contra o latifúndio e suas representações e ações. Tem sua razão de ser na relação com a terra, a produção familiar, a cooperação, a proteção ambiental, a policultura. E, adentrando na menção do segundo elemento forte da cultura camponesa, passemos à mística, que também tem uma forte relação com a terra.

A mística é uma manifestação cultural e política que tem sua origem nos trabalhos pastorais populares no campo e, portanto, também apresenta um caráter religioso. Na década de 1980, a CPT introduziu o uso da mística, a partir da utilização de formas teatrais, músicas, poesias e diversos elementos simbólicos, como uma forma de facilitar o entendimento e despertar a reflexão dos trabalhadores rurais perante a situação que viviam, objetivando renovar forças na espiritualidade para enfrentar a dura convivência com o trabalho cotidiano na terra e, sobretudo, para suportar a aflição advinda da marginalização, dos conflitos e das injustiças sofridas pelos camponeses na luta pela terra (SOUZA & CARAVIAS, 1988). Dessa forma, a dimensão religiosa e espiritual é uma herança forte nas místicas, que se evidencia nos elementos simbólicos, como a cruz, a água, o vinho, a bíblia, a caminhada, a união e os mártires. Conforme Coelho (2014, p.99):

A dimensão da espiritualidade era inerente às celebrações de mística na CPT. Mesmo que na prática da mística existissem também conteúdos políticos de contestação, o caráter espiritual não poderia estar separado dessa prática. A mística para a Comissão tinha de fazer com que os trabalhadores se sentissem parte da mesma família e que suas experiências fossem compartilhadas.

A realização da mística, desde então e até os dias de hoje, é incentivada nas reuniões e organizações ligadas às lutas dos camponeses e sempre traz uma mensagem de ânimo e esperança para os homens e mulheres que lutam por um pedaço de chão. Os movimentos sociais concebem a mística como uma força, um “mistério” que sustenta as dificuldades nas lutas e alimenta a resistência. Bogo (2008, p.224) destaca que “a mística é essa energia criativa que não cansa, é uma força estranha que faz a gente andar, tornar-se grande, desejar conquistar e cuidar das conquistas”. Complementando a ideia, o autor e militante afirma que “a mística é essa força companheira que nos acompanha. Ela é o alimento da imaginação, sem imaginação não há futuro. Sem a mística, as pessoas secam por dentro, como as árvores ocas. Perdem a consistência, embora fiquem de pé por mais algum tempo” (BOGO, 2008, p.225).

Diz Bogo (2008, p.211) que a mística, vista pela ótica filosófica, relaciona a cultura camponesa em três aspectos: o pensar, o fazer e o sentir. “Liga-se com os valores (solidariedade, disciplina, companheirismo etc.), a estética, a arte, o cuidado, o trabalho produtivo e voluntário, a educação e a formação humana e a luta de classes”. Sua peculiaridade está na relação entre o abstrato e o concreto, num pensamento que ainda não se toca, mas que se quer fazer acontecer e ver realizado. “É aqui onde a mística ganha forma

material por meio do teatro, para expressar o vir-a-ser de uma realidade que ainda é ideia” (BOGO, 2008, p.220).

Ainda segundo o autor (2008), como uma força que liga o que é com o que ainda será e que se renova sempre, a mística se fundamenta em três princípios: a imaginação, a esperança e a paixão. A imaginação como uma tarefa política de pensar cenários de conquistas e melhores condições de vida e colocar “as forças em movimento” para alcançar o que foi previsto. A esperança na chegada do futuro planejado e preparado no presente. E a paixão consciente, que fundamentada em ideias, valores e razões, se torna opção de vida.

Sampaio (2002) entende que a base da mística se encontra na cultura milenar camponesa que entrelaça a fé cristã e a utopia socialista-marxista. A cultura imbuída no jeito de ser e pensar do camponês traz o anseio e a confiança na possibilidade de um mundo justo e em harmonia com a natureza. E, em nome dessa esperança, o campesinato tem se mantido em luta, ao longo dos tempos, contra o as injustiças, a crueldade e o desequilíbrio do mundo real. Para o autor, os frutos da mística são os seus valores construídos, transmitidos e fortalecidos nas experiências de vida, luta e trabalho no campo, a saber: solidariedade, indignação, compromisso, esperança, autoestima, regozijo, coerência e ternura.

Sem perder a dimensão da espiritualidade, tampouco do fortalecimento do ânimo dos militantes, a mística com o passar dos anos, foi agregando um papel de formadora da consciência de luta pela reforma agrária e tornando-se um dos elementos forjadores da identidade cultural camponesa em contraposição aos projetos da ideologia capitalista. Nesse sentido, a mística adquiriu um significado sociopolítico e ideológico de luta pela terra e transformação da sociedade, pois além de encorajar os trabalhadores a continuarem lutando, passou a ser encarada como uma prática cultural e política que contribui para “construir visões de mundo, valores, representar o que espera de seus integrantes, estabelecer os aliados e adversários na luta pela terra, bem como criar representações sobre a realidade que está por vir com a luta e resistência dos sujeitos” (COELHO, 2014, p.21). Elementos como a autonomia, o jeito de pensar a luta e a permanência na terra, a compreensão da conjuntura política e as estratégias de ocupação, diálogo e convencimento da opinião pública passaram a ser adensados nas práticas da mística. É com essa carga cultural, política e religiosa que a mística se destaca juntamente com a forte simbologia da terra para os camponeses, introduzindo um relacionamento inovador na universidade.

A emersão da cultura e dos sujeitos das comunidades camponesas na universidade, trazendo para o cenário suas lutas, sua geografia, suas realidades, impõe olhar para essas diferenças e inseri-las na pauta acadêmica e na filosofia e no desenvolvimento do ensino, da

pesquisa e da extensão. Como o saber popular não é legitimado na universidade, essa é uma tarefa árdua para quem faz Educação do Campo no Ensino Superior. É necessário enraizar um suporte teórico e metodológico condizente com a Educação do Campo e a Educação Popular nas práticas de formação superior. E isso é uma contramão.

A Educação do Campo traz uma gama de conhecimentos e experiências que não se “encaixam” na universidade. É como uma criança que tenta colocar uma estrela dentro de um quadrado, mas não consegue e acaba jogando-a fora. Então, a universidade, pela sua formalidade arrogante, muitas vezes, comete esse pecado do desperdício da experiência. Hoje, a reconfiguração desse processo está acontecendo, embora timidamente, pelo acesso dos estudantes das classes populares no Ensino Superior, especialmente nos projetos do Pronera, pois junto desses jovens e adultos entra na universidade outra forma de interpretar a realidade.

É nesse sentido que aparecem nos temas de pesquisa e nos conteúdos discutidos dentro e fora da sala de aula, as relações étnico-raciais e os conhecimentos advindos da cultura popular, por exemplo. É um processo de expressão na universidade, nos âmbitos visual e argumentativo. É a necessidade de se sair da invisibilidade social, econômica e cultural dentro da instituição como reflexo da sociedade. Na experiência do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB, a expressão cultural camponesa emanava dos estudantes a todo o momento:

No início eles chegavam aqui com bandeiras, trazendo elementos que sinalizam a vida deles, como coisas de barro, eles traziam balaies com frutas, essas coisas, e entravam enfileirados aqui na Universidade. E isso era uma coisa que chamava a atenção de todo mundo¹¹⁶.

Não tinha uma aula que a gente não iniciasse com uma mística, em que nessa mística veio a saudação à terra-mãe, em que essa mística não viesse também muito regada de uma fé religiosa [...]. A gente tinha um mapa de geografia dentro da sala de aula, né, porque cada um vinha de um assentamento diferente. Realidades próximas, mas com especificidades. Então, [...] tinham muito a questão da capoeira, [...] até um pouco dessa valorização da feira da Ecovárzea¹¹⁷, [...] que é uma feira que traz os produtos da área dos assentamento e que é justo dentro da universidade. [...] Eles produziram coisas diferenciadas que normalmente no Curso de Pedagogia não vê, por exemplo: cordéis. É muito interessante à presença do aluno João Muniz, que é um poeta, filho de um grande poeta¹¹⁸.

¹¹⁶ Transcrição de trecho de entrevista concedida em 25/07/2014 pela coordenadora do Curso e professora das disciplinas de Sociologia da Educação, Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo e Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável.

¹¹⁷ Feira Agroecológica da Várzea Paraibana.

¹¹⁸ Transcrição de fragmento de entrevista dada pela professora das disciplinas de Política Educacional, Gestão Educacional, Pesquisas e Práticas Educativas III e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso em 23/07/2014.

Então, os estudantes do Curso de Licenciatura do Pronera/UFPB traziam uma gama de elementos culturais que adubavam as temáticas em estudo e possibilitavam aos professores um campo fértil de possibilidades de trabalho pedagógico tendo como ponto de partida e de chegada os saberes advindos da cultura camponesa. As vivências e as relações sociais camponesas podiam funcionar como parte integrante do desafio específico de apropriação e produção do conhecimento, em diálogo com as dimensões teóricas e técnicas da formação, convocando a dimensão da coletividade e da práxis. A articulação entre cultura camponesa e saber científico remete à materialidade do conhecimento, como anunciaram Marx e Engels (2009, p. 32): “Lá onde a especulação cessa, na vida real, começa, portanto, a ciência real, positiva, a descrição da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens. Terminam as frases sobre a consciência, o saber real tem de substituí-las”.

Os conhecimentos advindos das diferentes práticas de produção (agrícola, cooperativa, familiar), de convivência (comunitária, com a natureza) e de organicidade (política, religiosa) que caracterizam a cultura camponesa, no diálogo com a lógica universitária, protagonizam uma práxis que transforma a estrutura da produção do conhecimento na academia. Vivências na disciplina de Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável, ministrada no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, evidenciam, por exemplo, a abordagem das várias experiências na agricultura que eram praticadas pela intuição do cuidado com a natureza e que, nas aulas, ao passo que foram sendo apresentadas, discutidas e problematizadas em diálogo com os preceitos teóricos, foram percebidas como práticas produtivas sustentáveis. Então, partindo de expressões de suas culturas vivas e cotidianas, de suas concepções resultantes da experiência, se passa a abordar os conceitos e a incorporar o saber científico para fazer uma análise teórica das questões. E essa inserção e emergência de discussões da experiência de vida e trabalho dos estudantes camponeses foram sendo refletidas em diversos momentos e em diversas disciplinas:

Exatamente pela característica das disciplinas Sociologia e Fundamentos Sócio-históricos, que a primeira unidade é justamente sobre a questão agrária. Então são questões sobre os movimentos sociais e essas questões, como têm a ver com a realidade deles, elas realmente geraram uma curiosidade maior porque elas estavam tratando diretamente da realidade deles; a disciplina Educação e Desenvolvimento Sustentável, como toda discussão foi direcionada para a agricultura, desenvolvimento sustentável e agricultura, desenvolvimento sustentável e Educação do Campo, então, como elas foram disciplinas específicas e que traziam a temática que tinha a ver com a realidade deles, todo momento essa realidade era trazida com experiências relatadas. Eles identificando, naquilo que estava sendo discutido, aquela experiência vivida por eles. Então, quando a gente estudou

movimentos sociais, aí coincidiu que [...] um dos estudantes que era acampado, teve a sua terra, saiu a emissão de posse. Então essa realidade do movimento vivida por eles, naquela situação, fez com que aquela situação fosse o tempo todo trazida pra uma discussão na sala de aula¹¹⁹.

Essa tônica da Educação do Campo no Ensino Superior vislumbrada no relacionamento entre a cultura camponesa e o conhecimento científico aparece como um elemento imperioso para se concretizar em sala de aula de modo a evitar a polarização e a verticalização dos conhecimentos. Nesse sentido, os saberes dos povos do campo se legitimam para uma articulação horizontal e se descolam da lógica de substituição pelo conhecimento científico. As conexões com o lugar de origem dos estudantes potencializam o conhecimento produzido em ligação com a realidade de crítica e intervenção. No depoimento a seguir, professor revela a riqueza de um currículo aberto, preparado com e a partir das emanções culturais e sociais dos estudantes:

Praticamente [a cultura] é o elemento que mediu todo o trabalho das duas disciplinas que eu trabalhei, que eu dava Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular com o grupo. Como eu venho da área de Antropologia, ao menos pra mim, é impossível conceber qualquer tipo de prática educativa se antes não me debruço sobre o universo cultural e também das competências dos saberes que são produzidos dentro daquele grupo. Então era muito forte, o grupo praticamente transpirava sempre essas expressões, não apenas culturais, mas principalmente como é que essas experiências culturais alimentavam o próprio desenrolar dos acontecimentos na disciplina. Por isso é que, principalmente na última disciplina, que foi a Educação Popular, o nosso trabalho não era apresentar conceitos de Educação Popular, mas se debruçar sobre e descrever a metodologia e o pensamento dentro da comunidade e a partir dali que indícios de Educação Popular já estavam ali empapados, vividos lá. Então isso foi muito interessante, e sendo de Recife, eu não tenho nenhuma experiência de vivência no campo, mas como Recife ela é um processo de favelização muito forte das pessoas do campo para a cidade, então essa experiência com os estudantes foi muito forte, porque se eu não entendesse o dia a dia deles no assentamento e na comunidade quilombola, não haveria possibilidade de diálogo dentro da própria disciplina. Então praticamente a disciplina foi montada a partir das experiências e dos saberes dos alunos¹²⁰.

A articulação entre os diferentes sujeitos, culturas e saberes do campo e da ciência é uma implicação que se sobrepõe à indicação em uma proposta curricular. É certo que os professores quando aceitavam ministrar aulas no Curso de Licenciatura em Pedagogia do

¹¹⁹ Transcrição de fragmento de entrevista prestada pela coordenadora do Curso e professora das disciplinas de Sociologia da Educação, Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo e Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável em 25/07/2014.

¹²⁰ Transcrição de fragmento de entrevista concedida em 30/07/2014 pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos.

Pronera/UFPB tinham conhecimento da bagagem cultural e política dos estudantes e eram orientados a fazer adequações nos seus programas e métodos. Mas havia muitos professores só tinham a experiência com o Curso de Pedagogia institucional e quando chegaram e se depararam com outra realidade, viram e sentiram dificuldade de lançar um olhar adequado para abarcar as realidades e os saberes advindos da tradição e da cultura camponesa. Esse processo foi bastante heterogêneo, pois, como salienta um professor entrevistado, dependia muito da abertura e da experiência do docente para absorver os elementos culturais na prática formativa:

Eu acho que isso dependia muito também da metodologia. No meu caso, né, por exemplo, que eu tinha já um conhecimento sobre a realidade do campo, não só a partir da universidade nem das pesquisas, mas de um outro momento da minha vida. Então eu procurava resgatar toda essa riqueza cultural que tinha no campo, não só do ponto de vista da cultura, mas da política, das formas de organização, das formas de convivência. [...] Por exemplo, na hora de discutir a questão do projeto de extensão, então eu trazia [...] muitos exemplos de projetos que eu já tinha assessorado no campo, na área de tecnologias alternativas, que antes se chamava tecnologias alternativas, hoje é economia solidária ou banco de sementes. [...] Mas tinha alguns [professores] que não tinham [...] essa capacidade de trazer esses elementos da cultura camponesa pra discussão na sala de aula.

Essa heterogeneidade e contradição na postura dos professores ficavam evidentes, uma vez que nem todos os docentes envolvidos no Curso apoiavam a execução do Pronera e os estudantes sentiam os entraves na postura de obrigação e desprazer que alguns demonstravam. Nada obstante, os professores que apoiavam e se engajavam na execução do Curso se faziam presentes, desenvolviam trabalhos também de pesquisa e extensão junto ao Pronera e incentivavam a continuidade e abertura de novas turmas do Programa, de modo que se tornavam “figurinhas repetidas” a cada semestre. E esses que compreendiam e se dispunham a desempenhar uma dinâmica ancorada no diálogo, no vínculo com a realidade dos estudantes, na articulação teoria e prática, enfrentando a contra corrente da lógica universitária, faziam do Pronera um mergulho da ciência no mundo popular camponês e vice-versa. Provocavam, assim, um encontro de diferenças no âmbito da universidade, do campo e de seus papéis na produção do conhecimento, de modo a evidenciar as mudanças, contradições, avanços e estreitamentos no que tange ao reconhecimento das diferenças em jogo, quais sejam, de sujeitos, práticas e saberes (CORREIA, 2011a; 2011b).

Entre as mudanças e contradições ensejadas na universidade a partir das reformas estabelecidas hodiernamente, o Pronera e seus sujeitos com diferentes culturas e visões de mundo, enfrentando preconceitos e resistências, imputam diferentes finalidades e concepções

contra hegemônicas de educação e ciência, semeando uma linha de pensamento e atuação acadêmica que se contrapõe ao projeto de universidade operacional e moderna e se coaduna à universidade popular. A teoria e prática da Educação do Campo, trazida para o Ensino Superior como legítima representante da Educação Popular, incide, embora de forma localizada no Pronera, na construção de espaços-tempos de transformação do fazer e pensar a educação, a ciência e a universidade, acirrando as contradições expressas em meio aos valores individualistas, competitivos e mercadológicos que sufocam o ambiente acadêmico. Com o olhar sobre a vivência do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo, percebemos, em primeiro lugar, que, para além de sua predisposição ao desenvolvimento de uma educação emancipadora, na perspectiva de fortalecer a cultura e os valores das comunidades camponesas, explícita em seu projeto pedagógico, são os estudantes camponeses que dão a cor e o tom das mudanças vislumbradas no caráter político e pedagógico das atividades acadêmicas a eles destinadas. A carga cultural e política advinda da identidade coletiva de camponês e de movimento social toma a educação superior como instrumento de contestação de práticas, valores e percepções, como caminho de esperanças, propostas e mudanças.

Com essa análise de base teórica e empírica, destacamos o diálogo possível entre o conhecimento científico-técnico-teórico e as matrizes educativas da cultura camponesa trazidas pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB em suas falas, em suas místicas, em suas indagações. Mesmo momentaneamente apartados de suas rotinas na terra, a simbologia do campo e da organização “em movimento” se fez presente num processo formativo singular na história da universidade. Como vimos nos depoimentos colhidos com os professores e nas descrições de ocasiões vividas no Curso, apresentados ao longo do capítulo, a cultura camponesa emergente dos estudantes enraizavam a realidade de vida e trabalho no campo e as aprendizagens do convívio com a terra, a luta, o movimento, a natureza e a religiosidade no processo de produção de conhecimento na universidade. A elaboração tecida até o momento introduziu a análise sobre o diálogo entre as diferentes culturas, lógicas e sujeitos do campo e da universidade, apresentando os elementos culturais e políticos sinalizadores de mudanças na concepção e prática de educação e ciência, o que concretizaremos no capítulo que segue, completando a tese de que esses elementos da cultura e do saber popular camponês se expressam na produção de conhecimento, transformando os processos e os resultados evidenciados nos trabalhos de conclusão de curso.

4 O LUGAR DO POPULAR E DO CIENTÍFICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O relacionamento entre o conhecimento popular e o conhecimento científico se configura como um desafio epistemológico de heranças profundas na história da humanidade. Desde os pensamentos filosóficos gregos, que estabeleceram a distinção entre *doxa*¹²¹ e *episteme*¹²², à doutrina positivista de Auguste Comte, da crítica da razão pura kantiana à cientificização das humanidades, ou ainda, mais recentemente, do empirismo lógico de Karl Popper à teoria crítica frankfurtiana, a ligação e a conjugação entre os saberes contidos no cotidiano sensível do senso comum e aqueles resultantes do processo científico se mostram problemáticas. Ao invés da definição e do reconhecimento dessas duas categorias como condições próprias da produção do conhecimento, como duas facetas de um mesmo processo, ao contrário, ergueram-se muros entre os dois mundos e se construiu um confronto para além do distanciamento. Um confronto no qual a ciência, se arrogando critério único de verdade e autenticidade do conhecimento, protagoniza o silenciamento, o apagamento e a marginalização do conhecimento popular.

A desqualificação e a supressão da tradição, dos valores, dos códigos e das gramáticas sociais pertinentes aos conhecimentos elementares da vida e do mundo foram se dando tanto mais se tornava totalitária e global a racionalidade científica, que se instituiu forma exclusiva do conhecimento verdadeiro ao questionar e negar a racionalidade dos conhecimentos que não coadunavam seus preceitos epistemológicos e metodológicos. Ao mesmo tempo em que houve a redução da identificação do conhecimento a ciência, houve a distinção entre a natureza (observável, manipulável, calculável, controlável, passível de ser objeto de estudo) e a pessoa humana (ilusória, corrompida, subjetiva, nebulosa, sujeito de emoções e interesses) (SANTOS, 2009a; HABERMAS, 2014). Desconsiderando que é na relação no mundo e com o mundo que o ser humano materializa a sua racionalidade, a ciência moderna denegou a historicidade humana, antropologicamente enraizada, em nome do domínio rigorosamente racional, lógico e objetivo da natureza (BOMBASSARO, 1992; BRANDÃO, 2002; SANTOS, 2009a; HABERMAS, 2014). Reificando sua própria dimensão, elegendo sua particular forma de explicação do mundo como sendo universal e estatuto de fundamento da própria realidade, a racionalidade científica cindiu o mundo em polos hierarquicamente

¹²¹ Opinião popular, crença comum, forma elementar de interpretação do mundo que surge da necessidade imediata advinda da praticidade factual.

¹²² Saber verdadeiro, acompanhado de uma explicação e um pensamento fundado.

simétricos, que delimitam o lugar de primazia e superioridade em que se assentam os agentes, os elementos e os produtos que incorporam seus princípios e regras: ciência *versus* metafísica; natureza *versus* humanidade; conhecimento científico *versus* senso comum; matéria *versus* mente; fato *versus* valor; razão *versus* emoção; sujeito *versus* objeto; teoria *versus* prática.

Seguindo nessa esteira, a ciência subjugou os saberes da experiência, da tradição, do senso comum considerando-os falsos e superficiais por não satisfazerem aos seus critérios epistemológicos de demarcação, objetividade e comprovação. Em contraposição hierarquicamente inferior ao conhecimento científico objetivo e verdadeiro, o conhecimento popular passa a ser considerado, simplesmente, mera opinião, preconceito, um dito com fundamentação insuficiente. Derivadamente, a desqualificação do conhecimento popular incide sobre os seus agentes produtores e possuidores, da mesma forma que os privilégios do conhecimento científico se estendem social, política e culturalmente aos que o detém. Tendo presentes as reflexões apresentadas por Brandão (2002) e Santos (2008), vislumbramos a convergência entre a epistemologia e a sociedade, conferida no impacto social da produção e do domínio de circulação e destino das aplicações do conhecimento privilegiado, como uma verdadeira modalidade e instrumento de realização do poder.

Servindo-nos das reflexões de Bombassaro (1992), Santos (2008; 2009a; 2009b; 2013) e Habermas (2014), aludimos que a historiografia epistemológica tem se pautado na polaridade de tendências científicas que se contrapõem e disputam o *locus* de corrente dominante de pensamento. De um lado, com ampla hegemonia ao longo do tempo, tem-se a racionalidade positivista, que se traduz em um cientificismo¹²³, ancorada nas concepções do rigor metodológico e da objetividade; por outro lado, em resposta ao positivismo, a tendência histórica congrega as vertentes que consideram a ciência em consonância com um vínculo explícito entre si, o contexto, o sujeito e o interesse de aplicação do conhecimento. Não obstante, apesar desta última corrente epistemológica aproximar a ciência da natureza humana social, persiste o primado científico por sobre os demais tipos de conhecimento, pois não se trata de uma integração, mas uma subordinação muitas vezes exemplificada no uso dos conhecimentos tradicionais como matéria-prima para o exercício hegemônico da ciência. A prevalência da forma estanque, antagônica e excludente com que são tratados os conhecimentos científico e popular dificulta, quando não impossibilita, o entrecruzamento

¹²³ “‘Cientificismo’ se refere aqui à fé da ciência em si mesma, vale dizer, a convicção de que nós não podemos continuar a entender a ciência como *uma* forma de conhecimento possível, antes temos de identificar o conhecimento à ciência” (HABERMAS, 2014, p.29, *grifo do autor*).

desses dois universos do conhecimento, ocultando a possibilidade de reconhecimentos e diálogos.

Essa é a questão fundamental apontada no presente capítulo. A base da discussão objetiva elucidar os lugares ocupados pelo popular e pelo científico tendo o conhecimento como objeto de investigação. Para o propósito que aqui se estabelece, o conhecimento é tomado em um duplo aspecto: como uma atividade intelectual na qual o ser humano busca compreender e explicar o mundo que o forma e o cerca, e também enquanto o resultado concreto dessa atividade, tornando-se um acervo de enunciados produzidos pela necessidade humana de comunicação e sobrevivência (BOMBASSARO, 1992). A argumentação construída a partir de então visa, inicialmente, esclarecer, com um olhar sobre os conflitos epistemológicos, as razões para que, hodiernamente, o diálogo horizontal dirigido à pluralidade e à polifonia entre o conhecimento popular e o conhecimento científico no seio da universidade se configure como uma dificuldade, uma esquivia e, para os mais conservadores, como uma impossibilidade.

Nesse sentido, buscaremos, em primeiro lugar, abordar com um caráter de construção analítica teórica, as diferenças e os conflitos estabelecidos na historiografia epistemológica, especialmente, em torno das polaridades tradicionalmente postas no processo cognoscente, seus critérios de validade e suas relações com a sociedade. Discutiremos, sobretudo, o dilema da cientificidade do objeto de estudo social e humano, que atravessou diversas fronteiras epistemológicas, posicionando-se ora em bases analíticas, ora em bases históricas. Em segundo lugar, realizando a interseção com a vivência do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB, traremos uma análise descritiva dos processos de produção de conhecimento narrados pelos professores entrevistados, observando as possibilidades e os impedimentos de uma experiência dialógica entre o conhecimento científico e o conhecimento popular camponês. Daremos atenção especial às proposições de intercâmbio entre o popular e o científico nas atividades pedagógicas nos diferentes tempos e espaços de aprendizagem proporcionados pela alternância em Tempo Escola e Tempo Comunidade.

No último tópico, concluiremos com a análise epistemológica dos trabalhos monográficos de conclusão, utilizando como instrumento o esquema paradigmático de Sánchez Gamboa (1998, 2012). Aqui reside a culminância da interpretação analítica desse estudo, evidenciando os elementos metodológicos, teóricos, epistemológicos e filosóficos das produções. Observaremos os caminhos e as nuances da interlocução do conhecimento popular (temáticas, problemáticas, categorias empíricas e *locus* dos trabalhos) com o conhecimento

científico (corpo teórico, tratamento metodológico e concepção de ciência), que dão luz e coerência às elaborações dos estudantes camponeses. Cumprindo essa trajetória de análise, apresentamos a hipótese, com um viés de abertura de perspectiva, de que o diálogo horizontal e plural com os saberes populares durante a formação universitária aguça contradições na educação superior e gera mudanças no duplo aspecto do conhecimento (enquanto atividade e produto), na concepção de educação, na condução teórico-metodológica das atividades acadêmicas e no papel social da universidade e da ciência.

4.1 Conflitos epistemológicos entre conhecimento popular e conhecimento científico: dilemas das ciências humanas e sociais

Dizer que se sabe é diferente de dizer que se conhece. Essa diferença é menos linguístico-conceitual e mais epistemológica. O saber foi primeiramente distinguido na filosofia platônica como *episteme*, o que se tem por verdadeiro, em oposição a *doxa*, ao senso comum. No que diz respeito a essa conceituação, há uma estreita relação entre o saber e a racionalidade, uma vez que, como expressa Habermas (2012), o saber, por ter uma estrutura proposicional apresentada na forma de enunciados produzidos pelo homem sobre a realidade, se mostra pleno de sentido e significação.

A base conceitual grega também se faz presente em um dos dois sentidos dados ao saber pela definição clássica da filosofia da análise da linguagem, qual seja, o sentido racional, também chamado de proposicional, o qual é sempre seguido pela menção de um fato, que pode ser verdadeiro ou falso. O segundo sentido atribuído ao saber nessa definição é prático e se expressa seguido da menção de uma atividade. Assim sendo, refere-se a uma habilidade, uma disposição adquirida. Nesses termos, duas interpretações são possíveis para o saber: 1) o saber que implica crer que um enunciado é verdadeiro; e 2) o saber que pressupõe poder realizar uma ação (BOMBASSARO, 1992).

De forma diferente, conhecer não exige ser seguido da menção de um fato ou ação; seu complemento é um substantivo: conhecem-se pessoas, objetos, lugares. Por isso, conhecer algo ou alguém é diferente de saber algo sobre algo ou alguém. Pelo exposto por Bombassaro (1992, p.22), “isso revela que para conhecer X nos é exigido algo mais que somente poder predicar algo a cerca de X”. Assim, embora aparente uma sutileza na diferenciação entre as expressões, o sentido do conhecer é mais completo e complexo e ultrapassa o sentido do saber, o que explica a instituição do uso do termo conhecimento no que se refere ao processo de compreensão do mundo e ao acervo de enunciados, formalizados ou não, dele resultante.

Parece existir uma diferença básica entre afirmar que se “sabe” e afirmar que se “conhece”. Embora “saber” e “conhecer”, em sentido primário, pressuponham a aceitação daquilo que é dito, o “conhecer” parece indicar uma convivência do falante com aquilo do que se fala. Não é o mesmo dizer que “se conhece” Aristóteles e dizer que “se sabe” que ele existiu. Também não é o mesmo conhecer Aristóteles e conhecer um amigo. Não somente no que diz respeito às diferenças entre “saber” e “conhecer”, mas também no próprio âmbito do “conhecer”, existem diferenças relevantes que se manifestam nos modos diversos de conhecer. Essa diferença radica-se nas diversas formas de conhecer e nos diversos tipos de conhecimento (BOMBASSARO, 1992, p.22).

Essa é a origem epistemológica das distinções tornadas frequentes até os dias de hoje entre as formas e os tipos de conhecimento. Essas distinções, mantendo a herança filosófica grega, compõem um viés dualista que polariza de modo antagônico as formas de conceber o conhecimento, dentre elas: conhecimento sensível *versus* conhecimento inteligível; conhecimento mediato *versus* conhecimento imediato; conhecimento por familiarização *versus* conhecimento por descrição; *doxa versus episteme*; senso comum *versus* conhecimento científico. Mesmo recebendo diversas denominações, as polaridades reproduzem a mesma caracterização que segrega, de um lado, o conhecimento elementar do mundo, desprovido de explicações causais e imune a correções e críticas, pois é baseado em opiniões; e, de outro lado, o conhecimento com pretensão de verdadeiro, baseado numa ideia de objetividade e validade universal, pois é acompanhado de uma explicação e uma fundamentação. Esse paralelo teve continuidade e aprofundamento com o destaque do polo científico como forma e tipo de conhecimento verdadeiro em detrimento tanto do senso comum quanto da filosofia, da teologia e da arte.

O monopólio científico sobre o conhecimento foi se propagando em nome do progresso técnico-científico tendo um significado sobressalente na evolução social. Aguçando a oposição com as demais formas de conhecimento, especialmente a metafísica, a ciência moderna, consolidada na doutrina positivista de Auguste Comte, se nomeou uma ruptura epistemológica, uma vez que se propôs a não apenas compreender ou explicar o mundo, mas a transformá-lo. A ciência reuniu um conjunto de regras e procedimentos metodológicos para garantir a exclusiva direção científica aos fatos, eliminando o imaginário, os questionamentos indecidíveis, os mistérios insondáveis. Assim, o positivismo se consolidou reafirmando a hierarquia determinista, reducionista e dualista: fato *versus* imaginário; certeza *versus* indecisão; exato *versus* indeterminado; útil *versus* vão; relativo *versus* absoluto (SANTOS, 2008; HABERMAS, 2014).

Inscrevendo os critérios da constituição dos objetos possíveis do conhecimento na tradição empirista e racionalista, a ciência moderna removeu do debate epistemológico válido a questão lógico-transcendental sobre as condições do conhecimento possível, do conhecimento em geral. No que diz respeito à doutrina positivista, Habermas (2014) assinala que sua expansão e consolidação marcaram o fim da teoria do conhecimento, introduzindo em seu lugar a teoria da ciência, ou seja, o conhecimento passou a ser somente identificado com a ciência; a questão metafísica do conhecimento foi reduzida a uma questão meramente metodológica de construção e verificação de teorias científicas. O debate que era, anteriormente, protagonizado pelos titulares das diversas formas de conhecimento (cientistas, teólogos, filósofos, artistas) a respeito da natureza e do sentido do conhecimento foi sendo substituído pelo uníssono científico (SANTOS, 2008).

Os procedimentos garantidores da cientificidade considerados no tratado metodológico da ciência moderna, a partir dos quais se assegura chegar a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza, amparam-se na ideia da observação e da experimentação. Para Comte (2002), esses são os únicos fundamentos possíveis dos conhecimentos realmente alcançáveis e sabidamente adequados às necessidades humanas. Mas não se trata da observação imediata e das evidências dessa experiência, identificadas com a ilusão do senso comum. O conhecimento científico avança pela observação sistemática, descomprometida e rigorosa da experiência ordenada (SANTOS, 2009a; HABERMAS, 2014).

A fiabilidade do conhecimento científico está, portanto, associada ao método, ao modo de proceder cientificamente. De maneira diferente da metafísica, que valida a certeza de um conhecimento pela unidade e contextura do fenômeno com a totalidade, o método científico rejeita atar o contexto do conhecimento com o mundo (HABERMAS, 2014). “A ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo. A ciência intervém tanto mais eficazmente no mundo quanto mais independente é dele” (SANTOS, 2008, p.138).

Tomando a distinção de Reichenbach (1961), o “contexto da descoberta” do conhecimento, no qual se encontram amalgamados os elementos psicológicos, sociológicos e históricos, são eliminados da investigação científica, a qual se ocupa unicamente do “contexto da justificação” do conhecimento, a partir dos elementos metodológicos. É na figura da Física enquanto conceito empírico de ciência, que são estabelecidos os limites específicos que isolam metodicamente o objeto de estudo. Dela advém a Matemática configurando-se instrumento, lógica e modo de representação do conhecimento pela via do método científico. A adoção da linguagem matemática na ciência moderna acarreta duas consequências apontadas por Boaventura de Sousa Santos (2009a): 1) o conhecimento é associado à

quantificação, à medição, e o rigor metodológico deriva-se da mensuração de todos os aspectos que o objeto possa traduzir, enquanto as qualidades a ele intrínsecas são consideradas irrelevantes; e, 2) o conhecimento se assenta na divisão, na fragmentação, na redução da complexidade do mundo, pois, nessa visão, uma maneira ampla não garante a inteligibilidade pela razão humana.

Compreendido desde essa perspectiva reducionista, o método científico compartimenta o objeto “em tantas parcelas for possível e requerido para melhor as resolver” (DESCARTES, 1984, p.17). Esse procedimento leva à pretensa garantia de objetividade da ciência, pois proporciona o distanciamento do fenômeno, impedindo que seja turvado por qualquer subjetividade, condicionamento ou manipulação não científica. A leitura trazida por Boaventura de Sousa Santos (2009a) sobre a consequência da divisão no método cartesiano aponta que a ideia da fragmentação, além de ter um viés reducionista, mantém em sua essência o caráter dualista. Segundo o autor:

A divisão primordial é a que distingue entre “condições iniciais” e “leis da natureza”. As condições iniciais são o reino da complicação, do acidente e onde é necessário selecionar as que estabelecem as condições relevantes dos factos a observar; as leis da natureza são o reino da simplicidade e da regularidade, onde é possível observar e medir com rigor (SANTOS, 2009a, p.63).

Também como herança da Física, a ciência moderna considera que a natureza opera de modo completamente mecânico, isto é, como um sistema imperioso de relações de causa e efeito. Por conseguinte, a construção científica do mundo, exigindo exatidão do conhecimento, traduz-se numa natureza teórica que permite a formulação de hipóteses de leis, à luz de regularidades observadas empiricamente, a fim de prever o comportamento dos fenômenos independente do lugar e do tempo em que se realizem. Desta feita, o conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto uma lógica analítico-causal, que privilegia a elucidação de como acontecem e funcionam os fenômenos, ignorando as intenções e os sujeitos envolvidos. A exatidão do conhecimento se dá exatamente na conexão analítica e na associação lógica entre proposições teóricas universais e enunciados de observação empírica (SANTOS, 2009a; HABERMAS, 2014).

Para tanto, o positivismo se atém aos fatos brutos e à relação entre eles segundo leis que traduzem teorias científicas de explicação causal das regularidades empíricas identificadas. Eliminando qualquer influência “não científica”, a ciência moderna se deslinda das demais formas de conhecimento pelo seu domínio de objetos pela via metodológica da

pesquisa. Nesse sentido, a realidade, para a ciência, é somente a totalidade dos fatos. “A concepção científica de mundo não conhece outra coisa que fatos e relações, sob as quais também a própria consciência cognoscente tem de ser subsumida” (HABERMAS, 2014, p.141).

As condições da objetividade necessária à exatidão do conhecimento científico implica na proibição do sujeito cognoscente, ou seja, os sujeitos que procedem segundo as regras metodológicas da ciência perdem sua relevância diante da ênfase exclusiva nos objetos investigados e nos procedimentos adotados. Essa atitude objetivista qualifica o conhecimento segundo uma descrição da realidade (factual) separável da historicidade e da subjetividade adjacentes ao sujeito cognoscente. Essas manifestações são consideradas singulares e privadas por excelência, e, por conseguinte, não são passíveis de serem elevadas à base da realidade. Na medida em que a natureza é fixada sob o ponto de vista de como se pode se apoderar dela enquanto um mundo de fenômenos submetido a leis universais, exige-se a exclusão do sujeito vivenciador¹²⁴ (HABERMAS, 2014).

Outro elemento que nos ajuda a compreender a tendência positivista da ciência moderna se assenta na utilidade do conhecimento. Como já mencionado aqui, o paradigma científico se propôs a transformar o mundo pela aplicação técnica dos conhecimentos. Essa contribuição prática da ciência foi aludida por Auguste Comte (2002) em oposição ao que chamou de “satisfação nula de uma curiosidade infecunda”, em crítica à metafísica. Segundo o propósito traçado pelo autor, as teorias ligam-se necessariamente à melhoria constante das condições coletivas de vida no planeta¹²⁵ e associam a ciência à técnica.

É a ciência que possibilita a disposição técnica do conhecimento sobre os processos da natureza e da sociedade. Trata-se de gerar um conhecimento tecnicamente aplicável e praticamente operante. Longe das parcialidades, o interesse técnico da ciência dirige-se à apreensão de uma realidade objetivada em busca da disposição e manipulação técnica possível dos processos naturais para a reprodução material da sociedade. Sua lógica mecanicista garante o horizonte do conhecimento que se pretende utilitário e funcional,

¹²⁴ Adiante, esse critério vai ser amplamente criticado pela abordagem histórica das práticas científicas.

¹²⁵ Santos (2009a) escreve uma crítica contundente à promessa de progresso científico, argumentando que o uso “benéfico” da ciência conduziu, irresponsavelmente, à exploração demasiada e despreocupada dos recursos naturais, ao desastre ecológico, ao desenvolvimento tecnológico da guerra, à ampliação sem precedentes do poder destrutivo bélico, à espoliação dos países periféricos, ao alargamento das desigualdades entre ricos e pobres. Mais sobre as consequências negativas da ciência ainda neste item.

reconhecido mais pela sua capacidade de dominar e transformar a realidade do que de compreendê-la profundamente.

Os critérios de demarcação, objetividade e comprovação que configuram o rigor metodológico científico podem ser citados como os principais responsáveis pelo encastelamento da ciência moderna num patamar de superioridade, distanciamento e estranheza quanto ao contexto, aos sujeitos e aos interesses condutores do conhecimento. Esses critérios foram traçados desde o século XVI com o empirismo baconiano e o racionalismo cartesiano, sendo reafirmados no século XVIII por Immanuel Kant e melhor delineados nos escritos de Auguste Comte no século XIX. Mas sua raiz longínqua na história não significa seu desuso ou desatualização. Karl Popper, na primeira metade do século XX, se destaca como um autor que promoveu um movimento de autorrenovação do positivismo.

Popper (1972) vê no positivismo três aspectos centrais para definir a cientificidade da pesquisa: 1) a lógica da investigação; 2) o critério de demarcação; e, 3) a objetividade científica. Para o autor, no que tange à lógica de investigação, a dedução seria o caminho possível de uma avaliação segura quanto à validade das proposições científicas. No que diz respeito ao critério de demarcação, este é considerado imprescindível para distinguir entre as teorias científicas e as pseudocientíficas. Popper defende a falseabilidade como critério único de demarcação da cientificidade de um enunciado, ou seja, uma teoria pode ser considerada científica se, e somente se, puder ser falseada pela experiência, ou ainda, dito de outra forma, a cientificidade de uma teoria está na sua capacidade de ser testada ou refutada.

Segundo Popper (1972), o terceiro aspecto central da ciência, fundado na objetividade, depende de uma base empírica. Essa leitura traz a herança do empirismo lógico que se estende desde o pensamento do século XIV. No entender de Bombassaro (1992), essas proposições do positivismo do século XX respondem pelo impulso que levou a epistemologia a se manter em torno desse ideário científico de forma majoritária, centrando-se nos princípios traçados desde o cartesianismo em detrimento de outras práticas científicas. Assumindo diversas nomenclaturas desde ciência moderna, positivismo, empirismo lógico, racionalismo crítico, neopositivismo até filosofia analítica da ciência, a tendência científicista manteve-se identificada nos mesmos princípios.

Para Wright (2004), os princípios da ciência moderna se resumem 1) no monismo metodológico, ou seja, na ideia de que prevalece a unidade do método científico diante da multiplicidade de objetos de investigação; 2) na consideração das ciências naturais exatas, especialmente a Física e a Matemática, como cânones metodológicos que servem para medir o grau de desenvolvimento e perfeição das demais ciências; e 3) na explicação causal em

sentido amplo, ou seja, na subsunção dos casos individuais sob leis hipotéticas gerais da natureza. Como assinalamos anteriormente, esses princípios já estão manifestos desde os escritos de séculos precedentes, sendo compilados em sua totalidade na obra de Comte. Reafirmados nas proposições de Karl Popper, esses princípios têm, no século XX, um acréscimo referente aos novos desenvolvimentos da lógica formal e vigoram, atualmente, como a tendência analítico-causal da ciência moderna. Assim, o conhecimento sob as bases científicas se estabelece como paradigma dominante, estendendo-se do estudo da natureza para o estudo da sociedade, pois tal como é possível descobrir as leis da natureza, também o é com relação às leis da sociedade.

A cientificização das humanidades ganha fôlego no século XIX com a consolidação das ciências empíricas na esteira das ciências lógicas. Sob o jugo positivista e sua herança racionalista e empirista, as ciências sociais e humanas nascem da aplicação dos princípios metodológicos e epistemológicos que dominam o estudo da natureza no estudo da sociedade. Vale salientar que a ideia do enquadramento metodológico positivista para os objetos e fatos sociais já vinha sendo postulado séculos antes, com a defesa, por exemplo, de que é possível determinar com rigor as leis que governam a evolução das sociedades (VICO, 2005). Partindo do pressuposto, portanto, de que as ciências naturais são o ideal metodológico universal e unicamente válido, a elevação das humanidades ao *status* científico acontece pela assunção do compromisso epistemológico positivista no estudo da sociedade, o que resulta na nomenclatura de “física social” para os primeiros estudos científicos da sociedade (SANTOS, 2009a).

Para suprimir as diferenças entre os fenômenos naturais e os sociais e fazer cumprir o cânone metodológico com seu rigor do conhecimento, faz-se imperioso reduzir os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis, de modo que as explicações causais da realidade social são identificadas a partir da verificação de regularidades em função das condições de sexo, estado civil, religião, entre outras variáveis quantificáveis do universo pesquisado. Esses são alguns dos traços delineados por Émile Durkheim, considerado fundador da Sociologia enquanto ciência. Em seu método sociológico, o pensador defende a delimitação do objeto próprio da Sociologia, definindo o fato social como toda maneira de agir, pensar e sentir, exterior ao indivíduo, suscetível de exercer uma influência coercitiva sobre as consciências particulares, ou ainda, a forma de comportamento que é geral na extensão de uma dada sociedade, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais (DURKHEIM, 1974). Dada a exterioridade do fato social, que

nasce na coletividade e se distingue da consciência individual, Durkheim (1974) afirma a possibilidade de sujeição da sociedade a leis específicas e generalistas.

O método sociológico criado por Durkheim e considerado único meio de estudar a vida social de maneira científica, define regras de observação dos fatos sociais. A primeira delas é tratar os fatos como coisas, ou seja, como objeto do conhecimento que não se alcança por meios naturais, mas tão somente por meio da observação e da experimentação, passando progressivamente dos caracteres mais externos e prontamente acessíveis para os menos aparentes e mais densos. Daí decorre a postura de distanciamento do sociólogo, como todo cientista, comportando-se como diante de objetos ignorados e afastando toda representação advinda do decorrer da vida e, por isso, desprovida de método, de crítica e de valor científico (DURKHEIM, 1974). Numa cópia fiel dos preceitos das ciências naturais e lógicas, a objetividade das humanidades enquanto ciência se dá mediante a exclusão do sujeito, que é objeto, mas, na postura de cientista, livra-se das noções vulgares e adota a dúvida metódica cartesiana, num estado de espírito, no entender do autor, de quem se aventura numa região ainda inexplorada do domínio científico.

Estendendo-se, portanto, das ciências lógicas e naturais e alcançando o monopólio também nas ciências humanas e sociais, a racionalidade científica moderna, por meio de seu monismo metodológico, se institui única forma de conhecimento verdadeiro, removendo o tratamento credível a todas as demais formas e tipos de conhecimento, consideradas incompatíveis com seu sistema de referências. Ao longo dos séculos de sua evolução enquanto ciência associada à técnica e à tecnologia, a tendência analítica-causal vem apagando do meio científico o contexto, os sujeitos e os interesses condutores do conhecimento, em nome de uma objetividade e uma neutralidade, no entanto, questionáveis. Isso porque, retomando os tempos gregos, desde Aristóteles, se concebe que o ser humano é, por natureza, um ser social e histórico. Ao mesmo tempo em que é dotado de racionalidade e linguagem, convive, necessariamente, com o mundo que o cerca e com os outros, formando e partilhando maneiras de agir, crenças e valores, marcadas pela historicidade e pela subjetividade.

Nesse sentido, questionando o encastelamento e a pureza positivistas, uma contracorrente da ciência vem, a partir da segunda metade do século XX, de encontro à abordagem analítica-causal, criticando-a pela sua epistemologia demasiadamente simplista que, ao analisar o conhecimento apenas pela via dos enunciados lógicos, desconsidera a ação efetiva dos sujeitos que se ocupam da tarefa científica. Daí surge uma crítica contundente, centrada no fim da neutralidade científica, defendendo que os conhecimentos prévios, as

crenças e os valores individuais são intrinsecamente constituintes da observação e da significação dada ao observado (PUTNAM, 1981; BOMBASSARO, 1992; HABERMAS, 2014). Nos escritos de Habermas (2014) pode-se ler que não há conhecimento que não seja mediado pelas interpretações individuais. Dialeticamente, a realidade encontra-se exteriorizada empiricamente, mas implica reflexão do sujeito cognoscente.

Não podemos pensar de maneira plena de sentido algo como fatos não interpretados; contudo, trata-se de fatos que não se esgotam em nossas interpretações. Por um lado, toda a base empírica sobre a qual pensamos nos basear é mediada por interpretações que realizam inferências implícitas. [...] Por outro lado, a base empírica não é totalmente mediada pelo pensamento. O processo de raciocínio ligado a signos, [...] antes recebe impulsos da experiência (HABERMAS, 2014, p.159-60).

Partindo do pressuposto de que a distinção feita pela ciência moderna entre fatos e valores é incorrigivelmente vaga, Putnam (1981) afirma que os próprios enunciados fáticos e as práticas das investigações científicas pressupõem valores. Examinando a questão, o autor refuta a ideia de neutralidade na ciência, uma vez que o conhecimento sobre o mundo é produção humana. Da natureza humana não se separam totalmente a descrição objetiva e os produtos da subjetividade. Nesse sentido, Putnam (1981) salienta que tanto as noções de coerência e justificação quanto as de amabilidade e bondade são geradas na mesma racionalidade humana.

De modo mais específico ao método científico, Boaventura de Sousa Santos (2009a) adverte que a sequência e a técnica de apresentação na investigação são muito mais uma competência pessoal do cientista do que a obediência irrestrita a um protocolo pré-fixado. Para o autor, o conhecimento científico é, portanto, pessoal e concreto, resultado da utilização concreta de procedimentos por um ser humano concreto que tem em sua credibilidade na comunidade científica, o critério de assentimento da utilização de suas escolhas metodológicas e de validação de seus resultados. “Pode, assim, concluir-se que a verdade científica é uma ‘verdade fiduciária’ baseada na determinação da credibilidade dos cientistas e da genuinidade de suas motivações” (SANTOS, 2009a, p.101). Noutro momento, corroborando a ideia de traços subjetivos intrínsecos à atividade científica, o autor (2008) afirma que a preferência por determinados critérios e não outros está fundada meta-epistemologicamente, ou seja, por razões culturais, políticas e/ou éticas.

Essas observações destronam a pretensa neutralidade científica e expõem os limites dos princípios basilares do método científico positivista. Também ligado à natureza social e histórica do sujeito cognoscente, aparece um segundo ponto de crítica aos tratados analítico-

causais: o progresso teórico do conhecimento científico. A historicidade humana, manifesta no conjunto das ações realizadas pelos homens e mulheres em seus tempos e contextos, influi no conhecimento, como parte desse conjunto. Isso leva à sua provisoriedade, contextualização e sujeição às transformações tanto em seu processo quanto em seus enunciados.

Contradizendo a pretensão de invariância conceitual encontrada nas generalizações de cunho analítico-causal, a historiografia da epistemologia prova as mudanças radicais que já sofreram tendências, abordagens, teorias, métodos, verdades, um dia ditos indubitáveis e de validade universal. As teorias são escritas e inscritas no tempo e no espaço e, portanto, estão propícias a sofrer as rupturas, mutações e desconstruções características da evolução histórico-temporal, resultado das novas descobertas que contradizem e acabam por substituir enunciados outrora postulados. Representando exemplo dessa assertiva está o conceito de paradigmas de Kuhn (1978) e as transitoriedades que lhes são vinculadas. Nas mudanças de paradigma, mudam-se os instrumentos, as direções e, observando os objetos anteriormente analisados, agora sob uma luz diferente, vê-se outra realidade.

Como assinala Bombassaro (1992), a historicidade na investigação científica pode ser vista de três modos. O primeiro deles refere-se ao conhecimento enquanto atividade intelectual, que se vincula historicamente ao ser humano e ao mundo por ser um processo efetivo e ininterrupto de compreensão e explicação do espaço no qual o sujeito está inserido. O segundo modo trata do conhecimento enquanto produto que constitui um conjunto significativo de enunciados sobre o mundo vivido pelos sujeitos cognoscentes. Bombassaro (1992) destaca que o acervo de conhecimentos está sujeito à transformação histórica seja mediante o uso de provas empíricas, seja pelo surgimento de novas ideias.

O terceiro modo de percepção da historicidade na ciência revela-se ao compreendermos o sujeito produtor como um ser histórico. Há uma historicidade intrínseca naquele que produz o conhecimento por meio da investigação, a qual nega a possibilidade de qualquer ação e produto realizado pelo ser humano ser considerado a-histórico. Desse modo, todo conhecimento que o homem produz é dotado de historicidade. Bombassaro (1992, p.77) assim fala: “É pela historicidade do homem que se instaura a historicidade do conhecimento”.

Outro importante elemento de crítica ao qual foram submetidas as bases positivistas da ciência moderna está centrado no princípio do monismo metodológico. De início, salientamos que essa crítica parte da contestação dos critérios “racionalis” sobre os quais foi edificado o método científico canônico e a própria concepção do científico como única forma e tipo de conhecimento válido (PUTNAM, 1981; BOMBASSARO, 1992; SANTOS, 2003b, 2008; HABERMAS, 2014). No entender de Putnam (1981), a racionalidade criterial, identificada

com o positivismo, se constitui da aceitabilidade racional mediante normas institucionalizadas, ou seja, somente é racionalmente aceitável aquilo que se encontra de acordo com normas que validem e legitimem a própria racionalidade. Para mostrar-se racional e verdadeiro, um enunciado precisa ser asseverado por um conjunto de critérios.

A existência de critérios é ponto consensual no que se refere ao método científico, no entanto, Putnam (1981) alude uma objeção silogística a essa assertiva. Tal objeção consiste em afirmar que o critério de significação racional e empírica confirmado mediante o cumprimento do método científico é autorrefutante. Isso porque esse critério não é, ele mesmo, analítico, muito menos empiricamente analisável, elementos indispensáveis ao referido método. Como o enunciado criterial não passa na prova metodológica que valida sua racionalidade, se mostra carente de significação cognitiva e, portanto, deve ser desconsiderado como um pseudocritério.

Segundo os escritos de Putnam (1981), o critério base do positivismo, de que somente são válidos os enunciados que podem ser verificados criterialmente, não é um enunciado válido, pois não é autoaplicável. Também Habermas (2014), ao analisar o dogmatismo científico positivista, acentua que, em virtude dos pesquisadores da natureza, cânones metodológicos, conceberem que a razão discerne somente o que ela mesma produz segundo o seu projeto, dogmatiza-se a fé da ciência em si mesma, tomando um critério prévio sobre a validade dos enunciados científicos, ou seja, um critério não comprovado, mas aceito como obrigatório. Ambos os autores corroboram que a racionalidade científica formula e se protege por trás de um metacritério para garantir a própria concepção criterial. No contexto dessa questão, os estudos de Habermas (2014) esclarecem que a ciência, pela via das disciplinas matemáticas e físicas em progresso evidente na época, se arbitra como categoria segura de conhecimento em detrimento da metafísica.

Pressupondo que os enunciados físicos e matemáticos do período valem a título de conhecimento fiável, os princípios comprovados em seus processos de pesquisa são generalizados para validar toda faculdade de conhecimento. Ao descrever tal assertiva, Habermas (2014) constata que a ciência positivista não se basta em ser uma entre as metodologias, mas se afirma como a inventariante legítima e fidedigna do que se pode considerar forma de conhecimento. O autor considera que o critério “racional” que determina o monismo metodológico é assunto de fé, uma opinião como qualquer outra, porém imposto e aceito arbitrariamente. Em seu entender (2014, p.42-3), a racionalidade científica

... obtém poder pseudonormativo pelo fato de se limitar a destacar uma categoria determinada de saber tradicional como protótipo de ciência, para generalizar em seguida os procedimentos que possibilitam uma reconstrução desse saber, convertendo-o em definição de ciência. [...] A ciência que apenas entra em cena tampouco é mais fidedigna pelo fato de que nós nos fiamos na asseveração de que ela seria a ciência autêntica ou a ciência verdadeira, decidindo-nos contra outras formas de saber que entram em cena com a mesma pretensão.

Bombassaro (1992) afirma que aceitar a redução da racionalidade ao modo cientificista de pensar limita as situações e as descrições da realidade a uma atividade circunstancial e fragmentária. Além disso, essa postura desconsidera o caráter universal da razão. O autor salienta que se há uma concepção mais ampla da racionalidade, certamente, não se restringe aos resultados das investigações da ciência. “A cientificidade não deverá ser considerada sinônimo de racionalidade e a ciência poderá ser, no máximo, uma das múltiplas vozes da razão” (BOMBASSARO, 1992, p.67).

Seguindo na mesma esteira, Boaventura de Sousa Santos (2003b; 2008) afirma que, se existe consenso da existência de uma pluralidade de explicações e concepções da realidade, a preferência por uma delas é um juízo de valor. Escolhem-se os princípios e critérios que mais convencem, que mais sustentam a validade do conhecimento, que se consideram melhores, o que é inadmitido pelos adeptos do positivismo sob a forma de irracionalismo. O autor (2008) reconhece que os valores cognitivos do cientista não se separam totalmente dos seus valores éticos, políticos e culturais, intrínsecos à condição e natureza humanas. O conhecimento, por sua vez, enquanto processo e produto da humanidade racional, cultural e histórica, absorve a multiplicidade das facetas da realidade e, portanto, não admite fechar-se na unicidade científica.

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenómenos nada tem de científico. É um juízo de valor (SANTOS, 2003b, p.83).

Diante dessas críticas à neutralidade científica e à ideia de um método único, as quais se alinham à explicitação da interação entre a atividade científica e a historicidade, desenvolve-se, uma corrente que reivindica uma ciência centrada no sujeito cognoscente, com fundamentos históricos, contextos situados e intenções explícitas. Reconhecendo as especificidades dos variados objetos de estudo a que se dedicam as ciências, em especial, no que tange às humanidades, a tendência histórica, diferentemente da opção da “física social”,

citada anteriormente, se recusa a compartilhar do cânone metodológico das ciências naturais e exatas, passando a defender a pluralidade metodológica. Em contraposição à ideia de unidade epistemológica homogeneizada pelas ciências naturais e exatas, aparece a premissa de um estatuto epistemológico e metodológico próprio para abarcar as especificidades dos objetos que se distinguem radicalmente em relação à natureza. Essa perspectiva antipositivista se propaga congregando uma gama de vertentes dos estudos da sociedade e das humanidades, conduzindo a uma pluralidade interna da ciência.

A corrente da nova filosofia da ciência, representada pelas contribuições teóricas sobre a evolução do conhecimento em Kuhn e Toulmin, os escritos em torno da subjetividade, produzidos por Foucault, Deleuze e Guatarri, as reflexões da teoria crítica da Escola de Frankfurt, encetadas especialmente por Adorno, Marcuse e Habermas, e os estudos pós-coloniais, suscitados por autores como Boaventura de Sousa Santos e Edward Said, estão entre as vertentes de estudos que pluralizam internamente a ciência. Cientes das diferentes posições teóricas adotadas por cada uma dessas correntes, uma vez que suas reflexões são independentes entre si, não nos dispomos, evidentemente, a abordar as peculiaridades de cada proposta. No contexto desse estudo, nos cabe compreender que essa multiplicidade de abordagens epistemológicas e metodológicas se porta em oposição à tendência positivista. Majoritariamente vinculadas aos estudos sociais e humanos e, portanto, observadoras da historicidade, convencionamos reunir tais correntes no que denominamos tendência histórica da ciência.

Tal tendência antipositivista da ciência fundamenta-se no argumento de que a ação humana é radicalmente subjetiva e, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrita e explicada com base em características exteriores e observáveis. Desse modo, a tendência histórica compreende os fenômenos sociais a partir das subjetividades e do sentido que os sujeitos conferem às suas ações. Para tanto, é evidente a utilização de métodos e critérios epistemológicos distintos dos propalados nas ciências naturais. A primazia se dirige aos métodos qualitativos a fim de obter um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo em lugar do conhecimento objetivo, explicativo e nomotético resultante dos métodos quantitativos (SANTOS, 2009a).

O conhecimento produzido sob o viés histórico é parcial e situado, configurado sob a consciência da necessidade de esclarecer com precisão as condições de produção, ou como aponta Boaventura de Sousa Santos (2008), as condições de construção. O conceito de construção, de acordo com o autor (2008, p.149), é que caracteriza o processo de produção do conhecimento e suas aplicações, pondo em relação e interação “materiais, instrumentos,

maneiras de fazer, competências, de modo a criar algo que não existia antes, com propriedades novas e que não pode ser reduzido à soma dos elementos heterogêneos mobilizados para sua criação”. E essa construção do novo, seja sob a forma de conhecimento ou de sua aplicação, existe mediada por um conhecimento precedente, um contexto, um interesse, um sujeito cognoscente. Dentro dessa perspectiva, os objetos de investigação são construções humanas erigidas e vivenciadas num tempo e espaço específicos, e que se transformam adquirindo novas propriedades ou novas identidades quando apropriadas pelas condições do trabalho científico.

Tendo como objeto de pesquisa não propriamente a humanidade, mas a vivência no mundo, por meio da qual se manifesta a vida social e histórica dos seres humanos¹²⁶, as ciências sociais e humanas compreendem, não explicam. A tendência histórica se traduz, portanto, na compreensão fenomenológica e hermenêutica enquanto um ato em que experiência e apreensão teórica se fundem. Isso porque os fenômenos sociais e humanos aparecem como realidade e contexto vividos, de modo que subjazem em toda parte como objetivamente dado. O sujeito cognoscente tem parte na produção dos objetos de seu conhecimento, a sua vivência se exterioriza em objetivações e, ao mesmo tempo, retorna a si na reflexão e nos juízos sintéticos sobre os fenômenos vitais (HABERMAS, 2014).

Num viés intersubjetivo, Habermas (2014) apresenta uma consideração da realidade tendo como ponto de partida a ação comunicativa. O cognoscível se constitui a partir da vivência em grupos comunicantes e pode ser experimentado sob as interpretações de uma simbologia vigente. Daí que a realidade é interpretada a cada situação de maneira distinta, segundo as gramáticas da concepção de mundo e de ação de cada intérprete que é, ao mesmo tempo, agente. Como a vida e a experiência são as fontes da compreensão do mundo histórico-social, os sujeitos do conhecimento participam como colaboradores socializados e não como observadores imparciais.

Essa ação intersubjetiva do ser humano na produção do conhecimento é parte do seu próprio processo de formação. Dialeticamente, o ser que investiga a história é o mesmo que faz a história. Por isso, a compreensão e a interpretação da realidade são validadas tendo em vista uma intersubjetividade do entendimento orientador da ação, ou seja, têm uma função inteligível quando situadas num dado contexto. Tendo em vista a dupla forma do conhecimento (enunciado interpretado e construído empiricamente) e do sujeito cognoscente (intérprete e agente), Habermas (2014) concebe que o conhecimento exige um interesse, uma

¹²⁶ A humanidade faz parte do domínio de objeto próprio das ciências da natureza, desde a Biologia, a Medicina, a Engenharia Genética, a Psicologia.

orientação basilar que preserve a ligação latente do saber teórico com a ação, para além da transformação de opiniões em proposições e de sua transformação em saber orientador da ação.

Nessa perspectiva, Habermas (2014) situa os interesses condutores para além da satisfação de carências imediatas que se encaixam nos problemas de determinação empírica ou factual. Não se trata de erguer um conhecimento para adaptação do ser humano ao entorno cambiante, muito menos para ser um produto contemplativo desligado dos contextos da vida. Habermas (2014) elege o trabalho e a interação como interesses condutores do conhecimento, que essencialmente correspondem à conservação da humanidade como um processo de aprendizagem, de entendimento e de evolução. Como enfatiza o autor, o contexto de vida é contexto de interesses condutores de conhecimento.

O interesse pela conservação da vida prende-se, no plano antropológico, a uma vida organizada pelo conhecimento e pela ação. Os interesses condutores do conhecimento são determinados, portanto, pelos dois momentos: eles são, por um lado, testemunho de que os processos de conhecimento procedem de contextos de vida e funcionam no interior deles; mas neles ganha expressão, por outro lado, o fato de que a forma de vida socialmente reproduzida se caracteriza antes de tudo pelo nexos específico de conhecimento e ação (HABERMAS, 2014, p.320-1).

Sumariando o lugar da subjetividade nas ciências, Boaventura de Sousa Santos (2008) enuncia a constituição de um contexto epistemológico e metodológico mais amplo com a assunção do objeto que é sujeito, em lugar da separação entre sujeito e objeto; do observador participante, em detrimento da separação entre observador e observado; e, da interatividade entre o pensar e o agir no processo de investigação, substituindo as posições estanques da teoria e da prática. A indiferenciação entre sujeito e objeto na perspectiva histórica, tendo em vista a constituição de sujeitos em objetos, revela, no entender do autor, um caminhar sobre fronteiras indistinguíveis. Portanto, ao constituir as operações da produção do conhecimento, há a exigência de passar pelas relações intersubjetivas e pela partilha interacional conduzida na sociedade, da qual fazem parte tanto cientista quanto sujeitos objetivados. Nessa passagem, se define a relação dos estudos da humanidade com os sujeitos que são constituídos como seus objetos.

Diante disso, a validade de uma teoria, na tendência histórica, fica posta na medida em que aqueles que são convertidos em objeto das investigações se reconhecem nas interpretações e formulações resultantes. Os sujeitos libertam-se da posição de objeto, tornando-se novamente sujeitos (HABERMAS, 2014). A validade do conhecimento

produzido fica intermediada também pela explicitação, de início, de seus aspectos subjetivos: revelando o interesse das escolhas dos temas, dos modelos teóricos, das metodologias, das formas de argumentação; reconstruindo as relações entre os contextos científicos, as entidades financiadoras, os interesses econômicos ou públicos da pesquisa; materializando a interação entre a atividade científica e o contexto social e cultural em que ocorrem, atentando para as condições de autonomia; e, avaliando o conhecimento produzido pelas suas consequências no mundo. Mais que isso, o reconhecimento da validade de conhecimento bem construído (SANTOS, 2008) está na resistência às circunstâncias em que sua coerência, seu fundamento e seu vigor são postos à prova.

É possível realizar um último destaque que corporifica a discussão da subjetividade nas ciências e que ultrapassa a delimitação dos estudos das humanidades. Segundo Habermas (2014), a subjetividade não se limita a integrar os campos científicos que compartilham o gênero humano como objeto de investigação, mas está atrelada ao modo de comportamento do sujeito cognoscente, ou seja, à sua posição diante do objeto. A postura do sujeito pesquisador incide mais na diferenciação das tendências científicas que a circunscrição do domínio de objetos. Daí que existe o olhar positivista durkheimiano no estudo social ao passo que também há perspectivas antirreducionistas nas neurociências e na bioquímica, por exemplo (SANTOS, 2008; 2009a).

A pluralidade dentro das ciências, em reação à redução da ciência a um único método, se origina sob as bases da assunção da comunidade de pesquisadores como sujeitos da reflexão, imbuídos de subjetividade e historicidade. A multiplicidade de práticas científicas erigida com modelos distintos e situada em espaços e tempos específicos atua pluralizando os princípios de legitimação científica. A validação do conhecimento passa a depender das circunstâncias e condições particulares de sua produção. No entanto, a geração de novos objetos, questionamentos e problemáticas levam os novos domínios científicos a residirem no que Boaventura de Sousa Santos (2008) nomeia de fronteira.

Isso porque, para Boaventura de Sousa Santos (2008), a supremacia positivista, reconhecida na prioridade cognitiva das ciências naturais e na sua demarcação com a tecnologia, aprisiona os novos espaços abertos ao conhecimento, colonizando-os num território periférico do sistema científico e hierarquizando as formas e áreas de conhecimento sempre sobrepondo a superioridade da investigação científica relacionada à inovação e ao desenvolvimento de novos equipamentos, materiais e objetos tecnológicos. A implicação mútua entre ciência e tecnologia como cerne do progresso científico vem se consolidando sob a forma de interdependência e indiferenciação, resumida na adoção do termo “tecnociência”

como ápice da condução científica. Nesse sentido, a emergência de uma diversidade de correntes de pensamento dentro da perspectiva histórica, que pulveriza a pretensa unidade epistemológica da ciência moderna, cria tensão entre os modelos de cientificidade, mas não destrona o domínio analítico-causal e a primazia das ciências naturais e tecnológicas em detrimento das humanidades. Contudo, os distintos modos de conhecer suscitados na tendência histórica possibilitam efeitos e transformações diferentes sobre o mundo, o que se traduz em duas consequências interligadas: 1) problematizam a linearidade do progresso científico como a solução dos problemas planetários e 2) suscitam o dissenso em torno do modelo totalitário de racionalidade científica.

Em relação à primeira consequência, quando se avalia um conhecimento pelas consequências que são geradas, tem-se um progresso tecnocientífico discutível, que em lugar de cumprir as promessas de benefício comum para a humanidade com o domínio da natureza, a paz eterna e mais justiça e liberdade na sociedade, atua recriando e agravando excessos e deficit que asseguram eliminar. Em nome do progresso, o desenvolvimento científico sofre um desequilíbrio que produz uma sensação de insegurança diante dos caminhos incontroláveis que tem seguido. A ciência e a tecnologia aumentam a capacidade humana de ação e intervenção no mundo, mas não se fazem acompanhar pela mesma ampliação da capacidade de previsão das consequências, de modo que a ciência moderna em vez de erradicar os riscos, a violência e a ignorância, está a recriá-los. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2009a, p.56):

A promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da consequente conversão do corpo humano em mercadoria última. A promessa da paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes do seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, e mesmo nos países mais desenvolvidos continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo do nível da pobreza (o chamado “Terceiro Mundo interior”).

As reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2009a) traduzem a atualização dos riscos na destruição maciça por meio da guerra ou do desastre ecológico; da violência na guerra, na

fome e na injustiça, agora também simbólica, recorrente nas redes mundiais de comunicação em massa; e da ignorância, atualmente, assente na necessidade infinita de mais tecnologia. Daí que a contestação da noção de progresso científico leva à segunda consequência anunciada, questionando as arestas destrutivas e antidemocráticas sobressalentes no caminho da ciência positivista. A crítica incidida pelas múltiplas correntes da tendência histórica, questionando a pseudoneutralidade e a estagnação da ciência moderna na resolução dos problemas de desigualdade no mundo, cria um dissenso que ressoa na sedimentação de um campo de disputa epistemológica interna das ciências. Assim, postulados da tendência histórica se conformam e se fazem ouvir na arena do conhecimento científico, tais quais: as ciências progridem por descontinuidades conceituais; o cerne cognitivo e instrumental das ciências não se desunifica da cultura e da política; as ciências são múltiplas; todos os sistemas de conhecimento são parciais e situados; e, por fim, o sujeito do conhecimento científico possui diferentes biografias, caminhos e culturas e, portanto, produz conhecimento com objetivos igualmente distintos.

Concorrendo para o reconhecimento da diversidade e da pluralidade interna das ciências, a tendência histórica confronta a pretensão de exclusividade das bases analítico-causais da ciência. Entretanto, a disputa centra-se em torno do monopólio do conhecimento científico-social válido, ou seja, não há referências horizontais a outras formas de conhecimento. É nesse sentido que falamos, até o momento, sobre o dilema da cientificidade do objeto de estudo social e humano, atravessando na historiografia epistemológica as diversas fronteiras apresentadas. E, embora a tendência histórica lance luz sobre os fundamentos contextuais, culturais e/ou políticos do conhecimento científico, o foco continua tendo uma perspectiva de conformar a realidade cientificamente.

O conhecimento popular, fonte genuína das temáticas e problemáticas sobre as quais se debruçam as ciências, constitui continuamente matéria prima das operações de produção científica, seja sob bases positivistas, seja sob bases históricas. Mas, diante do tratamento dicotômico ciências *versus* senso comum, quando não passível de ser conformado num viés científico, o conhecimento popular é considerado exótico, atrasado e local. Os séculos de dominação da racionalidade científica produzem contínua e resistentemente uma diferença epistemológica causadora da marginalização, do silenciamento e da supressão do conhecimento popular. Um lugar ausente foi ocupado pelo conhecimento popular ao longo dos tempos.

É na hierarquia epistemológica onde residem as razões para que, hodiernamente, o diálogo horizontal dirigido à pluralidade e à polifonia entre o conhecimento popular e o

conhecimento científico se configure como uma dificuldade, uma esquivia e, para os mais conservadores, como uma impossibilidade de realização. Essa hierarquia resulta no que Boaventura de Sousa Santos (2008; 2013) denuncia como epistemicídio. Tal prática produz a não existência do conhecimento alheio à ciência, desqualificando-o, invisibilizando-o, descartando-o sob a forma de ignorância. O conhecimento popular, suas práticas e seus agentes são, pois, vistos como ignorantes.

Apontando o desperdício de experiências neutralizadas e ocultadas pelo privilégio epistemológico da ciência, Boaventura de Sousa Santos (2008; 2013) reconhece a importância de pluralizar não apenas internamente as práticas científicas, mas também externamente, no sentido de tornar visíveis os sistemas de conhecimentos não científicos e promover articulações em novas configurações de conhecimentos. Ao afirmar isso, o autor defende que não há conhecimentos puros ou completos, mas uma constelação deles. Evidencia também que há tantas formas de conhecimento quanto as práticas sociais que as geram e as sustentam. São esses conhecimentos e práticas não hegemônicos a maioria indiscutível das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial.

Boaventura de Sousa Santos (2008; 2013) insiste, portanto, na ideia de que o universalismo da ciência moderna é apenas um particularismo com o poder de particularizar as formas de conhecimentos com as quais rivaliza a compreensão e intervenção no mundo. Na análise do autor, o epistemicídio significa o empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento. Contra sua prática, somente a revalorização dos conhecimentos e práticas subalternizados. Em lugar de um monopólio epistemológico, sugere a proposta da ecologia de saberes.

Hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/loais/tradicionais de conhecimento. O desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo (SANTOS, 2008, p.154).

Como introduzimos no capítulo precedente, para Boaventura de Sousa Santos (2008), a Ecologia dos Saberes não significa, pois, negligenciar ou recusar as ciências e seu legado, mas reconfigurá-las numa articulação mais ampla em coexistência com conhecimentos não científicos que, apesar de subsumidos epistemologicamente, têm sobrevivido ao epistemicídio. Esses conhecimentos populares alocam-se, especialmente, nas periferias locais e mundiais, espaços onde a ciência e seu prometido progresso nunca mostraram força de

atuação. Prevalecendo nas práticas cotidianas de resistência das comunidades tradicionais, os conhecimentos populares são contemporâneos, autônomos e respondem à função de promover a realização de determinadas tarefas em lógicas e contextos próprios. É assim que o conhecimento em torno da atividade de um camponês tradicional atende a tal realidade, tanto quanto as tecnologias do agronegócio para exportação são propícias à realização em grande escala dessa atividade agrária.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2008), a Ecologia dos Saberes liberta da linearidade do progresso tecnocientífico e recupera as diferentes práticas e sociabilidades para um diálogo horizontal, construindo um círculo de reciprocidade. Na sua formulação, a ecologia reconhece a pluralidade e a heterogeneidade dos conhecimentos, a autonomia de cada um deles e a possibilidade de articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre si. Essa proposta de interdependência complexa entre os diferentes conhecimentos é uma perspectiva para conduzir a abertura à pluralidade e à polifonia dialógica entre o científico e o popular. Não obstante, por ser uma contracorrente, exige dos agentes envolvidos uma resistência fundada em processos que mobilizem e enraízem continuamente o contexto social, cultural e histórico, fortalecendo a base de justificação na articulação, sem se deixar transcorrer para um diálogo verticalizado.

Isso quer dizer que não basta afirmar a existência da diversidade de conhecimentos como um caminho profícuo em direção à pluralidade. Esse reconhecimento pode simplesmente levar à certificação de uma situação assente na desigualdade. Diante da normalidade da hegemonia científica, o olhar para o conhecimento popular pela sua ótica emana o risco de que a ideia do diálogo horizontal deslize para uma articulação vertical. O objetivo de criar relações horizontais entre o científico e o popular significa a busca de convergência e complementaridade, ou seja, identificar o comum que permita o diálogo e o enriquecimento de ambas as partes (SANTOS, 2008).

Pela argumentação apresentada, podemos ratificar que a Educação do Campo protagonizada pelo Pronera, que vem sendo objeto de análise empírica nessa tese, engendra sua inserção no universo acadêmico em meio a esse panorama tão inovador quanto instável que é a Ecologia dos Saberes. Na contramão de uma ciência positivista, tal experiência investe em práticas de diálogo entre o popular e o científico que, permeadas por vicissitudes próprias de um campo aberto ao novo, aponta um horizonte de possibilidades de uma opção epistemológica. Negando o positivismo, em lugar de entrar na disputa pelo monopólio científico pela via histórica, o Pronera avança pelo caminho do diálogo e da complementaridade entre ciência e tradição. Acontecendo na fronteira entre os dois mundos,

esse diálogo vai se construindo envolvendo não apenas os conhecimentos em abstrato, mas, por meio das práticas e de seus impactos espacializados num trânsito entre universidade e campo, repercutindo nos contextos de vida de ambos os territórios.

Esse diálogo no Pronera encontra em Freire (1983; 2005) uma base teórica que o inspira. A produção do conhecimento dialógico acontece na organicidade e na práxis. Não se refere, portanto, a uma proposição definida e acabada, mas é um pensamento unido à prática que se encontra em constante reformulação e desenvolvimento. Esse movimento do trânsito entre os saberes do campo e da universidade se faz elo de alongamento e adentramento mútuo: sua tendência é “ser palco da superação de velhos temas e da nova percepção de muitos deles” (FREIRE, 1983, p.48).

Tendo apresentado, nessa seção, sob uma perspectiva teórica, a historiografia epistemológica que explica os lugares desiguais ocupados pelo científico e pelo popular na produção do conhecimento, tendo em vista a preponderância e o monopólio do conhecimento válido em torno da ciência, mesmo com a emergência de diferentes práticas científicas a partir da segunda metade do século XX, voltaremos agora a atenção para uma análise empírica da experiência do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, a qual consideramos, com base nos escritos de Boaventura de Sousa Santos (2008; 2013), a materialização de um terceiro caminho epistemológico. Analisando, pois, seus pressupostos tácitos e suas práticas de ensino e aprendizagem, pretendemos evidenciar que o Pronera possibilita um horizonte de diálogo entre o popular e o científico, credibilizando e fortalecendo o conhecimento popular, notando sua contribuição em diferentes áreas, momentos e objetivos durante a formação superior. Para tal análise, nos serviremos dos processos de produção de conhecimento narrados pelos professores entrevistados, observando as possibilidades e os impedimentos das proposições de intercâmbio entre o popular e o científico nas atividades pedagógicas nos diferentes tempos e espaços de aprendizagem proporcionados pela alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Com essa estratégia, intentamos perceber as nuances de uma teoria posta em prática.

4.2 O popular e o científico na formação superior: relacionamento entre conhecimentos nos espaços e tempos de aprendizagem

O processo de produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB, por utilizar a metodologia da alternância, constitui o objeto desse tópico. Tendo como pano de fundo o relacionamento

entre as diferentes lógicas, culturas e sujeitos do campo e da universidade, nos interessa analisar a dinâmica de realização do diálogo entre o popular e o científico, as possibilidades e as contradições nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula e nos territórios dos assentamentos. Esse duplo direcionamento no olhar (campo e universidade) é característica constante dessa análise, pois os dois espaços revelam aspectos desse imbricamento. Por um lado, ocorrem processos no campo que antecedem e influenciam a dinâmica de sala de aula, assim como, por outro lado, decorrem da formação acadêmica, ações e intervenções refletidas nas comunidades.

Representando uma proposta metodológica de materialização da Educação do Campo no Ensino Superior e uma reinvenção do processo de produção do conhecimento acadêmico, a alternância se caracteriza pela predominância da relação teoria e prática a qual se concretiza a partir de sua organização didática que sucede tempos-espacos acadêmicos e tempos-espacos na comunidade. Como refletimos em estudos anteriores sobre a alternância (CORREIA, 2011a), a entendemos como o trânsito alternado de espacos e tempos de aprendizagem que possuem especificidades e lógicas diferentes e que dialogam numa reciprocidade integrada entre ação e reflexão. A alternância possibilita explorar na cultura, na organização do trabalho e da política e no relacionamento com os sujeitos, as práticas e os saberes do campo, conhecimentos diferenciados e complementares à formação estritamente científica. Sua concepção favorece a Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2008), agregando a diversidade epistemológica pela promoção de interações recíprocas entre contextos distintos que, no diálogo, se completam, apartadas da verticalização e supremacia de um conhecimento sobre o outro.

Desde sua origem na França, por volta da década de 1930, a alternância carrega uma essência metodológica complexa caracterizada pela inter-relação entre a teoria e a prática (QUEIROZ, 2006; CORREIA, 2011a). Conforme posto por Cavalcante (2009), a alternância está pautada nos princípios da participação e da valorização do diálogo entre diferentes saberes, diferentes mundos, com acolhimento e respeito. Estendendo-se do universo acadêmico para o espaco da vida e do trabalho, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de conhecimentos, em que o sujeito em formação assume o caráter de protagonista. A organização alternante supõe, portanto, a articulação entre o meio social da experiência (anterior à reflexão), o meio institucional dos saberes teóricos (Tempo Escola) e o meio da ação (posterior à reflexão).

Como aparece na obra de Gimonet (2007, p.136), a alternância implica uma dupla transferência permanente: “saberes empíricos e experiências de vida para os saberes teóricos

dos programas escolares e reciprocamente”. Nesse sentido, essa proposta metodológica possibilita integrar verticalmente o que, como visto no item anterior, foi distanciado e hierarquizado pela racionalidade moderna em polaridades opostas: teoria *versus* prática, científico *versus* popular, reflexão *versus* ação, estudo *versus* experiência. A partir da inter-relação entre os tempos e espaços de formação, aprendizagem e produção de conhecimento teórico-científico e prático-popular, pressupõe-se que o sujeito conheça, relacione e integre esses dois mundos. Em sua concepção, a linha que separa o popular e o científico é tênue.

Diante dessa assertiva que rejeita a distinção e polarização do popular e do científico, percebemos que a alternância remonta à raiz do conhecimento, ou seja, o embate do homem com a natureza como ponto de partida. Então, podemos afirmar que ao inserir sua concepção na dinâmica universitária a partir do Pronera, a alternância confronta a negação do conhecimento popular pela universidade, o mau uso e a supressão de alguns conhecimentos do senso comum nunca explicitados pelo cânone científico. Essa constatação expressa uma contradição sentida na sua realização no contexto acadêmico. Entrando numa estrutura tradicional e baluarte da ciência moderna, que não se deixa corromper pelas tradições populares, a alternância não encontra facilmente seu lugar na universidade.

A alternância supõe uma revolução na concepção das fronteiras do conhecimento, pois, comumente, o tempo-espaço do cotidiano nunca é considerado lugar do conhecimento científico. “São espaços de formação que se chocam, se contrariam, se opõem em vez de se unir. Com a alternância tenta-se juntar, alcançar, unificar tudo isso” (CORREIA, 2011a, p.84). É, de fato, uma reinvenção do processo de produção de conhecimento e por seu caráter novo e destoante dos métodos propriamente acadêmicos de ensino, mais focados na leitura e discussão de textos e autores, delegando ao saber-fazer e ao saber teórico lugares estanques, a execução da alternância no Ensino Superior se depara com dificuldades e contradições, especialmente no que tange à organização e funcionamento do diálogo entre o que se realiza no Tempo Escola e no Tempo Comunidade.

A formação em alternância não se dá pela sequência estanque dos espaços-tempos, da prática e da teoria, da ação e da reflexão, do cotidiano e da educação, mas pelo relacionamento inerente entre as entidades (família, comunidade, instituição educacional), os sujeitos (camponeses, estudantes, professores), a natureza dos saberes e aprendizagens trabalhadas (empíricos, populares, práticos, experienciais, teóricos, abstratos, conceituais) e os processos (ação-reflexão, pesquisa-ação-formação, problematização, conceituação) (CORREIA, 2011a, p.78).

Exatamente nesse ponto chave da formação em alternância, sinalizado nas trocas de conhecimentos, experiências e sentidos possibilitadas no Tempo Comunidade, na vivência de atividades de problematização e investigação da realidade, na realização de registros de experiências, que se identifica a problemática dessa concepção em prática no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB. As limitações no exercício da alternância são sentidas no desligamento entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Tal assertiva se baseia em duas razões principais: 1) entraves técnico-burocráticos e 2) inexperiência dos agentes envolvidos no Curso. As exigências burocráticas e administrativas são as responsáveis pela indefinição dos momentos de funcionamento do Tempo Escola, especialmente em consequência do atraso na liberação dos recursos, o que rendeu sequências desordenadas de períodos de Tempo Comunidade que oscilaram de dois a dez meses de duração, inviabilizando a efetivação de quaisquer planejamentos¹²⁷.

Foi recorrente no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, a liberação dos recursos apenas no segundo semestre, de modo que os estudantes passavam todo primeiro semestre no Tempo Comunidade, ou melhor, em suas comunidades, vivendo suas vidas, sem previsão de retorno à universidade e sem o acompanhamento dos professores, que continuavam cumprindo suas obrigações habituais nos demais cursos e turmas a que eram vinculados. Quando iniciado o primeiro Tempo Escola do ano, um curto período de Tempo Comunidade se seguia, sem condições de cumprimento de atividades de pesquisa e/ou intervenção, para que houvesse tempo hábil para a realização do segundo Tempo Escola antes que o ano financeiro se esgotasse levando consigo os recursos em caixa. Desse modo, vivia-se, sem articulação, um semestre no campo e um semestre na universidade, desfigurando a concepção da alternância em sua prática (CORREIA, 2011a). Essas condições estruturais agravavam-se somadas a dificuldades enfrentadas pessoalmente pelo corpo de professores.

Em segundo lugar, a inexperiência dos professores do Curso quanto à alternância afetou significativamente sua implantação. Com um conhecimento superficial sobre a metodologia, sem tê-la vivenciado *a priori* e acostumados ao ritmo acadêmico habitual, uma rotina fixada no espaço físico da universidade, foco em aulas, conteúdos e textos, os

¹²⁷ Os registros informam os seguintes íterins destinados ao Tempo Comunidade: no primeiro ano do Curso, os Tempos Comunidade aconteceram de agosto a novembro de 2008 (três meses) e de dezembro de 2008 a maio de 2009 (seis meses); no segundo ano, os Tempos Comunidade foram de junho a setembro de 2009 (três meses) e de outubro de 2009 a agosto de 2010 (dez meses); no terceiro ano do Curso, os Tempos Comunidade se realizaram nos períodos de setembro a novembro de 2010 (dois meses) e de dezembro de 2010 a maio de 2011 (seis meses). O último Tempo Comunidade, no quarto ano do Curso, aconteceu no período de junho a outubro de 2011 (quatro meses) (UNIVERSIDADE..., 2012).

professores envolvidos no Pronera se depararam com uma concepção e uma prática de formação diferenciada. Isso impactou gerando um cenário de dificuldades: no planejamento de atividades, no estabelecimento da comunicação entre os mundos do campo e da universidade, no acompanhamento no Tempo Comunidade. Apesar do compromisso e da iniciativa assumida, a falta de experiência e de suporte institucional regular levaram a uma efetivação limitada da alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, sobretudo no tocante ao aproveitamento das possibilidades de relações, articulações e práticas de conhecimentos no Tempo Comunidade, como ilustram os depoimentos a seguir:

Essa questão da alternância acho que foi uma grande dificuldade pra nós, professores, que não tínhamos experiência com essa metodologia. Nos primeiros tempos comunidade, primeiro, segundo, até o terceiro período, quarto período, a gente tentava juntar os professores daquele período e planejar conjuntamente. Por exemplo, no primeiro semestre, do primeiro Tempo Comunidade, [...] foi o resgate da história do assentamento que eles deveriam fazer. Então a gente pegou as disciplinas do primeiro período [...] e tentou sintetizar alguns conceitos que foram vistos nas disciplinas para que, na história, quando eles fossem relatar, sistematizar esse resgate da história, [...] eles conseguissem identificar, na realidade, aqueles conceitos que a gente estava vendo. Mas, [...] como a gente não sabia direito o que era ainda essa Pedagogia da Alternância, a gente não conseguia realmente tentar essa integração entre a teoria e prática porque, realmente, como eles ficavam aqui um tempo de quarenta dias e depois eles iam pra o campo sozinhos, a gente não conseguia acompanhar pra, na prática, nesse acompanhamento, poder realmente fazer esse gotejamento entre a teoria e a prática que eles estavam vivenciando lá. Mas já mais pra frente, [...] eu vi que outras disciplinas, por exemplo: projeto de pesquisa e extensão, eles tiveram mais oportunidade de focar em questões que eram realmente do interesse deles e que eles puderam fazer essa troca melhor. Esse casamento entre a teoria e a prática. Mas eu acho que, realmente, apesar de ser uma riqueza essa questão da alternância, ela não foi mais porque nós não tínhamos essa experiência e isso não faz parte do nosso cotidiano aqui na universidade, da nossa prática. Mas eu acho que essa metodologia ela propicia, mesmo que, digamos assim, “capengando” pela nossa inexperiência com isso, ela propicia que o estudante possa estar com essa preocupação e o professor também, aqui, de fazer com que haja esse casamento entre a teoria e prática, embora sejam feitas com dificuldades¹²⁸.

Essa aí pra mim eu acho que é a grande fragilidade da Educação do Campo. Acho que há muito mais um discurso sobre a alternância, mas quando você vai ver a prática ela não se efetiva [...]. Dado, às vezes, o próprio entendimento do professor que não tem entendimento dessa metodologia da alternância e das condições estruturais do Curso. [...] Então pra mim essa é uma fragilidade que precisa ser muito debatida e pensada nos cursos, em como operacionalizar essa metodologia [...] da alternância, essa articulação

¹²⁸ Transcrição de trecho de entrevista concedida pela coordenadora do Curso e professora das disciplinas de Sociologia da Educação, Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo e Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável em 25/07/2014.

do Tempo Comunidade e do Tempo Escola, porque muitas vezes fica separado, não consegue articular uma coisa com a outra. Então, claro, no ponto de vista de uma metodologia, ela é boa, ela é eficiente, ela possibilita essa articulação do ponto de vista teórico, mas do ponto de vista prático ela é muito deficiente¹²⁹.

Antunes-Rocha e Martins (2012) reconhecem que uma das dificuldades atribuídas à prática pedagógica alternante está ligada à construção de uma mediação que permita efetivar e garantir a interlocução entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. As autoras alertam que esse é um desafio enfrentado pelos docentes que têm sua didática desestruturada quando o modelo de ação concentrado no encontro diário com os estudantes na sala de aula é substituído por uma formação para além do espaço acadêmico. E o maior pecado é conceber o Tempo Comunidade meramente como espaço-tempo de tarefas e exercícios complementares e de fixação para o educando realizar sozinho. Na alternância, o espaço-tempo de produção da vida é educativo e formativo tal qual o é o Tempo Escola.

Michelotti e Pereira (2012, p.230), refletindo sobre a alternância no Curso de Agronomia do Pronera/UFGA, acrescentam que a organização do Tempo Comunidade encontra limites no tocante aos lugares estabelecidos para a especificidade e aprofundamento do conhecimento por disciplina e para a análise da totalidade da realidade concreta do campo. “A fragmentação do conhecimento pode ser importante ao permitir um maior aprofundamento de certas questões específicas, porém só deixará de ser uma abstração se esses conhecimentos puderem ser reconectados num processo de síntese, de retorno à realidade totalizadora”. Assim, os roteiros de Tempo Comunidade carregam a dificuldade de acomodar a intenção de aprendizagem de cada disciplina numa síntese do conjunto de conteúdos trabalhados durante o Tempo Escola. De fato, concretizar a alternância é um desafio que demanda a interlocução entre conhecimentos teóricos e práticos e entre especificidade e totalidade.

Não obstante o reconhecimento das dificuldades, há de se destacar os passos dados e, pontualmente, o alcance de uma Ecologia dos Saberes, do diálogo entre os sujeitos, as lógicas, os conhecimentos e as práticas do campo e da universidade. Em consonância com as orientações do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFGA¹³⁰ e da equipe de coordenação, há um planejamento das disciplinas compreendendo a necessidade de interlocução entre atividades do Tempo Escola e do Tempo

¹²⁹ Transcrição de fragmento de entrevista dada pelo professor das disciplinas de Projetos de Pesquisa e Extensão I e II e de Teorias e Práticas de Educação Popular em 15/07/2014.

¹³⁰ O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFGA está embasado numa concepção que tem como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática, a se executar por meio da alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, visando propiciar o contato direto com a realidade do campo para o pensar, repensar e transformar (UNIVERSIDADE..., 2007).

Comunidade. Evidenciamos no relato dos professores entrevistados o intuito de relacionar a teoria e prática desde as disciplinas de fundamentos perpassando todo o currículo, diferenciando-o do itinerário pedagógico que delega somente ao estágio essa função. Vejamos no trecho da entrevista a seguir a descrição da professora sobre o percurso de organização e execução do seu programa de atividades:

Então a gente selecionava todos os textos pra que no momento que eles iniciassem a gente já tivesse a postos esses textos e todo um calendário, todo um cronograma de discussão, por exemplo, dos textos sobre a política educacional, sobre as legislações, a partir da ementa. [...] Eles tinham que produzir fichamentos, resumos de textos, entre outras coisas, mas eles também tinham que ir no Tempo Comunidade, quando [...] era passado um trabalho de campo. [...] Eu lembro que um trabalho de Gestão [...] selecionaram as escolas [para] fazer todo esse diagnóstico da gestão, buscar saber se essa gestão é participativa, se ela era democrática e tudo mais. [...] Inclusive a gente fazia comparativos. Teve momento deles verem como era a gestão com uma escola da cidade, a gente chegou a fazer algumas visitas a algumas escolas aqui, pra depois eles irem nas escolas da realidade da comunidade deles, que não é qualquer escola do campo, é a da realidade deles e a partir daí eles fazerem esse comparativo. Então, é comum [...] escolas do campo e da cidade não terem, por exemplo, projeto político-pedagógico. Então eles voltavam e apresentavam esses relatórios em forma mesmo de discussão. Na disciplina de Políticas de Educação, apresentaram muitos modos de diário, [...] discussões como a LDB e aí dentro dessa discussão da LDB, principalmente quais são os artigos que tratam sobre a Educação do Campo, ou quais são os discursos sequenciados nesse tipo de legislação que não trabalha essa realidade da educação. Esse é um aspecto que eu lembro. E aí essas metodologias eram realmente leitura e discussão do texto, solicitação de trabalhos a partir desses diagnósticos também, seminários¹³¹.

Nessa descrição, podemos enxergar a realidade sendo considerada suporte da formação, atrelada a uma proposta de compreender com a prática. Esse intuito se aprimora ainda mais quando observamos a iniciativa dos estudantes em fornecer, nas discussões em sala, os indícios vivenciais de trabalho e cultura do campo nos seus aspectos educacionais, econômicos, sociais e humanos. E essa é uma característica marcante do coletivo estudantil do Pronera, como evidenciamos no capítulo anterior. Essa ação pode representar um substituto à ausência de uma aproximação *a priori* dos programas das disciplinas com o meio vivencial de

¹³¹ Transcrição de trecho de entrevista concedida pela professora das disciplinas de Política Educacional, Gestão Educacional, Pesquisas e Práticas Educativas III e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso em 23/07/2014.

experiência e saberes empíricos, considerada etapa preliminar e preparatória ao Tempo Escola na concepção do processo de alternância¹³².

Ademais, existem relatos de propostas de organização curricular que driblam a separação física com o campo no princípio da disciplina. Ancoradas na voz dos estudantes camponeses, tais propostas promovem a interação com o meio vivencial e empírico. É o que constatamos na fala de um dos professores do Curso: “Passamos duas semanas apenas para mapear a vivência de cada um dentro do assentamento antes mesmo de discutir o que é Educação Popular ou Educação de Jovens e Adultos. [...] Isso quebrou muito o estranhamento¹³³”.

De modo geral, na dinâmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB, a estrutura das disciplinas segue um ritmo de dois tempos: se inicia já com a realização de um Tempo Escola concentrado, seguido por um Tempo Comunidade para realização das atividades de pesquisa, análise, ação e/ou registro. Essa organização dos espaços e tempos, possível dentro dos limites estabelecidos pelo sistema universitário¹³⁴, desprivilegia a cadência e a continuidade do processo de produção de conhecimento acompanhado por cada professor. A avaliação, por exemplo, etapa indispensável do processo formativo, é deslocada para o início do Tempo Escola subsequente, numa semana que reúne a entrega e/ou a apresentação dos materiais e relatórios das atividades e ações propostas pelas disciplinas já concluídas. A depender do íterim entre um Tempo Escola e outro e da existência ou não de um segundo módulo da mesma disciplina, esse processo se fragiliza, agravando-se ainda mais pela exigência de formalização e ritualização do produto final do conhecimento científico e de sua publicização, associada à ruptura no processo de acompanhamento das atividades no Tempo Comunidade.

Apesar do frágil suporte às ações do Tempo Comunidade, o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB é fonte de experiências de pesquisa e de intervenção que alcançam o objetivo da alternância e da Educação do Campo ao subsidiar os estudantes

¹³² Um ritmo de três tempos é princípio do processo de formação em alternância, sendo o primeiro vivido no meio vivencial, um tempo de experiência e investigação, preparatório para o segundo período, de formalização e conceituação dos saberes teóricos no Tempo Escola, o qual é seguido por mais um tempo na comunidade, agora para aplicação dos saberes, a ação imbuída de reflexão (FONSÊCA & MEDEIROS, 2006; GIMONET, 2007).

¹³³ Transcrição de fragmento de entrevista dada pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos em 30/07/2014.

¹³⁴ Há uma exigência institucional de cumprimentos de prazos para matrícula, colocação de notas e encerramento das disciplinas que não condizem com o ritmo diferenciado do Pronera, de modo que o registro das informações no sistema acadêmico acontece fora dos prazos normativos, mas seguindo as mesmas codificações, quantidades de avaliações e procedimentos legais.

camponeses na formulação de hipóteses com base em sua realidade a partir de uma educação formal e crítica, criando condições para que se desenvolvam de modo permanente, intervindo no seu meio, construindo formas alternativas que levem à solução das questões-problema da comunidade, mediante a utilização de conhecimentos científicos em diálogo com o contexto¹³⁵ (CORREIA, 2011a). Salientamos que esses resultados, divulgados em pesquisas anteriores¹³⁶, têm uma decorrência dupla. Por um lado, temos um corpo discente que se porta enquanto um coletivo, um movimento, e que são envolvidos em ações em suas comunidades ou que passaram a se engajar durante o Curso, junto à juventude, escola, associação, cooperativa, igreja etc. Por outro, temos o direcionamento e o planejamento do Curso para que os conhecimentos produzidos com caráter científico se coloquem a serviço do desenvolvimento e do aprimoramento de tais ações no território camponês.

Partindo da realidade concreta para a construção do conhecimento científico e buscando confrontar e integrar saberes experienciais e saberes teórico-formais, as metodologias de trabalho pensadas para o Tempo Comunidade preconizam a formação tendo a pesquisa como princípio educativo. Desse modo, convergem nas variadas disciplinas, ao longo do trânsito alternante, para a realização de pesquisas nas áreas de assentamentos, visando a sistematização dos modos de vida, trabalho, organização social, produção e dos aspectos históricos e educacionais de cada território. A pesquisa se configura como viés de articulação com o ensino e a extensão e se traduz em um caminho para consolidar a formação teórica com a reflexão sobre a vivência cotidiana nos territórios camponeses. Essa metodologia favorece o compartilhamento de papéis formativos com a comunidade, pois os estudantes buscam junto aos sujeitos (familiares, lideranças, idosos, docentes) e ao contexto (história, educação, relações sociais, trabalho), o apoio no acesso aos dados das experiências familiares, profissionais e sociais que servem de suporte instrumental à elaboração crítica dos diagnósticos e análises sobre as problemáticas identificadas nas comunidades.

Com a preocupação na produção do conhecimento de caráter endógeno, o roteiro inicial do Tempo Comunidade no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB consistiu na elaboração de um registro da história dos assentamentos para, a partir daí,

¹³⁵ No Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, os discentes vivenciaram diversos momentos de conhecimentos em ação nas suas comunidades, nas dimensões educacional, ambiental, social e política, dentre os quais destacamos: projetos de incentivo à leitura, de reciclagem com ludicidade, de arborização e proteção das águas, produção de material didático e apoio à formação dos professores das escolas dos assentamentos e atuação em setores do movimento e das cooperativas e associações (CORREIA, 2011a).

¹³⁶ As contribuições do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB para o desenvolvimento dos territórios da reforma agrária foram evidenciadas nas pesquisas de Correia (2011a) e Lima (2013).

trabalhar os aspectos produtivos, educacionais, políticos, sociais e culturais. Proporcionando que os estudantes mergulhassem em sua própria realidade com um olhar crítico, na sequência dos tempos, a prática alternante conduziu, ao mesmo tempo, à apropriação da história de luta pela terra de vida, trabalho e moradia, ao comprometimento com a transformação do território, ao aprimoramento das técnicas da pesquisa e a construção de conhecimento científico permeado de conteúdo popular e com finalidade social, atendendo a demandas emergentes no campo. Vale salientar o caráter singular do protagonismo vivenciado pelos estudantes camponeses, simultaneamente, sujeitos e produtores dos conhecimentos camponês e científico, e o diferencial que isso concerne para a apropriação e a troca entre os dois mundos. Nos depoimentos a seguir, podemos visualizar as nuances dessas experiências de diálogo entre teoria e prática, materializando um canal de comunicação entre universidade e campo, com as riquezas e contradições implicadas no processo:

Eu segui um caminho que incluía o ver a realidade, o interpretar essa realidade e o agir sobre essa realidade, como no caso de Educação Popular, as vivências, lá dentro dos assentamentos e dentro das comunidades quilombolas, quando eles foram para o campo, voltando para a comunidade, a atividade proposta era “Mãos que criam pontes”. Então aquilo que eles faziam, [...] eles iriam observar essas mesmas situações, mas tentando entender se havia algo além daquilo. Então a jovem que mora na comunidade quilombola do Gurugi, que trabalha vários anos com um grupo de crianças, com brincadeiras e etc., ela quando voltou para o tempo de comunidade, ela continuou com as mesmas atividades, mas tentando entender ou ir além daquilo, era quase que aprofundar aquilo que eles já viram. [...] Então a mão foi o ponto de partida dentro da comunidade. [...] Existe a experiência de Educação Popular desta comunidade com esse perfil de crianças, então o que é comum aqui e o que é de específico? Então isso ajudou a fazer uma teia em relação a essas experiências, [...] aguçou [...] um maior interesse de não apenas saber o que fazer com os meninos e com os adultos, mas principalmente como. Então eles depois dessa experiência de sala de aula [Tempo Escola] começaram a registrar com maior qualidade as vivências dentro da própria comunidade, não por conta de um trabalho científico, mas para potencializar melhor o próprio trabalho que é feito lá, por isso que é interessante esse Tempo Comunidade e esse tempo de academia para que uma vivência a partir desse movimento, por que é um movimento, então esse movimento quando é intenso vai fazer com que uma vivência penetre na outra. [...] Um exemplo dessa situação que quando duas meninas voltaram para o tempo de comunidade e quando elas falaram sobre o curso e falaram sobre o assentamento para a mãe, em que a mãe participava dos movimentos, elas perceberam: “Olha, nossa mãe não sabe ler nem escrever, então para que ela [...] possa entender alguma questão que estamos falando até do próprio assentamento, ela precisa ler”. E elas alfabetizaram a própria mãe dentro desse processo, porque sentiam a

necessidade que a mãe acompanhasse o próprio processo que elas construíram dentro da universidade¹³⁷.

Por um lado a gente queria que eles se apropriassem do conhecimento científico que a gente vê esse desequilíbrio, mas por outro lado a gente não queria que eles perdessem o lado da Educação Popular, o lado do sujeito histórico que eles tinham, pra de repente começar a fazer e simplesmente seguir um roteiro ali e trazer um relatório com introdução, desenvolvimento, conclusão, anexo, ortografia e pronto. Então eles foram, realmente eles foram bem além. Na disciplina de Política Educacional, [...] eles tiveram que ir até as secretarias de educação dos municípios que eles estavam e percebessem [...] se todas as escolas do município já tinha iniciado seu processo de elaboração do projeto político-pedagógico. Se existia por parte da secretaria da educação uma intenção em considerar as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. [...] No trabalho de Gestão eles tiveram como princípio adotar uma escola lá da sua comunidade e [...] nessa escola fazer um diagnóstico da gestão, [...] e a forma como eles apresentavam tanto era no relatório, no papel, mas considerando as fotos, não a foto da escola, mas a foto dele chegando na escola, a foto deles chegando na sociedade, ele também junto com a comunidade fazendo alguma intervenção nessa escola, procurando conversar com a comunidade [...] pra saber se essa escola realmente estava sendo democrática, participativa, criando canais de aproximação. Nas disciplinas de pesquisa, a gente já procurou fazer com que eles aprendessem a elaborar de forma correta os questionários ou roteiros de entrevistas porque já era casado pra a partir dali levarem pro futuro trabalho de conclusão de curso. Então havia uma finalidade deles voltarem novamente nas escolas ou nas comunidades, onde fosse o *locus* de pesquisa dele e eles estarem trabalhando isso. Então era uma pista de mão dupla. No momento em que eles estavam trabalhando também no processo de produção científica, com esses instrumentos: questionário; roteiro de entrevista; entendendo o que eram as fontes diferentes, fontes iconográficas, fontes escritas, fontes primárias, fontes secundárias, ao mesmo tempo [...], eles tinham que elaborar isso e trazerem mais pra adequar ao trabalho de conclusão de curso mesmo. Sempre com esse cuidado deles se colocarem dentro também como sujeitos¹³⁸.

O trânsito integrado entre os conhecimentos e os sujeitos do campo e da universidade repercute uma dupla contribuição: na formação científica e no engajamento político com vistas à transformação da realidade vivenciada nas áreas de reforma agrária. Então, o diálogo entre os conhecimentos camponês e acadêmico e a aplicação das ferramentas para compreensão e intervenção na realidade representam um aspecto pedagógico e epistemológico que se traduz em uma via de mão dupla. Isso porque a relação entre a teoria e prática e a Ecologia dos Saberes possibilita que, enquanto sujeitos do campo, os estudantes aprimorem seu protagonismo a partir dos conhecimentos científicos elaborados na

¹³⁷ Transcrição de trecho de entrevista concedida pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos em 30/07/2014.

¹³⁸ Transcrição de fragmento de entrevista dada pela professora das disciplinas de Política Educacional, Gestão Educacional, Pesquisas e Práticas Educativas III e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso em 23/07/2014.

universidade e agucem o olhar sobre sua realidade pela via da reflexão teórica. O mundo acadêmico subsidia identificar problemas, construir e executar projetos que venham a repercutir positivamente na sua solução.

Mas ler o mundo, como diz Paulo Freire (1989), precede ler a palavra, então, em primeiro lugar, está a sensibilidade para o meio, os pés no chão. Dentro da cultura do povo há um saber vivo e continuamente transmitido nas comunidades (BRANDÃO, 2002). E imbuídos desses saberes vivenciados no campo, os estudantes, enquanto sujeitos produtores de conhecimento científico, constroem uma ponte entre seus modos de existência e a ciência, reduzem as distâncias e cultivam o diálogo entre as práticas científicas e os saberes dos assentados, trabalhadores, mulheres, idosos, crianças e jovens. Cumprindo suas atividades de Tempo Comunidade, exercitam a pesquisa e a reflexão teórica com propriedade singular de seu objeto de estudo, a própria realidade das áreas de reforma agrária.

Entrecruzar dois mundos distintos abre caminhos para renovação e multiplicidade de formas sociais e epistemológicas, mas considerando a coletividade e a história dos sujeitos protagonistas desta caminhada, essa identidade também incide em resistências no processo dialógico. Se, por um lado, estar incrustado no contexto popular do campo possibilita trazer, com propriedade, elementos da realidade para uma análise do ponto de vista teórico, por outro lado, sem a devida atenção e mediação, a abordagem científica pode sofrer desarranjos mediante, por exemplo, um discurso militante ou um olhar pragmático, passível no sujeito envolvido diretamente na ação investigada. E isso pode dificultar o processo crítico, inerente ao trabalho científico, no sentido de buscar elementos que possam ajudar a refletir sobre aquela ação. Outra situação que provoca o arrefecimento nas relações entre os sujeitos do campo e da universidade diz respeito ao sentimento de desconfiança dos camponeses, tendo em vista as inúmeras experiências de servir como matéria-prima científica sem nenhum retorno.

Da mesma forma que a ciência se afasta do senso comum, menosprezando suas verdades, embora utilizando-se de sua empiria para elaborar enunciados e produtos, o senso comum também dispensa o contato com a ciência, pois não crê num conhecimento incompreensível e prodigioso, mas que não repercute diretamente em seu cotidiano. Esses aspectos indicam que, antes de se tornarem conscientes da necessidade da apropriação do conhecimento científico para então exercer a crítica sobre ele, a defesa da lógica e da visão de mundo própria da coletividade camponesa impôs uma resistência nos estudantes no relacionamento com os sujeitos, saberes e práticas do mundo acadêmico. Resultado desse impasse, do ponto de vista discente, é a presença marcante, no conhecimento produzido, de

um material empírico rico, dada a compreensão, o interesse e a relação muito próxima com a realidade, fragilizando, por vezes, a capacidade de uma maior análise do objeto. Numa das entrevistas podemos perceber como essas resistências se materializam no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB:

Mas também existia muita resistência deles em quererem mesmo ter conhecimento científico porque esse conhecimento científico realmente arde. Eles têm muito essa compreensão, é uma coisa que você fica interrogando. [...] Muitas vezes os pesquisadores foram até os seus assentamentos, tem essa coisas, eles iam muito pra essa visão. E eles se sentiam meio que roubados, que o pessoal fosse lá roubar o conhecimento deles. Era essa a expressão que muitas vezes eles utilizaram e a gente tinha que dizer: “Vocês têm que ter uma compreensão. Uma coisa é vocês serem agora sujeitos e produtores do seu conhecimento e que vocês vivenciaram isso. Isso é importante. Outra coisa é esse olhar que vocês estão tendo para com o conhecimento científico, na verdade, para a qual nós acabamos de trazer os pesquisadores. É preciso diferenciar. Você pode ter, sim, a pessoa que vá lá com mero intuito de produzir sua tese, [...] mas vocês também vão ter pessoas que estão porque são sensíveis. [...] Podem não ser os protagonistas, protagonistas são vocês, mas são os coadjuvantes que estão colaborando” [...] Eu disse: “Qual é o conhecimento científico que a gente precisa trabalhar? Não é o de quem fala em prol e justifica até a posse da propriedade privada, mas é daqueles sujeitos científicos que também refletiram e que são base pra gente [...] entender o processo de exclusão social do qual vocês vêm”. Ou seja, o que é que o estou querendo dizer com isso? Houve uma resistência deles também de adotar. [...] Muitas vezes eles faziam: “Eu vou ler por ler”. Algumas falas vinham nesse contexto: “Eu vou ler, eu tenho que ler, mas esse conhecimento que está aí eu tenho que questionar”. Ora, eu achava isso fantástico. [...] Leitura crítica do conhecimento científico, ela também faz parte. Sem ler a gente não pode, né? Não pelo achismos, né? Aí eles foram gostando e gostando, isso nas minhas disciplinas, eu fui percebendo que eles, cada vez mais, foram gostando, formando grupos de estudo e tudo mais. [...] Então, [...] a leitura do texto científico e a sistematização das categorias e os aportes conduzidos pra eles irem pro debate científico, pra escrita científica, a gente batia muito no pé. A gente dizia: “Primeiro, que vocês são capazes!” Então [...] eles tinham a capacidade crítica diante do texto, mas foi, digamos assim, havendo uma transformação em não querer ler o texto pra depois ler e, lendo, ter [...] uma crítica que dissesse: “Bom, isso aí é uma realidade, mas não é como a gente”. [...] E aí a gente fazer com que eles se colocassem também dentro dessa discussão, mas pra que eles também conseguissem entender qual é o processo com a finalidade da produção científica. Que [...] mesmo você tendo toda leitura, na realidade, você precisa se apropriar do conhecimento científico e de algumas, digamos assim, epistemologias de como isso chegou a esse ponto, algumas legislações, por que elas chegaram a esse ponto. E poder questioná-las, você tem esse direito de questioná-las. Mas às vezes eu vejo uma certa confusão deles no sentido de querer vir pra universidade, [...] mas eles vinham com essa força de querer derrubar as cercas teóricas.

Diziam assim: “Não, vamos escrever outra coisa porque isso que tá aí não nos representa”, tinha muitas falas nesse sentido¹³⁹.

Não obstante, esse aspecto da produção de conhecimentos a partir da problematização da realidade e das experiências se destaca entre os pontos que diferenciam positivamente a prática pedagógica alternante no Pronera. É um procedimento que leva a um aprofundamento das discussões e dos resultados do trabalho científico, o que se encontra ausente na educação superior, mesmo nas áreas humanas e sociais. Os cursos, incluindo os momentos das disciplinas práticas, são montados sem o resgate das vivências de seus discentes. Pouco tempo é destinado a essas experiências e vivências para serem pensadas nos cursos.

Em geral, os programas curriculares somente começam a fazer certas conexões nos últimos semestres. Daí a crítica recorrente de que a universidade fica só com um discurso circular, a teoria pela e para a teoria, sem chocá-la com a prática. Dentro dessa discussão, a fala de um professor entrevistado revela uma crítica e ao mesmo tempo sugestão da necessidade de dialogar teoria e prática, ciência e realidade popular para dar um sentido à atividade acadêmica. Vejamos o trecho da entrevista:

Então se isso fosse possível em qualquer curso na universidade, ajudaria muito, principalmente Pedagogia. Eu acho um pouco esquisito que os estágios supervisionados sejam feitos apenas dentro das escolas públicas, sendo um curso de Pedagogia e Pedagogia não nasceu como área científica da Pedagogia escolar, mas é bem mais ampla. Então se de repente um grupo de alunos antes de fazer a primeira disciplina, Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação, ficassem duas semanas ou um mês dentro não apenas da escola mas no seu entorno, conversando com as pessoas, se misturando dentro da periferia, onde for possível, porque nem todas as periferias isso é possível, e depois de se empapar com a sua realidade, partilhar essa experiência dentro da universidade e as disciplinas serem direcionadas não a tentar resolver as inquietações, mas ajudar a pensá-las de uma forma mais competente. [...] Então tudo isso ajuda o aluno a criar uma postura e se inquietar dentro de um curso. [...] Por isso os alunos do Pronera se inquietavam tanto, porque se não houver dentro do curso possibilidades de pensar melhor a nossa experiência, não adianta eu estar aqui dentro não, vários já diziam isso¹⁴⁰.

Considerando o entrelaçamento entre o popular e o científico possível no Pronera por meio da prática da alternância de tempos na universidade e nos territórios da reforma agrária, que repercutem na reconfiguração da concepção, dos meios e dos fins da educação superior,

¹³⁹ Transcrição de trecho de entrevista concedida pela professora das disciplinas de Política Educacional, Gestão Educacional, Pesquisas e Práticas Educativas III e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso em 23/07/2014.

¹⁴⁰ Transcrição de fragmento de entrevista concedida pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos em 30/07/2014.

podemos corroborar que a experiência do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB se traduz enquanto uma materialização da universidade popular, concepção trabalhada teoricamente no terceiro capítulo. Produz conhecimento científico com os protagonistas do conhecimento popular, resultando na consolidação de um pensamento emancipatório, avesso às ideologias dominantes na sociedade e na universidade. Tal experiência vem empregando transformações pedagógicas e epistemológicas, reorganizando atos, palavras e símbolos, levando o sistema universitário, por entre as brechas do contraditório, a se desestabilizar de formas inesperadas e criativas. E isso é resultado do trabalho de produção de conhecimento que recusa os princípios da neutralidade e da objetividade positivistas, colocando, portanto, um olhar sobre a realidade que se diferencia das agendas das agências de fomento da ciência e tecnologia e que se vincula às demandas sociais das classes populares em sua finalidade e interesse.

As contribuições dos sujeitos do Pronera à prática científica emancipatória advém do resgate da perspectiva crítica de reflexão e ação, da rejeição de um conhecimento estéril do comprometimento com as lutas sociais, da construção de conhecimento contra hegemônico. Segundo Leher (2010), um dos aspectos mais inovadores na atual conjuntura epistemológica é o questionamento do caráter eurocêntrico, acrítico, utilitarista e particularista do conhecimento. Nesse sentido, o Pronera se destaca colocando em prática uma concepção de ciência potencializada pelo diálogo com o conhecimento popular, colocando a universidade a serviço da produção de conhecimento emancipatório, compreendendo a realidade e os problemas das classes populares como conteúdo e objeto de suas investigações, estudos, análises e intervenções. A construção metodológica que confere ao popular e ao científico a condição de diálogo vertical reside num jogo de complexidades, passagens e relações entre os dois territórios e suas lógicas, de onde decorre o caráter essencial à mudança de perspectiva teórica e prática da atividade científica.

Para produzir conhecimento novo, a teoria não será construída a partir do ponto zero (a tradição crítica é reivindicada) e tampouco está pronta. A teoria, igualmente, não pode ser produzida em ambientes assépticos, alheios às lutas de classes e ao calor das batalhas sociais. O conhecimento emancipatório tem de ser a práxis emancipatória e libertária (LEHER, 2010, p.27).

A adoção de uma metodologia que demanda o exercício da práxis e fortalece o diálogo entre ciência e realidade, universidade e sociedade pressupõe uma turbidez onde costuma-se enxergar divisão e distinção entre o que seja popular e científico. Na orientação metodológica

alternante, a produção de conhecimento transita na fronteira. E o mais importante no seu procedimento são, exatamente, as ligações entre os diferentes universos, estar com um pé no campo e o outro pé, na universidade. Essas ligações colocam à ribalta o dilema entre manter ou transformar modos, situações, práticas e saberes reproduzidos e sedimentados no campo e na universidade, durante a troca mútua de elementos.

A reflexão de Brandão (2002) contribui à compreensão de que a integração entre a ciência e outras esferas do conhecimento é um caminho em direção a novos pensamentos, pesquisas e teorias. Essa aproximação de horizontes de dúvidas e descobertas polissêmicas converge e promove a interação de campos distintos do saber. Como diz o autor, a criação e a compreensão do conhecimento passam pela integração e pelo equilíbrio entre os diversos campos e domínios envolvidos. E essa abertura “corajosa” não se estabelece de forma mecânica em cumprimento a regras metodológicas que resultam em estatísticas ou enunciados, mas capturando e pondo em diálogo uma pluralidade de ideias empíricas e teóricas.

Sob essa perspectiva, é possível considerar a metodologia da alternância como uma invenção de novas formas de condução da produção do conhecimento, que, transitando na fronteira entre diferentes formas de conhecimentos, dá aos seus protagonistas, estudantes camponeses e professores universitários, a sensação de estarem transgredindo protocolos e inaugurando um novo conceito. Produzir conhecimento na fronteira entre diferentes lógicas e entidades epistemológicas, enquanto um espaço em construção, mal delimitado e ainda não cartografado satisfatoriamente nas teorias do conhecimento, implica na convivência com as facetas da inovação e da instabilidade, pois as raízes dos pensamentos e das ações se deslocam constantemente de um universo para outro e vice-versa. O conhecimento resultante desse processo fronteiriço é o acoplamento da compreensão de ambos os lados da margem epistêmica. Nesse sentido, tem-se a edificação de uma totalidade composta por uma variedade de elementos oriundos das duas partes, mas esse todo final se distingue de uma parte e de outra.

Nessa metodologia alternante, se observa o movimento de influências e complementos, quer do popular para o científico, quer do científico para o popular. Mas o que se vê é um corpo principal integrado. Apesar da definição histórica das margens, o diálogo entre o popular e o científico regressa às concepções originais do conhecimento, pois, como adverte Boaventura de Sousa Santos (2009a), por mais opostas que sejam as entidades epistêmicas do senso comum e da ciência, ambas implicam-se mutuamente, são parte de uma mesma constelação e uma não existe sem a outra. Conceber a incompletude recíproca entre o

popular e o científico é voltar a um período anterior à construção histórica da supremacia da ciência moderna, que nomeou de senso comum as formas de conhecimento que não correspondiam aos seus critérios epistemológicos.

Como resultado da sequência dos vários séculos em que tem sido consolidada a afirmação do conhecimento científico como o único verdadeiro enquanto o conhecimento popular é considerado como inválido, instituindo a ciência como a forma e o caminho exclusivos para o progresso do conhecimento e da sociedade, a postura de desconstrução dessa visão¹⁴¹ para repensar a união dos ditos opostos é uma contracorrente, um movimento contraditório. Seguindo nessa contramão, a prática pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB revela múltiplas compreensões dos lugares ocupados pelo popular e pelo científico. As entrevistas dos professores indicam ora um tratamento sem distinções entre os diferentes conhecimentos, ora o científico como um patamar que os estudantes detentores do popular tinham que alcançar. Vejamos alguns depoimentos:

Pessoalmente eu diria que não faço essa distinção, o que é um conhecimento popular e o que é um científico. [...] É como se de repente, olha, aqui tem esse bolo, ou tem essa feijoada. [...] Você pode saber o que é que tem, mas o quanto entra de um e de outro, eu não vou dizer. Então quer dizer, olha isso aqui é o senso comum e isso é o científico, mas isso é complicado. [...] Então é um pouco esse lance, a ciência e aquilo que aparentemente não é ciência. É por isso que a Pedagogia, ou ela se dobra pra isso que está acontecendo ou se baixa ou ela se ajoelha diante daquelas inquietações, do contrário ela vai ter muita dificuldade de dialogar com a realidade. [...] Se de repente os trabalhadores da construção civil, quando estão escrevendo um texto, tivesse lá uma marca de tinta ou de cimento, poderíamos ler muito mais intensamente aquilo que ele escreveu. Então quer dizer, um texto escrito por um pescador, ele precisa ter um pouco de mão naquele papel e não uma palavra apenas, mas sujo de mão. Para que a gente possa entender e para que ele também possa entender. Olha, não vou melar o papel com o barro da minha mão. Ora, se você não mela, então esse papel não tem nenhum valor na sua vida não, tem que ter uma marca. Não, mas tem que tá bonitinho, viu, professor. Olha, eu errei aqui. Eu nem vou melar. Então, que tipo de ciência é essa que purifica tudo aquilo que a gente acha que é errado? [...] De repente os professores querem dar tanta coisa aos alunos, mas poucas dessas

¹⁴¹ Uma área que vem desmistificando a distinção entre o que é ciência e o que é senso comum é a Arqueometalurgia, uma ciência dedicada a se debruçar sobre artefatos antigos de metal e realizar procedimentos científicos de varredura para identificar os processos de produção do material. Essa ciência tem identificado em civilizações primitivas um conhecimento mais refinado sobre o metal do que os demonstrados pelos metalúrgicos da Europa na Idade Média. Muitas comunidades primitivas podiam não conhecer a cadeia química dos componentes metálicos e não ter condições de metodologias de pesquisa, mas conseguiam manejar os metais e produzir artefatos (lanças, fechaduras, etc.) muito mais robustos e qualificados que os construídos pelos europeus já possuidores desses conhecimentos séculos depois (CAMPOS & GRANATO, 2015). Os saberes e práticas das civilizações primitivas foram tratados durante anos como conhecimento do senso comum, mas, atualmente, algumas correntes científicas estão desconstruindo essa visão.

coisas se identificam com o chão delas e é isso que o Pronera me ensinou. De ter cuidado com esses saberes, ter cuidados de não apenas respeitar, mas tentar entender como é que eles foram criados. [...] Se é científico ou não, o que vai dizer é a resposta da contribuição dos seus trabalhos em tentar enfrentar o mundo tão duro¹⁴².

Eles não estavam de igual pra igual. [...] No início do Curso, era bem desigual porque aí você tinha realmente sobressaído o conhecimento popular, [...] aquele conhecimento popular do sujeito ativista, do sujeito sócio-histórico. E o conhecimento científico ainda muito a desejar. Ao longo [...] do Curso, a gente pode dizer que houve um equilíbrio maior, mas ainda não tem essa linearidade, né? No momento em que a gente percebe isso a gente não está querendo dizer que isso faça com que eles sejam menos do que outros estudantes. É tanto que o resultado é que a gente já tem vários alunos egressos já que passaram por concursos, já passaram em Especialização, já passaram em Mestrado. Então, [...] eu não gosto muito dessa palavra “sucesso”, mas compreendendo isso, a gente diria que não cem por cento, mas boa parte da turma ficou também consciente de que é necessário haver, correr e compreender e apreender o conhecimento científico. De que isso é importante, que isso faz com que qualifique o Curso mais, independente se eles virem a fazer uma carreira acadêmica ou não¹⁴³.

Importa salientar que a universidade jamais prescinde de conduzir seu papel específico na difusão de conceitos, técnicas e todo acervo de conhecimentos produzidos pela ciência. Então, a obrigação da carga de leitura, da aquisição de uma densidade teórica, da apropriação conceitual das teorias gerais precisa ser cumprida por todo aquele que adentrar por seus muros, independente da origem social, étnica ou territorial. O que se altera são os caminhos e as finalidades de tal investida intelectual. Abandona-se uma abordagem que coloca o popular e o científico em diferentes paralelos, para entrecruzá-los.

Busca-se compreender o mundo onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios estudantes e, nesse sentido, a visão de mundo, a cultura, os conhecimentos e as práticas construídas no cotidiano, no movimento, no assentamento, na vida e no trabalho camponês subsidiam uma leitura e uma apreensão crítica no fazer científico, movida pelo interesse e pela relação intrínseca da teoria com a realidade investigada. Nesses termos, o relacionamento entre o popular e o científico promulga que é possível conhecer criando solidariedade. Na obra de Boaventura de Sousa Santos (2008; 2009a), encontramos a solidariedade como forma de conhecimento ancorado na reciprocidade entre os diferentes, base para a Ecologia dos Saberes. É um campo simbólico que nega criticamente a hierarquia epistemológica.

¹⁴² Transcrição de trecho de entrevista concedida pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos em 30/07/2014.

¹⁴³ Transcrição de fragmento de entrevista dada pela professora das disciplinas de Política Educacional, Gestão Educacional, Pesquisas e Práticas Educativas III e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso em 23/07/2014.

A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objecto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório (SANTOS, 2009a, p.81).

O conhecimento solidário e emancipatório baseia-se no reconhecimento do que não se sabe e do que pode aprender de novo na relação com o outro. Os objetos do conhecimento vão adquirindo novas propriedades sem perder as que os caracterizavam (SANTOS, 2008). Ou seja, num tratamento vertical com possibilidade de interpenetração e combinação, poder ir além do popular e/ou do científico sem ter que superá-los. E optar por um caminho baseado na diversidade e no reconhecimento das diferenças não significa desprezar o legado científico, em retaliação à supressão epistemológica da qual foi responsável; significa reconduzir a produção do conhecimento, visibilizando e credibilizando a diversidade epistêmica do mundo, em articulação com o princípio da incompletude de todos os saberes.

A inteligibilidade recíproca entre o popular e o científico, enquanto entidades epistêmicas de lógicas distintas, é traduzida num processo que Boaventura de Sousa Santos (2008, p.87) nomeia de hermenêutica diatópica. Tal procedimento interpretativo consiste na ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. “A hermenêutica diatópica é um exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura”. Em que se pesem as contradições e desequilíbrios desse processo, o trânsito entre o popular e o científico deixa suas marcas de renovação na concepção e na prática da produção de conhecimento na academia, aproximando e mesclando elementos tradicionalmente polarizados e verticalizados.

Nos dizeres da Educação Popular, esta hermenêutica se configura no que Souza (2010a) denominou multiculturalidade. Segundo este autor, a experiência da multiculturalidade consiste no resultado da interação, do diálogo, do convívio entre diferentes culturas, sobre as bases do respeito mútuo e da solidariedade. Nesses termos, os sujeitos historicamente inferiorizados vão assumindo a postura de sujeitos do conhecimento e passam, paulatinamente, a pesquisar e conhecer a si mesmos. O conhecimento passa a ser imbuído de projetos e planos; resultante de estudos da realidade popular.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB, a Ecologia dos Saberes e o princípio do diálogo que a baseia influem

diretamente na produção do conhecimento, tanto como vimos apontando nas propostas de atividades durante a alternância de tempos e espaços, quanto, como veremos a seguir, na elaboração dos trabalhos de conclusão. Toda riqueza e dificuldade atreladas ao desafio de promover o diálogo entre sujeitos e culturas com distintos encaminhamentos para seus saberes e práticas, são percebidos nessa dinâmica. E a marca mais forte identificada na análise da prática pedagógica vivenciada no Curso se situa nas nuances da alternância. É por intermédio dessa orientação metodológica que se realiza o diálogo entre o popular e o científico numa perspectiva de práxis.

Destacamos também que as possibilidades e as retrações desse relacionamento constroem-se numa via dupla de aberturas e resistências concernentes tanto à natureza dos conhecimentos quanto às ações e pensamentos dos sujeitos. Com isso queremos enfatizar que as contradições no diálogo entre o popular e o científico ultrapassam o que diz respeito às divergências e aproximações especificamente epistemológicas. O comprometimento docente com a aprendizagem vivencial da alternância, combinado com a inexperiência no processo, assim como a contribuição da oralidade discente em fornecer os subsídios para desvelar a realidade camponesa no Tempo Escola, associada à desconfiança do papel e das intenções da prática científica, se configuram como aspectos implicadores das oscilações no desenvolvimento da alternância no Curso. O *locus* da reflexão e da transformação epistemológicas está nos sujeitos, enquanto agentes das práticas de saberes, e não nos conhecimentos em abstrato.

Por seus pressupostos teóricos e suas práticas pedagógicas, a experiência do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB vivencia a Ecologia dos Saberes, credibilizando e fortalecendo o conhecimento popular e suas contribuições para a produção científica e a formação superior. Na análise dos processos de produção de conhecimento transcorridos nas proposições pedagógicas de intercâmbio entre o popular e o científico, proporcionados pela alternância em Tempo Escola e Tempo Comunidade, enxergamos a conformação de sentidos para dimensões que articulam a relação entre o campo e a universidade: a aproximação entre a teoria e a prática; a articulação entre os conhecimentos produzidos pelos sujeitos em suas realidades e os conhecimentos elaborados na universidade; e os camponeses enquanto sujeitos e produtores do seu conhecimento. A relação teoria e prática cadencia o elo entre diferentes espaços, momentos, ações e produtos na formação pedagógica. É por meio da práxis que o campo se traduz no Tempo Escola e os saberes teóricos se agregam aos saberes experienciais no Tempo Comunidade.

Trilhando o percurso do encontro entre teoria e prática, a alternância constitui uma forma de praticar a Pedagogia da Possibilidade, conceito ressaltado por Perez (1999), fundado num conhecimento situado entre a teoria e a realidade. Na aproximação com a dimensão cotidiana das impressões, dos conhecimentos, da luta, do fazer e ser dos sujeitos camponeses, ou seja, com o mundo empírico popular, a produção de conhecimento ganha significação e repercute desafios e possibilidades de transformação. Nessa perspectiva, a alternância promove o rompimento do silêncio que circunda os conhecimentos construídos nas experiências, relações sociais, tradições históricas e visões de mundo dos sujeitos do campo, legitimando novos processos de produção do conhecimento. Segundo Antunes-Rocha & Martins (2012, p.27):

O espaço/tempo da luta, da conquista, da construção de vínculos solidários e do trabalho cooperativo colocam a alternância não somente como afirmação do que está dado, mas como processo capaz de gerar novas alteridades, novas culturas e novas sociedades, provocando alterações nos sujeitos e na cultura, vivenciado como um processo coletivo.

Esses desafios se colocam no território epistemológico exigindo de professores e camponeses a atenção, a sistematização e a crítica de aspectos demandados nos diferentes territórios que transitam, atentando para o risco de verticalização do diálogo e de inversão das posições de supremacia, levando as tradições e os conhecimentos populares a sobrepujarem as teorias e práticas acadêmicas. A reciprocidade dialógica entre o popular e o científico, embora sob um pano de fundo de conflitualidade permanente, considera a pluralidade de tipos e formas de conhecimento articulados como instrumentos a serviço das demandas e interesses de melhoria e transformação das condições estruturais e de sociabilidade no campo. E em termos da prática pedagógica, ambas as entidades epistêmicas são formadoras, fontes de saberes e práticas. Entretanto, a articulação entre os conhecimentos produzidos pelos camponeses e os conhecimentos acadêmicos não se conforma pela recepção direta de informações ou de representações mentais; é necessário estabelecer mediadores adequados à realidade dos estudantes, à exigência formativa no Ensino Superior, à distância física das comunidades e à organização dos conteúdos nos distintos tempos e espaços.

Na organização da prática pedagógica alternante reside o ponto chave da materialização da Educação do Campo no Ensino Superior. Configura a estratégia de autonomia formativa sobre o quê, como e onde se dá a aquisição, a reflexão e a produção do conhecimento. A reestruturação curricular que repensa conteúdos, formatos e intencionalidades da educação superior acirra-se no desafio de selecionar os conteúdos

relevantes para atender as demandas e as necessidades formativas dos estudantes em consonância com as prioridades da formação técnica, conceitual, científica e política. É desse cenário de complexidades nas relações que o popular e o científico tomam seus lugares na produção do conhecimento e, no entrecruzamento de lógicas, sujeitos, práticas e saberes, possibilitam a mútua influência: o conhecimento científico potencializando as práticas de saberes populares e o conhecimento popular conferindo vivacidade e substância empírica às teorias e práticas acadêmicas.

Esse movimento se traduz, efetivamente, no envolvimento dos estudantes camponeses na construção ou melhoria de projetos de intervenção no cotidiano educacional, social, político e/ou produtivo dos assentamentos, a partir de reflexões e apropriações no meio acadêmico; no exercício de aprendizagem da pesquisa científica vivenciando uma aproximação intrínseca na relação sujeito-objeto, uma vez que o objeto consiste na própria realidade de vida, trabalho e cultura do sujeito; na colocação para discussão em sala de aula de contextos já problematizados e referenciados na experiência e na visão de mundo coletivizada no movimento social; e, na produção de conhecimentos imbuídos da temática, da problemática, da demanda e da história camponesas, seguindo normas e rituais acadêmicos de formatação e divulgação, assim como de poesias, músicas e contos refletindo teorias, experiências e valores vivenciados na universidade. O diálogo materializado entre as diferentes lógicas, culturas e sujeitos do campo e da universidade deixa marcas na produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo da UFPB e, como veremos nas páginas que se seguem, suas implicações ficam explícitas nos trabalhos de conclusão dos estudantes. A presença do conhecimento popular é muito forte nessas produções, tendo a realidade e a vivência, enquanto jovens e adultos camponeses em suas comunidades, como ponto de partida e de chegada. Passaremos, então, à análise epistemológica (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998; 2012) desses trabalhos, buscando nos seus elementos metodológicos, teóricos, epistemológicos e filosóficos, identificar os caminhos de interlocução do conhecimento popular (temáticas, problemáticas, categorias empíricas e *locus* dos trabalhos) com o conhecimento científico (corpo teórico, tratamento metodológico e concepção de ciência).

4.3 A produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB: uma análise epistemológica dos trabalhos de conclusão

No contexto desse último tópico, ganha centralidade o estudo de caráter qualitativo sobre o processo de produção de conhecimento nas pesquisas que resultaram nos trabalhos de conclusão dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB¹⁴⁴. Inspiramo-nos no esquema paradigmático de análise epistemológica¹⁴⁵ de Sánchez Gamboa (1998; 2012), o qual ilustra inicialmente o referencial técnico, metodológico e teórico das produções, a partir dos quais interpreta os pressupostos epistemológicos e, na sequência, as concepções gnosiológicas e ontológicas implicadas nos modos e nos procedimentos das pesquisas realizadas. Por meio desse olhar epistemológico, procuramos perceber as condições de diálogo entre o conhecimento popular e o conhecimento científico no decorrer do processo investigativo dos estudantes. Tal intento, a partir da análise das produções e apoiado nos depoimentos de professores orientadores, se orienta para identificar, numa perspectiva crítica e hermenêutica, as tendências de pesquisa no Curso, incluindo uma discussão sobre contradições, conflitos e paradoxos encontrados.

A existência de tais contrassensos se justifica pela dificuldade das pesquisas seguirem fielmente os princípios e as características teóricas e metodológicas propaladas pelas correntes epistemológicas consagradas nos estudos sobre pesquisa científica. Desse modo, podem apresentar, por exemplo, um referencial reconhecidamente vinculado a uma tendência científica e aplicar procedimentos que revelam intencionalidades de outra perspectiva. Essa incongruência atinge, principalmente, a prática de pesquisadores iniciantes, como os estudantes em conclusão de cursos de graduação, mas ainda é percebida em alguns trabalhos de pós-graduação. Isso acontece porque a formação inicial do pesquisador comumente se restringe à competência técnica e carece da apropriação dos fundamentos epistemológicos que articulam coerentemente os métodos e pressupostos teóricos e filosóficos implícitos em toda produção científica (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Outro fator que implica em possíveis fragilidades identificadas na articulação lógica entre os componentes do processo de pesquisa se configura nas condições de elaboração dos trabalhos ora analisados, as quais são retratadas em detalhes na entrevista a seguir. O acompanhamento da disciplina de Organização do Trabalho de Conclusão de Curso e, em

¹⁴⁴ Como informamos na Introdução, esse estudo foi realizado com o total de 39 monografias.

¹⁴⁵ Para apresentação detalhada do esquema paradigmático de análise epistemológica de Sánchez Gamboa (1998; 2012), ver Introdução.

muitos casos, também a orientação dos professores, se restringiu ao período do último Tempo Escola. Como o Tempo Escola é um momento concentrado e intensivo que ocorre entre quarenta e cinquenta dias, ocupado com as várias disciplinas, inclusive no último semestre, os estudantes tiveram que arrematar seus trabalhos nesse curto ínterim, tendo poucas condições de revisão e enriquecimento na análise e na escrita. E mesmo aqueles que iniciaram suas produções desde o Tempo Escola anterior, enfrentaram o distanciamento durante o Tempo Comunidade, produzindo sozinhos, muitas vezes com dificuldade de acesso a computadores e internet para subsidiar a pesquisa e o contato com os professores orientadores.

E eu já tinha estado em Pesquisa¹⁴⁶, eu já vinha alertando que aquele tempo seria curtíssimo pra eles produzirem isso, né? O tempo que eles tiveram para concluir o trabalho de conclusão de curso pra gente ter uma dimensão, foi um tempo curtíssimo. [...] Porque assim, o semestre foi todo aqui, o líquido mesmo é quatro meses; o deles é em torno de dois meses no sentido que é concentrado. [...] Dois meses aqui, manhã e tarde de aula e aí eles estudam final de semana e à noite uma série de coisas. [...] É concentrado. [...] Eu tenho esse tempo muito claro pra mim. [...] Não chegou a dois meses; um mês e vinte e poucos dias pra fazer o trabalho de conclusão de curso. E aí nós tínhamos alguns alunos que já vinham com seus temas, que já tinham mandado, tinham conseguido se encontrar e conversar com seus orientadores. Acho que não passou de quatro ou cinco [...]. Nós tínhamos uma turma inteira que, ou não queria mais trabalhar o mesmo trabalho que tinha feito antes. Cismaram. Não quiseram. Foram começar do zero. Outros que até tinham conversado com o orientador, mas na última vez que tinham vindo, no período anterior, e fazia um certo tempo que tinham ido. Então assim, você imagina a loucura. Eu tive uma conversa uma vez com todos os orientadores, tive uma reunião. Coloquei que a situação era crítica. Que eu ia fazer o máximo que eu podia. E eu escutei muitos colegas que disseram assim: “Acho um erro do próprio Curso. A gente faria melhor adiar e eles terminarem só período que vem, porque não tem tempo, é impossível. [...] Só Fulano, Cicrano e Beltrano vão ter condições de terminar, o restante não vai”. [...] E eu tive um posicionamento, um tanto audacioso com isso, naquele momento. Eu disse: “Nossa! O Programa não vai ter recursos [...], segundo os dados da coordenação, [...] não têm condições de ficarem no próximo período. Eles vão produzir esses trabalhos e a gente vai dar um prazo maior para a versão final”. [...] Eu me emocionei muito, chorei muito, porque só eu sabia essa dificuldade, porque eu vi. [...] Mas a maior parte deles atendeu ao padrão da produção científica, [...] do padrão em termos de tamanho de um TCC¹⁴⁷. Em todos os trabalhos nós vimos todas as dimensões que um trabalho de TCC tem que ter, com a introdução, com objetivos, com metodologia, com tudo isso acontecendo, mas com certeza [...], se esses meninos foram capazes de fazer isso em um mês e meio, eles poderiam fazer, acho que uma tese maravilhosa se tivessem tido mais tempo. [...] Não foi fácil! E mesmo que os professores, os colegas [...], de início, colocaram que era quase impossível, mas se deram à causa, passaram a ter horários diferenciados pra eles de orientações. Aquela coisa concentrada e

¹⁴⁶ Refere-se à disciplina de Pesquisas e Práticas Educativas III.

¹⁴⁷ Trabalho de Conclusão de Curso.

era difícil. [...] Mas é porque muitos não tinham, inclusive os meus orientandos, eles não tinham tido condições porque eles voltam pro sítio. [...] Foi difícil pra eles abrirem um e-mail, [...] ficava difícil um telefonema. Então assim, uma série de coisas que você faz à distância com os orientandos, com eles não foi possível. Não foi possível passar um texto, o que se levaram daqui mesmo. Aí, antes desse período, acho que eles passaram mais de seis meses pra virem pra cá, o que poderiam ter adiantando bastante coisa, e simplesmente um mês e vinte e poucos dias, estavam todos esses trabalhos sendo defendidos. Todas as bancas foram organizadas com todo padrão e todo vigor de uma banca científica. Professor de disciplina, professor orientador, professor convidado, [...] para que a gente pudesse fazer uma avaliação, para que a gente pudesse, principalmente, dar as dicas. Aí eles tiveram um tempo um pouco mais pra frente para entregar os trabalhos com capa dura. [...] Tiveram que voltar para o Tempo Comunidade e quando voltavam já era com a roupa da formatura na bolsa e o trabalho de capa dura pra ser entregue. Mas foi essa produção que eles conseguiram fazer¹⁴⁸.

Importa informar que, guiando-nos pelo esquema paradigmático de Sánchez Gamboa (1998; 2012), adotamos a sequência de análise dos elementos que compõem as produções, seguindo a ordem de complexidade estabelecida pelo autor: do nível mais básico e explícito (técnicas, métodos e teorias) para o nível mais complexo e implícito (pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos). Buscando os elementos básicos e agrupando as produções que se alinham a partir deles, identificamos as tendências epistemológicas presentes nos trabalhos de conclusão, apresentando também a análise daqueles que mesclam características de uma perspectiva e outra. O último passo é dedicado à análise dos elementos filosóficos (gnosiológicos e ontológicos), mais abrangentes e complexos, que, no caso da produção de conhecimento em análise, promove o reagrupamento das pesquisas de distintas tendências epistemológicas.

Esclarecidos esses pontos, damos início à caracterização dos trabalhos de conclusão de curso pela sua distribuição temática. Quase a totalidade dos 39 trabalhos (92,3%) trata de temas emergentes da própria realidade de vida dos estudantes¹⁴⁹. Deste total, 69,4% investigam como foco da pesquisa os aspectos educativos constituídos nos territórios de reforma agrária. Dentre os temas educacionais tratados, temos estas prioridades: em primeiro lugar, aparece a concepção e prática da Educação do Campo nas escolas dos assentamentos;

¹⁴⁸ Transcrição de trecho de entrevista concedida em 23/07/2014 pela professora das disciplinas de Política Educacional, Gestão Educacional, Pesquisas e Práticas Educativas III e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso, orientadora de seis trabalhos de conclusão.

¹⁴⁹ Os trabalhos que investigam temáticas sem vínculo direto com a realidade dos assentamentos se situam nas temáticas sobre afetividade na Educação Infantil e organização, planejamento e práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos.

em segundo, a dimensão educativa da história de luta dos assentamentos; e em terceiro lugar, o caráter educativo do trabalho na terra.

A caracterização e a problemática da Educação do Campo nas escolas dos assentamentos aparecem tanto no âmbito das práticas educativas desenvolvidas, quanto do que está posto nas propostas curriculares das escolas. Também é discutida dentro desse tema a formação dos professores que atuam nesses espaços. Há trabalhos que evidenciam denúncias e críticas à ausência da concepção de Educação do Campo nas escolas localizadas nos territórios da reforma agrária. E há aqueles que reconhecem em determinadas experiências, projetos e ações educativas o pensar e o fazer da Educação do Campo.

A segunda área que tem os maiores índices na produção dentro da categoria de pesquisa sobre aspectos educativos no campo é a dimensão educativa da história de luta dos assentamentos, destacando os debates em torno da formação da identidade coletiva, da valorização cultural camponesa, da pedagogia do movimento nas suas matrizes educativas da luta, da história e da organização (CALDART, 2004b). Vale salientar que, mesmo quando os trabalhos não se centram especificamente no caráter educativo da luta pela terra, predomina a presença de um capítulo ou item descritivo da história da luta pela terra e a formação do assentamento de origem do estudante, registrando conflitos, resistências e sofrimentos, muitas vezes, narrados em primeira pessoa. Essa característica nos trabalhos é fruto do exercício de pesquisa vivenciado no decorrer do Curso que conduziu à produção de rico material empírico e inédito sobre os processos conflitivos ocorridos nos territórios de reforma agrária. Essa assertiva é confirmada nas memórias dos professores orientadores:

Por ter muitos que terminaram trabalhando, produzindo seus acervos, a discussão da história do seu assentamento era uma coisa muito, muito forte. Aliás, aí foi uma dificuldade que eu tive, viu, de muitos quererem escrever só história dos assentamentos, então eu disse: “Não, o curso não é de História. Essa história vai vir pra contextualizar. Mas o quê que essa história, digamos assim, casa com a educação, não é”? Aí saíram trabalhos belíssimos. Alguns fizeram trabalhos com essa contextualização histórica pra ver a questão do aspecto da cultura e da educação, outros pra verem se essa história viraria um livro didático¹⁵⁰.

Foi aquela questão que eu falei da identidade, que ele vai ver o papel da luta. [...] Como ele é um jovem que, de certa forma, acompanhou e os seus pais participaram ativamente da luta, envolvidos com a associação do assentamento e tudo, ele sentiu desde o primeiro momento, quando fez o resgate da luta e conversando com os agricultores que participaram da luta,

¹⁵⁰ Transcrição de trecho de entrevista concedida em 23/07/2014 pela professora das disciplinas de Política Educacional, Gestão Educacional, Pesquisas e Práticas Educativas III e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso, orientadora de seis trabalhos de conclusão.

que esse processo foi um processo educativo que levou a uma mudança dessas pessoas na participação, na ação, no engajamento dos pais e dos mais antigos, inclusive pela presidente da associação, que foi entrevistada por ele, como foi importante esse processo de luta na politização e na mudança de ação dessas pessoas daí em diante e na dinâmica social do assentamento, onde tudo é decidido coletivamente, então ele resolveu esse tema¹⁵¹.

Já os estudos sobre a dimensão educativa do trabalho na terra, que aparecem em terceiro lugar dentre as pesquisas que versam sobre os aspectos educativos da realidade dos assentamentos, abordam essa temática relacionada à formação da consciência agroecológica, à valorização da produção familiar, à organização coletiva e a elementos constantes na pedagogia da terra. Outros temas tratados ainda no âmbito educativo camponês são: história da escolarização na comunidade, evasão escolar na comunidade, incentivo à leitura no campo, juventude na escola do campo e relações entre cultura popular e Educação do Campo. Majoritário, o aspecto educativo nos territórios de reforma agrária é seguido por enfoques temáticos relacionados à dimensão política da vida nos assentamentos (13,8%) e aos elementos culturais das comunidades (8,3%). Em menor amplitude, há trabalhos que analisam o êxodo rural como uma problemática que atinge as relações sociais nos territórios camponeses (5,5%) e que têm como objeto o trabalho na terra, analisando, especificamente, a relação entre a produção coletiva e o desenvolvimento do assentamento (2,8%).

Os trabalhos que discutem os aspectos políticos na dinâmica dos assentamentos centram-se no papel das lideranças e, notadamente, no protagonismo juvenil seja na luta pela terra, na reivindicação junto ao poder público, no desenvolvimento local sustentável, na produção cultural, nos projetos de educação, no trabalho, na humanização das relações sociais no campo. Já os elementos culturais das comunidades são enfatizados dando voz à importância da memória histórica e cultural e à participação das crianças e dos jovens nos grupos culturais de raiz. Numa diversidade de temas, os trabalhos revelam sua unidade quando comungam da realidade como fonte das problemáticas investigadas. Essa primeira análise revela os objetos de pesquisa oriundos de inquietações, leituras, vivências e experiências dos próprios sujeitos nos seus territórios de vida e trabalho.

O tema está diretamente ligado a mim como filha de agricultor, nascida naquela comunidade, onde até hoje vivo. Daí se origina a minha identificação com a Educação do Campo. Essa vivência me proporcionou observar os problemas pelos quais passam o campo brasileiro e suas escolas,

¹⁵¹ Transcrição de fragmento de entrevista prestada em 25/07/2014 pela coordenadora do Curso, professora das disciplinas de Sociologia da Educação, Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo e Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável e orientadora de dois trabalhos de conclusão.

bem como a ausência de práticas reflexivas sobre a realidade local (LIMA, 2011b, p.12).

Optar por trabalhar esta temática é, para mim, resgatar uma luta por educação que venho travando desde 1999 quando participei de um projeto de alfabetização de trabalhadores rurais 'Pronera'. Sou filha de trabalhadores rurais da Reforma Agrária, tenho a luta por Educação do Campo como uma tarefa que também deve ser desenvolvida por mim. Idealizo uma sociedade mais justa e igualitária que respeite as especificidades dos indivíduos. Assim acredito que devo trabalhar em prol da construção e efetivação de uma educação de qualidade que atenda as necessidades da população camponesa, sobretudo do Assentamento Fazenda Campos (SILVA, 2011e, p.13).

Foi a partir da minha educação e militância nos Movimentos Sociais que comecei a entender e ler o mundo a partir dos olhos daqueles que são excluídos, ou seja, daqueles que estão à margem da sociedade. Por isso me apresento enquanto jovem e filha de camponeses, militante de Movimentos Sociais e [...] decidimos usar como discussão para pesquisa em conclusão do curso a experiência dos agricultores e agricultoras agroecológicos da Várzea Paraibana – Ecovárzea, uma vez que também faço parte desse trabalho juntamente com minha família. Por isso, despertou-me a curiosidade e a vontade de trabalhar e identificar junto aos agricultores dessa organização, suas práticas sociais e educativas buscando perceber os avanços pessoais, coletivos e comunitários e como essas práticas contribuíram ou vem contribuindo para a formação da consciência agroecológica dos camponeses (LIMA, 2011a, p.13).

Esta pesquisa foi motivada pela experiência vivenciada na comunidade Novo Salvador, localizada no município de Jacaraú/PB. A partir da luta pela terra e da nossa história de assentado [...] passei a preocupar-me na qualidade de líder, cumprindo o papel de cúmplice na organização do assentamento (SANTOS, 2011a, p.12).

Um dos fatores que nos motivou a fazer essa pesquisa foi baseado na nossa experiência como promotora de leitura, dentro do referido projeto. Verificamos no dia a dia do projeto como os alunos ficam fascinados pelo universo da leitura quando os livros chegam à escola. O momento da leitura e da escolha dos livros com os quais os alunos ficam por uma semana caracteriza-se como uma festa. Esse dado nos motivou a desenvolver esse trabalho, refletindo, especificamente, sobre a influência que esse projeto exerce no contexto escolar e como alunos e professores o avaliam (SILVA, 2011f, p.11).

O processo de produção de conhecimento por meio da pesquisa se inicia pela definição do problema e, segundo Sánchez Gamboa (2012), a pertinência e a eficiência das possíveis ações e desdobramentos de um projeto de pesquisa dependem de um bom diagnóstico sobre a realidade a ser estudada. Daí que os estudantes do Pronera, ao se debruçarem sobre problemáticas emergentes do contexto vivido, têm um ponto de partida conhecido, o que confere boas condições de prosseguir para as leituras críticas e as intervenções. Esse processo inicial do trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura do

Pronera/UFPB é marcado pela forte presença do sujeito coletivo, trazendo a realidade das comunidades assentadas para serem discutidas com olhar e tratamento científico. Nas falas dos professores orientadores podemos acompanhar o decorrer dessa etapa inicial do processo de produção de conhecimento:

Na orientação específica dos cinco, nós tínhamos inicialmente várias rodas de conversa para que cada um partilhasse as vivências enquanto jovem dentro de uma comunidade. [...] Então desse contexto é que os temas surgiram. Alguns vinham com o tema já delimitado, mas houve essa grande necessidade de cada um contar a sua própria história e seu movimento. Então como foi construído essa história e esse movimento? Qual o nosso posicionamento em relação a essas vivências que cada um tem? Então eles foram colocando elementos que ajudaram a montar a justificativa, o embasamento teórico e o objetivo, mas tudo a partir da leitura da vivência de cada um, não foi o primeiro tema: “Olha, vamos pesquisar esse tema e quais são os autores”. A gente gastou muito tempo tentando dar conta do próprio cotidiano da comunidade e, principalmente, como é que eles se veem dentro desse processo. Aí vem o Marcos com a temática do protagonismo dentro da comunidade quilombola. [...] Então ele me contou toda sua história dentro da comunidade, a história da própria mãe dentro da comunidade, e aí no contar esse processo, veio surgindo, delimitando os objetivos. [...] Então o TCC foi pautado em algumas dessas inquietações: “Olha, nós temos uma quantidade xis de meios, então existem inquietações que vão poder ser dadas, que vamos poder trabalhar nesses meios, mas outras vão necessitar de um tempo mais prolongado”. Então com todos os cinco foi essa situação e como eram os cinco da mesma comunidade, apenas a Ana Hélien era de outra, mas todas as histórias individuais eram complementadas pelo próprio grupo, então os temas que cada um começou a se aproximar tinha haver com as histórias que pessoalmente cada um construía, mas também eram as histórias dos outros, então foi um trabalho coletivo¹⁵².

Eu não tive nenhuma influência na escolha do tema. Para Maria da Luz, a escolha desse objeto foi um resgate da própria experiência de educação que ela vivenciou enquanto criança. Era uma experiência de Educação Popular que foi uma dinâmica num projeto da Igreja [...] que incentivou várias ações das pastorais, no caso a pastoral mais rural, a pastoral da terra, que desenvolveu uma experiência de Educação Popular em vários municípios que eles chamaram de Procep¹⁵³, que era Projeto de Educação Popular. E essa experiência lá no município dela, lá no assentamento dela, foi uma experiência que partiu por uma reivindicação da própria comunidade e ela quando criança se alfabetizou e estudou nessa experiência durante uns, parece que três ou foi quatro anos. [...] E essa experiência tem repercussão ainda até hoje lá na comunidade porque ela juntava a aprendizagem dos conhecimentos científicos com a experiência de agricultura daquela comunidade ensinando várias técnicas e tecnologias pra trabalhar com agricultura. E ela tinha vivido isso, mas essa experiência estava meio que esquecida, embora ela afirme que essa experiência influenciou e influencia a

¹⁵² Transcrição de trecho de entrevista concedida em 30/07/2014 pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos, orientador de cinco trabalhos de conclusão.

¹⁵³ Projeto Comunitário de Educação Popular.

vida dela até hoje porque essa experiência dava vez e voz aos alunos pra falar, pra participar, que havia os encontros mensais dessas diferentes experiências em determinado lugar e com isso os alunos participavam ativamente dessas experiências e isso gerou nela uma participação, uma atuação mais dinâmica e política em várias coisas. Então isso partiu dela, e pra ela foi uma descoberta nas disciplinas que ela cursou aqui na universidade, no Curso. [...] Ela identificou que aquela experiência que ela vivenciou tinha tudo a ver com os princípios de Educação do Campo que foram vistos nas disciplinas. Então pra ela foi uma descoberta. Ela disse “Ah, eu estudei na Educação do Campo”, só que aí ela também entendeu que depois que essa experiência foi incorporada pelo poder público e transformada numa escola regular, essa experiência morreu, perdeu essa característica que tinha. O trabalho dela vai tentar resgatar essa história e ela vai vendo que, pelo que ela viu em Fundamentos Sócio-históricos, pelo que ela viu na disciplina Educação Popular, aquela experiência era uma experiência de Educação Popular, pelo próprio nome dizia, e ela se achou. Então ela viu que ela quis resgatar isso porque foi um reencontro dela com a experiência dela do passado¹⁵⁴.

A escolha foi [...] dialogada entre eu, no caso, como professor e os dois orientandos. E aí, que é um procedimento meu, é buscar ver o que é que o aluno tem vontade de fazer, porque você só faz algo se você tem vontade de fazer, se você não tem, for só por obrigação, isso traz muitas dificuldades. Então, nesse diálogo, a gente tentou ver o que é que eles tinham vontade mesmo, tinha curiosidade. E o outro elemento foi ver o que eles estavam envolvidos na sua prática, vamos dizer, cotidiana e política. Então, os dois estavam envolvidos em movimento de juventude. Então, foi a partir daí, desse envolvimento, dessa vontade, que a gente chegou à conclusão de que era importante eles sistematizarem um pouco essa ação, esse envolvimento sociopolítico que eles tinham com a temática da juventude a partir dos movimentos sociais de juventude, citando, por exemplo, o José Milson que [...] era envolvido no movimento de juventude a partir da CPT. Então foi a partir desse envolvimento que a gente construiu esse objeto de estudo e a partir das indagações, das questões que ele tinha [...] a respeito da escola, da falta de um acolhimento da escola com a juventude, então a gente foi construindo a partir das indagações dele. [...] A menina também [...] tava envolvida num projeto de juventude, que era projeto Atores, que era um projeto que eu conhecia e que acompanhava também pelo uma ONG¹⁵⁵ que eu participo, que é o Sedup¹⁵⁶. [...] E ela morava num município que o Sedup atua, então a partir desse envolvimento dela, [...] a gente construiu o objeto de estudo [...] a partir dessa inserção sociopolítica dela nesse contexto de movimento de juventude¹⁵⁷.

¹⁵⁴ Transcrição de fragmento de entrevista prestada em 25/07/2014 pela coordenadora do Curso, professora das disciplinas de Sociologia da Educação, Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo e Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável e orientadora de dois trabalhos de conclusão.

¹⁵⁵ Organização Não Governamental.

¹⁵⁶ Serviço de Educação Popular.

¹⁵⁷ Transcrição de fragmento de entrevista prestada em 15/07/2014 pelo professor das disciplinas de Projetos de Pesquisa e Extensão I e II e de Teorias e Práticas de Educação Popular, orientador de dois trabalhos de conclusão.

Guiados por esses depoimentos, identificamos uma atuação diferenciada dos professores quanto à orientação na definição das temáticas de pesquisa, uns conduzindo o processo por meio do diálogo e do garimpo de elementos do contexto com potencial para a pesquisa, outros concedendo total autonomia aos estudantes nessa decisão. Todas as abordagens, porém, compartilham a aliança irredutível entre o sujeito e o seu contexto. A realidade social que é objeto da vida do sujeito popular camponês é interpretada por esse mesmo sujeito, posto que também é investigador, agora como objeto de um olhar acadêmico. O diálogo entre o conhecimento popular, espelhado na vida dos estudantes pesquisadores, e o conhecimento acadêmico, que delineia os procedimentos de análise científica da realidade, se faz perceber fortemente nessa etapa, como corrobora a avaliação da professora das disciplinas de Pesquisas e Práticas Educativas III e de Organização do Trabalho de Conclusão, as quais acompanham o processo de elaboração dessas produções desde a tessitura do projeto:

Uma avaliação que eu consegui fazer inicialmente, analisando os TCCs, foi exatamente essa preferência, podemos chamar assim, de que os temas estavam muito ligados à história, à identidade, à cultura. Então a vida deles estava toda ali naquelas capas pretas. Então, na condição de professora, já nas disciplinas de pesquisa, quando a gente estava com eles na base da elaboração do projeto de pesquisa, momento em que nascem os temas, digamos assim, [...] eles chegaram muito arraigados já [...] porque cada um já sabia o que queria fazer e sem medo de errar. [...] As categorias mais emergentes neles eram: reforma agrária, liderança, o papel da liderança, acho que uns dois ou três trabalhos de currículo ainda saíram, [...] o problema do êxodo rural, mas não é o êxodo rural que está na própria história do Brasil, a da década de oitenta, a do advento da fuga pros grandes centros urbanos, pra o Sudeste, aquelas coisas. Mas é uma preocupação, principalmente com a juventude atual, no sentido de eles até acham que essa juventude pode até sair do campo, mas que ela constrói uma identidade pro campo. Ela não achasse feio ser do campo. Porque muitos deles, mesmo os mais jovens, muitas vezes eram esses jovens que estavam atuando em grupo de juventude de seu assentamento. Então essa preocupação com a juventude, há uma preocupação muito forte deles. Eles tinham menos preocupação, por exemplo, com Educação de Jovens de Adultos, embora que tenha saído um ou outro trabalho nessa área. Então eles tinham muita preocupação nítida com essa questão da reforma agrária, da luta do campo e eles achavam que resolviam tudo isso fazendo a história do assentamento. Porque era o que eles mais percebiam. E a gente começou a provocá-los e provocá-los, e tal, mas a gente também não pode escolher por eles, mas eles tinham isso muito claro, muito claro mesmo. E aí nós temos essa diversidade. Então fora esses temas que saíam, por exemplo, o de Joseane foi sobre história do assentamento, mas ela procurou ver as categorias da cultura e sobre como essa história também dialogava, no cotidiano lá da educação. Outros alunos foram trabalhar sobre Educação Popular que já existia no assentamento. Poucos foram pra educação formal. O pouco que foi, foi mais pra currículo [...] Teve o trabalho de Da Luz, [...] que foi bastante elogiado, muito rico. E que é interessante porque ela foi avaliar um programa de educação em que a experiência lá que se teve [...] já tinha alguns avanços. [...] Cícero [...] falou

mais sobre a parte da Educação Popular no assentamento, tipo fazendo um panorama, diagnosticando todos. [...] Tem o Ricardo que vai falar sobre a capoeira, vai falar sobre a questão da negritude lá no campo, [...] porque na história do Conde tem uma história que é contada lá pelos ex-escravos e tudo, os primeiros ex-escravos que chegaram e que isso é muito forte. E pra ele isso falta estar no currículo da história. [...] Existe um poder de voz muito forte que eu também acho positivo, mas é claro que pra quem eu fui orientadora de fato eu estava preocupada de relacionar a história com a educação. [...] Embora o Curso desse abertura que o projeto tanto possa ser pra educação formal quanto pra educação não formal¹⁵⁸.

Essa discussão sobre os temas advindos da realidade de vida dos estudantes camponeses indica, portanto, o diálogo inicial entre o popular e o científico, pois é do espaço de vida e trabalho, do *locus* do senso comum e da cultura popular que vai emergir o objeto de estudo. A realidade é o ponto de partida e serve de elemento mediador entre os sujeitos (investigadores e investigados). Numa relação dialógica, como é o caso do processo de pesquisa, “esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.45). Partindo da realidade, com grande vínculo com a história das localidades, como mencionado pela professora, orienta-se para a interseção entre os campos de conhecimento popular (a partir da história, da cultura e das relações sociais dos assentamentos) e científico (com a contribuição da Pedagogia e de teorias originárias de diversas tradições científicas que concorrem para a compreensão da prática educativa, a exemplo da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia e da História).

Aludindo às ações, aos acontecimentos e às práticas históricas, sociais e educativas que marcam as comunidades e os seus sujeitos, os trabalhos exprimem uma compreensão e uma explicação desses fatos à luz, como veremos adiante, de diversas teorias e metodologias, mas, em sua maioria, não se fixam apenas no patamar da interpretação ou da descrição. O processo de produção do conhecimento se volta ao ponto de partida e busca racionalizar ou potencializar mudanças e inovações nas práticas, nas ações, na realidade. Dessa forma, o contexto é considerado ponto de partida e ponto de chegada. Para conseguir tal êxito, os investigadores, na dedicação às problemáticas que afligem suas comunidades, se utilizam de um aporte metodológico que garanta a intencionalidade de produzir um retorno, uma contribuição da pesquisa para a localidade, transformando a realidade social e melhorando a vida dos sujeitos envolvidos nessa realidade.

¹⁵⁸ Transcrição de fragmento de entrevista dada em 23/07/2014 pela professora das disciplinas de Política Educacional, Gestão Educacional, Pesquisas e Práticas Educativas III e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso, orientadora de seis trabalhos de conclusão.

Dentro desse aporte metodológico se encontram as questões técnicas de coleta, organização e análise de dados, assim como os procedimentos, as táticas e os modos de abordar o objeto investigado (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998; 2012). Em relação às técnicas de pesquisa mais utilizadas nos trabalhos de conclusão analisados, as técnicas bibliográficas (46,2%) e históricas (41%) predominam junto com a pesquisa participante (35,9%). As pesquisas bibliográficas respondem à preocupação com uma argumentação mais sólida ou abrangente sobre o tema, construindo um prévio referencial teórico tendo como fonte: periódicos, livros, textos, leis, registros, entre outros escritos. No que diz respeito às técnicas históricas, destacamos o uso da pesquisa documental e da história oral, o que é explicável em razão da porcentagem de produções que tratam da história e memória dos assentamentos.

A pesquisa participante é privilegiada pela inserção dos estudantes pesquisadores nas comunidades e coaduna com o compromisso social, político e ideológico assumido com o trabalho histórico, os projetos de luta e as causas sociais locais. O processo de pesquisa participante pretende compreender para servir e pressupõe o conhecimento como um produto essencialmente social, que muda ou se expande continuamente, e por ser um ato humano, não se separa da prática (BRANDÃO, 1981). Seguindo a perspectiva de articulação com a realidade, aparece em menor número a pesquisa-ação (10,3%), correspondendo às propostas de intervenção implementadas pelos pesquisadores como objetivo da pesquisa. De modo geral, as produções privilegiam uma abordagem qualitativa e se utilizam de entrevistas (64,1%), questionários (23,1%), observações e registro fotográfico (12,8%), rodas de diálogo (7,7%) e histórias de vida (5,1%).

Vale salientar que apenas 15,4% dos trabalhos se utilizam de subsídios quantitativos. Nesses casos, os elementos numéricos figuram por meio de gráficos e tratamento estatístico descritivo. Tais representações correspondem à descrição de um perfil dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, o uso de medidas e procedimentos quantitativos não perfaz a centralidade técnico-instrumental das pesquisas em estudo e se aplica complementarmente à abordagem qualitativa.

Em termos gerais, as técnicas e instrumentos revelam as formas de operacionalizar a relação do sujeito cognoscente com o objeto em estudo. E a proximidade estabelecida nessa relação, já identificada desde a definição do campo temático dos trabalhos, se aprofunda a partir da identificação das abordagens metodológicas. Dentre as especificações relacionadas com a maneira de abordar os fenômenos, as produções analisadas se situam, por ordem de maior frequência, como dialéticas (76,9%), fenomenológicas (15,4%) e analíticas (7,7%). A identificação inicial dessas abordagens metodológicas que distinguem três agrupamentos de

pesquisas se dá pela forma de aproximação ao objeto e pela (des) consideração dos contextos e, no decorrer da análise, se faz elemento constituinte da tendência epistemológica, a depender de seu alinhamento com pressupostos teóricos coerentes.

As pesquisas classificadas como dialéticas obedecem aos princípios do movimento permanente e da conexão universal entre os objetos e os fenômenos. Esses princípios correspondem à unidade e luta dos contrários, que são a fonte do desenvolvimento da sociedade e da natureza (RICHARDSON, 1999). O método dialético possibilita analisar a realidade em sua totalidade (inter-relação e dinamismo), partindo do empírico (concreto real), passando pelo abstrato (reflexão crítica) e alcançando o concreto do pensamento, ou seja, o conhecimento sobre o concreto real. Tendo a crítica e o movimento da possibilidade como pontos essenciais, a abordagem dialética da pesquisa compreende os fenômenos em constante transformação, de modo que a realidade é explicada como parte de um contexto histórico maior (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Na análise empreendida nesse estudo, o direcionamento metodológico dialético é identificado nos trabalhos que: 1) tratam o fenômeno (parte de uma totalidade) interligado e determinado mutuamente com outros sistemas materiais (condições sociais, econômicas, culturais); 2) privilegiam o princípio da contextualização na explicação dos fenômenos, compreendendo a dinâmica da sociedade em que os processos investigados se realizam; 3) enfatizam a sequência histórica dos fatos na compreensão das mudanças sociais, educacionais e culturais, posto que é compondo uma massa de informações sob a ótica da temporalidade que se enxerga o movimento histórico, a gênese e os processos das transformações radicais e estruturais; e 4) primam pela enunciação da luta dos contrários e da correlação de forças (crítica *versus* desmobilização; resistência *versus* repressão) como condição específica favorável à transformação, à preparação de novas ações, à emancipação. Na elaboração do caminho de compreensão e explicação das problemáticas estudadas, a inter-relação com o todo social permite o diálogo entre o particular e o universal. As contribuições das categorias de historicidade e temporalidade conferem a essas pesquisas dialéticas a possibilidade de edificar conhecimentos ancorados nas concepções de movimento, desenvolvimento e evolução, enunciando caminhos de enfrentamento em direção a um horizonte de transformações. Em diversas passagens dos trabalhos analisados podemos destacar essas características da abordagem metodológica dialética:

É preciso levar em consideração que a escola do campo traz as marcas dos seus sujeitos: das diferenças convertidas em desigualdades. É intensa a

relação entre as desigualdades econômicas e sociais, historicamente sofridas pelos sujeitos do campo, e a ausência do direito à educação no território rural. Conhecer as marcas das desigualdades do sistema escolar do campo é condição fundamental para se compreender os resultados obtidos por suas escolas e, principalmente, para se construir caminhos necessários à sua superação (LIMA, 2011b, p.15).

(Re) conhecendo a importância das particularidades da luta pelo assentamento nas quais foram formados os atuais camponeses assentados, criam-se novas possibilidades para descobrir e reinventar, democraticamente, relações solidárias e responsáveis no processo de reorganização sociocultural no campo, como ferramenta e mecanismo de enfrentamento das pressões de todas as ordens sofridas pelos camponeses assentados (SILVA, 2011a, p.20).

É preciso olhar bem de perto para a história e a realidade do nosso país e para os personagens que vivenciaram esta trajetória que vem sendo posta no cenário da nossa história brasileira. Sabemos que privilégios e direitos foram feitos para alguns grupos. Os direitos à terra, saúde, educação, moradia e outros foram negados ao nosso povo negro, escravos, ribeirinhos, quilombolas e camponeses (SOUZA, 2011, p.10).

Também identificamos um segundo grupo de trabalhos, reunidos pela afinidade com o método fenomenológico, sobre o qual podemos constatar a intencionalidade de descobrir os significados, as percepções e os sentidos atribuídos aos fenômenos. Esse método utiliza-se da contextualização para caracterizar e localizar o objeto em seu meio cultural. Mas diferentemente das abordagens dialéticas, o contexto é recortado no tempo, negando a ênfase na historicidade. O contexto cultural é o cenário, o *locus*, o terreno onde acontece o jogo de significados, a interpretação cognitiva, o desvelamento daquilo que está implícito (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Os trabalhos de conclusão agrupados na abordagem fenomenológica apresentam: 1) interpretação do pesquisador quanto à situação observada; e 2) intencionalidade de descortinar uma realidade implícita em ações, rotinas, normas, documentos e leis. Entendendo os contextos como fatores determinantes dos fenômenos, essas pesquisas apreendem na leitura das situações vivenciadas, os elementos que sinalizam os significados dos fenômenos. A apreensão da essência do objeto investigado, de seus pressupostos e de suas implicações é alcançada pela reflexão acerca de manifestações, indicadores, expressões e sinais revelados na realidade e nos discursos dos sujeitos. Tais aspectos do método fenomenológico figuram em algumas produções dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB:

Estudamos a política educacional com ênfase voltada para a política educacional do campo, [...] tendo como objeto de pesquisa uma escola localizada na Fazenda Marajoro, que fica ao lado do Assentamento Santa

Lúcia, na zona rural de Araçagi, com a perspectiva de compreender o porquê de as escolas nem sequer conhecerem a política destinada à Educação do Campo (VARELO, 2011, p.13).

No momento em que realizava a pesquisa, como estudante, fazia uma releitura da realidade, do espaço em que moramos e em que estudamos naquela comunidade, com o objetivo de analisar o currículo [oculto] da escola. [...] Tivemos a curiosidade em saber o que a comunidade pensa a respeito da forma como a escola trabalha o currículo, quais os fundamentos que embasam esta construção [do projeto pedagógico] e a legislação que a orienta (PEREIRA, 2011, p.15-6).

Já as pesquisas com orientação analítica foram diferenciadas por se dedicarem a explicitar os fenômenos educativos de forma descritiva e isolada, centrando-se em dados de sua composição, origem e função. Com foco específico no objeto, recortam-no, sobressaltando-o do contexto. Os trabalhos identificados nessa abordagem se fixam no ambiente educacional e no processo de ensino-aprendizagem, seja sob a ótica da Psicologia, da Supervisão ou da Didática, e buscam constatar a natureza e a articulação de fatores (teóricos, empíricos, funcionais e estruturais), evidenciando, por meio de um referencial teórico e do registro da opinião dos indivíduos envolvidos, caminhos para a aplicação de teorias educacionais. Essa abordagem analítica, distinta por apresentar ênfase na descrição e análise de práticas e situações educativas desligadas de uma discussão sobre seu contexto, abriga amostras que não privilegiam a realidade camponesa em suas temáticas¹⁵⁹.

Durante a análise, a abordagem analítica foi percebida nos trabalhos que: 1) sistematizam processos técnicos do fazer educativo; 2) restringem o foco da pesquisa ao objeto educacional, excluindo a relação com o contexto social, econômico e cultural; e, 3) apresentam propostas para aplicação de teorias educacionais para otimizar as funções permanentes da escola e de seus profissionais. A preocupação dessas pesquisas converge para identificar e explicitar a relação entre as diversas variáveis que compõem o fenômeno educacional em foco. E o fazem, geralmente, com um imperativo teórico que garante um sentido único e linear aos enunciados. A afirmação seguinte, expressa em uma das amostras, indica essa concepção:

Para que aconteça uma educação de qualidade na Educação Infantil é necessário levar em consideração vários aspectos fundamentais contribuintes para o processo de ensino aprendizagem como os ambientes educativos destinados às crianças, a formação dos professores atuantes nesta área, as

¹⁵⁹ Com exceção de um trabalho de conclusão de curso que se deteve na vivência do estágio numa experiência de Educação de Jovens e Adultos na UFPB e que se enquadrava na abordagem fenomenológica.

práticas educativas e a importância da construção de relações afetivas nesse processo (GOMES, 2011, p.11).

No campo específico dos pressupostos teóricos, realizamos a análise sobre categorias, autores, críticas e interesses das investigações. Esse estudo permitiu identificar uma convergência das produções dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB para uma fundamentação com base nas teorias críticas da educação. São trabalhadas, em ordem de prioridade, categorias e autores com enfoque nas Teorias Sociais da Educação (76,9%), na Pedagogia Crítica (59%) e na Pedagogia da Práxis (53,8%). Algumas exceções (2,6%) se aproximam das teorias gerais da Administração ou na Psicologia aplicadas à educação.

Conferindo grande ênfase aos capítulos que expressam os referenciais teóricos, as produções apresentam discussões, numa perspectiva sociológica, sobre questões de classe e desigualdade social no campo, trazendo para o debate a questão agrária, a luta pela terra e os movimentos sociais. Nessas elaborações, os estudantes se apoiam em pensadores clássicos como Karl Marx e Antônio Gramsci, e autores brasileiros, a exemplo de João Pedro Stédile e Maria da Glória Gohn. Os ideários da Pedagogia Crítica permeiam as construções nas vertentes da teoria crítica do currículo, na crítica à educação burguesa, na reivindicação da democratização do ensino e na denúncia das ausências do sistema educacional e do ensino tradicional, sobretudo no formato da chamada educação rural. Esse olhar crítico sobre as concepções e práticas pedagógicas correntes na realidade das escolas do campo brasileiro se fundamenta em diversos estudos de Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Vieira Pinto, Demerval Saviani, Miguel Arroyo, Mônica Molina, entre outros, com destaque para a referência de obras produzidas por pesquisadores da Paraíba, como Calado (1996), Porto (2001), Araújo & Silva (2011).

Os enfoques teóricos da Educação Popular e da Educação do Campo também se fazem presentes apontando caminhos de libertação e mudanças radicais e estruturais na educação e na sociedade, por intermédio do dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Esse referencial traz como baluartes Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Roseli Caldart, seguidos por Eduardo Galeano, Moacir Gadotti e os autores paraibanos Moreira (1997), Batista (2007) e Pereira (2009); realiza o diálogo entre a educação, os movimentos sociais, o desenvolvimento do campo, a cultura popular e o protagonismo dos sujeitos. Já as pesquisas que empregam teorias gerais da Administração postulam a discussão de categorias como planejamento e supervisão. As que focam na Psicologia aplicada à educação discutem ludicidade e afetividade.

Em todos os casos, o aporte teórico ocupa um lugar expressivo na estruturação dos trabalhos, subsidiando as diversas análises propostas: de processos históricos, de documentos, de experiências e práticas pedagógicas. Detalhando a análise do aspecto teórico dos trabalhos de conclusão, as críticas apresentadas se dirigem: 1) à desigualdade de classes na sociedade brasileira que, no contexto do campo, se traduz na expropriação do trabalhador camponês, na sua expulsão para as periferias das grandes cidades, na concentração de terras, na falta de perspectiva de uma vida digna no campo, na existência conflituosa entre latifundiários e trabalhadores sem terra; 2) à precariedade do sistema educacional público que chega ao campo e conduz à falta de qualidade estrutural e pedagógica nas escolas, que conforme denunciam os estudantes pesquisadores, com base em suas próprias vivências, possuem salas de aula minúsculas e muitas vezes não dispõem de água potável; 3) às práticas educativas tradicionais, que desconsideram a realidade dos discentes e apregoam o discurso da supremacia urbana; e, 4) aos processos de evasão cultural, tendo em vista o sufocamento da identidade e dos traços culturais camponeses em virtude da discriminação e da invasão da cultura de massa no campo. O olhar crítico sobre o contexto histórico, social, cultural e educacional que circunda ou se faz o próprio objeto de investigação marca significativamente as produções dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB. E o que se percebe é que, sob a perspectiva das teorias críticas da educação, o conhecimento dos fenômenos prossegue, fundamentalmente, integrado à compreensão dessas dimensões contextuais e à análise das relações estabelecidas entre si, como podemos visualizar nos trechos a seguir:

A educação de pessoas jovens e adultas, enquanto campo de estudo nas ciências da educação, tem apresentado nos últimos anos uma série de desafios, sobretudo tendo como campo de atuação as experiências em curso na educação no campo, pois temos desde a falta de locais físicos adequados até a ausência de um processo sistematizado de formação para professores e professoras (RODRIGUES, 2011, p.12).

A desigualdade social no Brasil se perpetua devido à concentração de poder e riqueza nas mãos de poucos e a falta de consciência sociopolítica. Este problema vem de muito longe e aumentou no período da ditadura militar com a expansão da cana de açúcar [na Paraíba] e a retirada do homem do campo para a cidade. Estas desigualdades sociais geraram um grave conflito entre os grupos que dominam e os que são dominados, principalmente aqueles que lutam pelo direito à vida. [...] Neste resgate de direitos pela vida, nasceu a luta pela terra, por dignidade, liberdade, alimentação, direito de se expressar, de ir e vir. Foi se fortalecendo o direito de permanecer dignamente no campo e na terra (SOUZA, 2011, p.10).

A escola é um dos espaços onde é construído o saber; nela todos/as têm o direito de expressão. Porém, a escola da comunidade [...] ainda trabalha de

forma tradicionalista, quase não há nenhuma preocupação com as experiências vividas pelos alunos, saberes esses que fazem parte de sua identidade e que estão fortemente presentes no ambiente escolar. Não há uma sondagem dos conhecimentos [...] e das experiências de vida que trazem para a sala de aula; do contrário, o que predomina é o conteúdo do livro didático (SILVA, 2011d, p.9).

Os jovens camponeses [estão] desmotivados para viver no campo. Na própria escola do campo, há um reforço a esse pensamento, justamente por ela não considerar o campo como um espaço de relações produtoras de saber e cultura. Aquela escola com profundas características burguesas e fortes traços da eficiência, escola essa advinda da modernização do capitalismo, é a mesma escola que foi institucionalmente implantada no campo: essa é a escola que renega a caminhada de luta dos jovens camponeses (SANTOS, 2011b, p.10-1).

As tradições camponesas vão se perdendo a partir dos avanços tecnológicos, vão se adequando à lógica do capital. Noite de São João no campo era sinônimo de baile com o pé de serra e fogueira no terreiro, um cenário perfeito para uma prosa, com a magia que se dava com a presença da lua e/ou à luz do lampião ou até mesmo com o auxílio do candeeiro. As histórias de Trancoso, de Comadre Fulozinha e a sabedoria de Camões para com o Senhor Rei faziam parte da prosa na calada da noite, onde os filhos dos camponeses sentavam ao redor dos seus pais e escutavam atentamente suas perguntas em forma de adivinhações. As poesias e cirandas, o cavalo marinho, coco de roda, entre outras marcavam a identidade camponesa e faziam parte das manifestações culturais (PINTO, 2011, p.23).

Desviando dessa tendência crítica, os trabalhos referenciados nas teorias gerais da Administração e na Psicologia aplicadas à educação são isentos de contestações. Não apresentam questionamentos, informações ou diagnósticos que evidenciem conflitos na realidade observada. A pesquisa é tida como procedimento neutro e técnico de exposição e elucidação de fenômenos. Seus enunciados apenas elaboram uma constatação da realidade e evidenciam os caminhos de se implementar mecanismos, metodologias ou seguir modelos para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, por exemplo:

As instituições de Educação Infantil devem considerar dois eixos importantes, o educar e o cuidar que [...] estão interligados para o processo ensino-aprendizagem, portanto [...] entende-se nesse contexto que as instituições de Educação Infantil sejam capazes de promover aprendizagens significativas e prazerosas em que as crianças desenvolvam suas competências e potencialidades estimulando a construção de um sujeito autônomo (GOMES, 2011, p.11).

Na especificidade dos interesses das pesquisas, encerrando a análise dos elementos teóricos dos trabalhos de conclusão, explicitamos a relação entre as correntes teóricas e as motivações e os interesses de aplicação do conhecimento (HABERMAS, 2014). Dessa maneira, as pesquisas referenciadas nas teorias críticas da educação sinalizam interesses

emancipatórios e práticos. Especialmente as produções que seguem a vertente da Pedagogia da Práxis apresentam um interesse emancipatório, respondendo, implicitamente, à necessidade de denunciar o embate de posições que determinam concepções diferenciadas de mundo. Essas pesquisas recuperam o dinamismo inserido na historicidade social, evidenciando a disputa de hegemonias e desvendando as possibilidades de mudança a partir da práxis humana.

Habermas (2014) diz que é por meio da autorreflexão, enquanto constitutiva do conhecimento e da ação em igual medida, que se explicita o interesse de emancipação, discernimento e libertação da falsa consciência. Considerando que o processo de conhecimento coincide com um processo de formação humana, o interesse emancipatório se manifesta na práxis e o seu contexto é a própria vida. Desta feita, principiando na consciência empírica, se realiza por força do processo de conhecimento sobre o concreto real e se materializa em ações de transformação emancipatória. “Um ato de autorreflexão, que ‘muda uma vida’, é um movimento de emancipação” (HABERMAS, 2014, p.321).

O interesse prático é percebido nas pesquisas que, mesmo não seguindo a perspectiva da práxis, buscam intervir para a conscientização dos indivíduos envolvidos e na indicação de alternativas e inovações para os contextos pesquisados. O interesse prático funda-se na tradução dos enunciados sobre o fenômeno, por parte do pesquisador, que orienta para uma ação, elabora um saber praticamente operante. Mantendo-se numa perspectiva divergente, os poucos trabalhos de abordagem teórica não crítica figuram privilegiando o interesse técnico. Tal interesse de aplicação do conhecimento se traduz por meio da implementação e do desenvolvimento de atividades que ajustem uma determinada teoria na prática, intentando promover o consenso, a estabilidade, a efetividade e a eficácia das ações educativas.

Como podemos deduzir, os interesses predominantes de aplicação do conhecimento produzido no Curso se referem à emancipação e à prática consciente e inovadora. Os dois enfoques, embora difiram na forma e no alcance das intervenções na realidade pesquisada, se preocupam em direcionar suas motivações e intencionalidades de forma a envolver as comunidades em processos de transformação, sejam eles localizados em uma determinada escola, experiência ou projeto, sejam impactando todo coletivo de sujeitos ao instigar seu papel histórico transformador. Esses interesses legitimam um elo entre a universidade e o campo no sentido de favorecer o trânsito de procedimentos, conhecimentos e resultados diferenciados nos diferentes espaços. A fala de um dos professores orientadores aborda o processo de tradução no entrecruzamento de lógicas e formas de saberes:

Os TCCs dos meninos, as considerações finais tinham um outro sentido. Os trabalhos precisavam voltar para a comunidade, serem discutidos e reconfigurados e transformados em outras produções, em uma peça de teatro, ou um jornal etc. Porque apenas aquela capa dura, voltando para a comunidade, não iria criar diálogo. É por isso que quando eles voltaram para a comunidade depois do Curso, aí é que começou uma outra caminhada, uma outra situação, mas às vezes a universidade não tem como olhar isso porque eles já saíram. [...] Mas para eles que seguem, aí é uma coisa interessante¹⁶⁰.

Da mesma forma, os estudantes pesquisadores evidenciam em suas produções o propósito ético e político de levar para suas comunidades uma contribuição do universo acadêmico, a partir da aquisição do conhecimento científico e da formação superior, em retorno aos subsídios empíricos e conjunturais fornecidos durante a permanência na universidade e em consideração à necessidade de respostas da educação enquanto ciência às demandas dos camponeses. Não sendo um simples cumprimento de requisitos para a obtenção de título, os trabalhos de conclusão analisados assumem um papel dinamizador de repercussões nos territórios da reforma agrária, intencionalmente favorecidas e/ou protagonizadas pelos estudantes oriundos dessas comunidades. Isso porque esses estudantes são sujeitos da experiência, no sentido dado por Bondía (2002). A intencionalidade de suas pesquisas brota daquilo que lhes passa, sucede, toca, chega, afeta e ameaça.

Aqui indicamos um segundo momento de diálogo entre o popular e o científico nessas produções revelado nas ações emancipatórias e práticas conscientes e inovadoras pretendidas. O diálogo entre os conhecimentos popular e científico se dá por meio do interesse emancipatório e prático evidenciado na postura comprometida dos estudantes pesquisadores ao adotarem e materializarem concepções impulsionadoras de processos de transformação no campo. Nesse contexto, a prática científica protagonizada pelos sujeitos camponeses em suas próprias realidades complementa, enriquece e possibilita caminhos de transformação da vida social nas comunidades. As passagens a seguir ratificam esse diálogo e suas implicações:

Os povos do campo, em especial os de Amarela I e II, constituíram uma identidade camponesa durante o processo de luta que durou três anos, nos quais os camponeses sofreram violência física, ameaças, pessoas foram presas, feridas na busca por seu lugar para morar e criar seus filhos. E é esta identidade construída em circunstâncias tão violentas que precisa ser valorizada pela escola e reconhecida ainda mais academicamente. Pois o processo de luta dessa conquista não pode passar despercebido pelas ciências sociais e humanas. Os povos do campo já foram marginalizados ao longo de muitos anos. A academia pode ajudar para reverter a continuidade desse

¹⁶⁰ Transcrição de trecho de entrevista concedida em 30/07/2014 pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos, orientador de cinco trabalhos de conclusão.

processo, que é justamente compreender esses povos, dando a eles o direito de ser protagonistas de sua história. Este é meu papel como cientista. É isto que eu pretendo com essa pesquisa, dar ao povo o que é do povo, resgatando todo processo de luta e as transformações que dela decorreram, no intuito de contribuir pedagogicamente para o entendimento da importância social, política e acadêmica da luta pela terra em Amarela (SILVA, 2011b, p.13-4).

Diante da minha inserção na academia, tive a oportunidade de perceber e compreender o processo sócio-histórico do assentamento, a partir das correntes teóricas nos campos antropológico, sociológico e filosófico. Perante a reconstrução do memorial da minha história de vida junto com o da comunidade, podemos dizer que é preciso “sair para fora”, para depois adentrar e contribuir com/na comunidade. A partir desta ótica compreendemos as implicações do sair. Sair se fez necessário para nos aprimorarmos e adquirirmos conhecimento científico capaz de nos possibilitar condições de compartilhar com os atores do Assentamento Gurugi II. Neste sentido, então, jamais saímos e voltamos com as mesmas ideias. Ao voltarmos, sempre retornamos acrescidos de algo a mais. Esta compreensão me fez ter essa ótica para além do limite da realidade vivida. Por isso, retomo, pelo campo da Pedagogia, reflexões sobre o que significa ser camponês (SILVA, 2011a, p.13).

Diante disso, expressamos que as produções do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, ao colocarem o conhecimento popular num patamar de horizontalidade com o conhecimento científico, criam espaço para uma nova ciência, um novo saber e uma nova cultura. A prática de pesquisa sob a perspectiva da Ecologia dos Saberes possibilita a produção de modalidades de conhecimento e de consciência associadas à Educação Popular. É isso que o interesse emancipatório e prático de aplicação do conhecimento revelam. “Algo cujo elo é a unificação da ciência com a educação e cujo destino é a transformação do conhecimento em consciência e da consciência na ação coletiva que fortaleça, no trabalho político de sujeitos de classes populares, o poder de transformar o seu mundo” (BRANDÃO, 2002, p.104).

No processo de elucidação dos elementos básicos (técnicas, métodos e teorias) das pesquisas, coligam-se informações para interpretar os pressupostos epistemológicos, ou seja, a maneira de fazer ciência assumida pelos pesquisadores (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). A articulação entre diferentes perspectivas metodológicas e determinados pressupostos teóricos dão suporte e coerência à análise e à interpretação das problemáticas abordadas nas pesquisas. De acordo com Sánchez Gamboa (1998; 2012), tal articulação nas pesquisas em educação resulta na composição de três tendências epistemológicas gerais, a saber: crítico-dialéticas, fenomenológico-hermenêuticas e empírico-analíticas. A diferenciação dessas tendências tem por base a abordagem metodológica (daí a manutenção dessa tipificação na nomenclatura

epistemológica), a qual se conjuga com determinadas práticas e métodos científicos, núcleos conceituais e correntes de pensamento.

Cada conjugação teórico-metodológica tem implícita uma concepção de ciência (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). Desta feita, a distinção da matriz epistemológica na qual se situam as investigações se centra na recuperação da lógica de articulação entre as técnicas, métodos e teorias que acabam por caracterizar a noção de ciência e os critérios de validade científica adotados. Seguindo essa orientação, as distintas tendências epistemológicas destinam a ciência, por sua forma de pensar e produzir o conhecimento, a também distintas inserções e aplicações na sociedade. Os traços gerais de tratamento científico do campo da educação são sistematizados da forma que segue.

Sánchez Gamboa (2012) constata em seus estudos que as pesquisas classificadas como crítico-dialéticas utilizam técnicas qualitativas e participantes, concebem o objeto de estudo em relação intrínseca com o sujeito e fundamentam-se num referencial crítico com vistas a expressar as contradições, os conflitos e os interesses antagônicos numa dada realidade. Em geral, as pesquisas crítico-dialéticas retratam uma concepção de ciência enquanto construção histórica do conhecimento e de uma postura comprometida diante da sociedade. A ciência é tida como um processo cognitivo-transformador, uma ação protagonizada na reciprocidade do pensamento e da atuação dos sujeitos investigadores e investigados. Por seu viés dialético, constrói o concreto pensado (conhecimento) a partir do concreto real (empírico) mediante o crivo das categorias abstratas referenciadas teoricamente, desvendando as contradições internas e as relações com os contextos e com a totalidade do social.

Tal concepção toma como base a estreita relação dialética entre a “teoria e a prática”. Segundo a filosofia da práxis, só entendemos a teoria como “teoria de uma prática” e vice-versa, a prática sempre é “prática de uma teoria”. A teoria é entendida como a compreensão da prática. É elaborada a partir da prática, e, uma vez analisada e compreendida, deve voltar sobre esta em forma de estratégias de ação. Desta maneira, cumpre-se um circuito em que o conhecimento parte da prática e volta sobre ela mesma, estabelecendo, dessa forma, um critério de verdade que exige uma tensão dialética entre esses dois polos contrários. Uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria. Dessa relação dialética surge o princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade: “conhecer para transformar” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.132).

Já as abordagens fenomenológico-hermenêuticas também optam por técnicas qualitativas de coleta, organização e análise de dados, mas privilegiam a subjetividade no processo cognitivo, destacando a crítica na denúncia das ideologias subjacentes e na revelação

dos pressupostos implícitos em discursos, contextos, leis e normas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). Nesse sentido, a ciência é entendida como a compreensão dos sentidos e dos significados dos fatores componentes dos fenômenos, procurando os seus pressupostos e propósitos, suas bases ideológicas e implicações na realidade. Esse processo tem por convicção que é a comunicação, a palavra (falada, escrita, pensada) que produz sentido, cria realidades e funciona como potente mecanismo de subjetivação, ou seja, dá sentido ao que acontece (BONDÍA, 2002; HABERMAS, 2014). Também se expressa como uma interpretação a partir do contexto, uma passagem da aparência à essência. “A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.97).

Ainda segundo as análises de Sánchez Gamboa (2012), o grupo das abordagens empírico-analíticas reúne as pesquisas de prevalência quantitativa, que distam o objeto do sujeito e do contexto e que se utilizam de revisões bibliográficas não críticas como fundamento teórico, visando um olhar técnico sobre o fenômeno educativo. A validade científica, nesse caso, se fundamenta na relação causa-efeito, na coerência do referencial teórico escolhido para formular e comprovar as hipóteses, na fonte empírica dos dados e na construção lógica da argumentação. Na elaboração do autor (1998), os pressupostos epistemológicos empírico-analíticos também são comuns às abordagens metodológicas positivistas, sistêmicas e funcionalistas. Resumindo o que marca a cientificidade nas diferentes perspectivas epistemológicas, concordamos com Sánchez Gamboa (2012) quando esclarece que enquanto a tendência crítico-dialética considera a ação como a categoria epistemológica fundamental, a perspectiva fenomenológico-hermenêutica tem a interpretação como fundamento da compreensão dos fenômenos e a concepção empírico-analítica tem a causa final como eixo da explicação científica.

No entanto, no momento de coadunar os diferentes pressupostos metodológicos (com seus métodos, técnicas e formas de aproximação com o objeto) e as concepções teóricas (críticas ou não e direcionadas a diferentes interesses de aplicação do conhecimento) para fixar as bases epistemológicas das pesquisas, percebemos que as produções em análise fogem, em diversos aspectos, à obediência das caracterizações traçadas por Sánchez Gamboa (1998; 2012). Na verdade, o próprio autor, embora esquematize em sua análise epistemológica as tendências das pesquisas educacionais em três grandes grupos, reconhece a inexistência de abordagens puras e a coexistência de diversas abordagens no âmbito da mesma pesquisa

educacional. Nesse momento, percebemos em muitos trabalhos de conclusão a presença de práticas científicas ecléticas que vinculam técnicas, métodos e referenciais teóricos sem uma clara compreensão dos fundamentos e das implicações concernentes às escolhas dos diversos caminhos do conhecimento. Encontramos métodos pouco definidos, muitas vezes misturados, relacionados com determinadas técnicas que lhe são afins, mas com construções teóricas e perspectivas de análise em desalinho.

Na classificação dos trabalhos de conclusão dos estudantes do Pronera¹⁶¹, o maior grupo se constitui de pesquisas crítico-dialéticas. “Tecer de forma coletiva, ações e atividades que venham a contribuir tanto na formação da comunidade quanto na nossa diante dos desafios enfrentados pela EJA na localidade¹⁶²”; “Identificar o papel essencial da educação não formal nesse processo de formação e organização através do qual esses camponeses conseguiram se libertar das práticas convencionais de produção para as práticas de sustentabilidade ambiental, social, cultural e econômica¹⁶³”; e, “Refletir sobre o mundo em que vivemos que está repleto de injustiças, desigualdades, [...] intolerância entre os indivíduos¹⁶⁴” são expressões tomadas das produções dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB que transparecem uma visão de ciência que se conecta com a realidade para compreendê-la e transformá-la. Concordamos que a categoria da práxis se elege como critério de validade científica em grande parte dessas pesquisas crítico-dialéticas. O conhecimento produzido no processo de análise e síntese, na relação do todo com as partes e numa perspectiva histórica e dinâmica ganha legitimidade ao propiciar reflexão e ação sobre uma realidade, buscando sua transformação.

Constatamos que um terço das produções crítico-dialéticas apresentam coerentemente os vários indicadores teóricos e metodológicos dessa perspectiva: partem de uma contextualização histórica e social abrangente, perfazendo um olhar crítico sobre as implicações da lógica do capital no contexto particular observado, em que localizam processos ou indicadores contra hegemônicos de transformação da realidade e emancipação dos sujeitos. No entanto, nem todas as pesquisas desse grupo satisfazem completamente esse conjunto. Algumas (16,7%) não apresentam as contradições e os conflitos sociais em escala ampla, não discutem, por exemplo, a questão agrária no Brasil ao longo dos tempos. Sendo

¹⁶¹ A classificação dos trabalhos nas três tendências epistemológicas segue a distinção já feita segundo as abordagens metodológicas, uma vez que os métodos são considerados, no esquema paradigmático de Sánchez Gamboa (1998; 2012), a base para a identificação dos fundamentos epistemológicos.

¹⁶² Rodrigues (2011, p.13).

¹⁶³ Nascimento (2011b, p.12).

¹⁶⁴ Lima (2011a, 14).

assim, constroem suas análises e críticas partindo do contexto local, da história de luta de suas comunidades.

Verificamos a congruência dos trabalhos crítico-dialéticos em enfatizar a historicidade do objeto, de modo que a descrição e análise da formação histórica dos assentamentos é presença marcante nos trabalhos de conclusão, configurando-se como próprio objeto de estudo em 10% dessas pesquisas. A quantidade e a densidade dos materiais empíricos (depoimentos, descrições, registros fotográficos, notícias) trazidos pelos estudantes se traduzem em elementos enriquecedores das produções. Essa característica, como já citada anteriormente em trechos de entrevistas, é determinada pela atividade de Tempo Comunidade que envolveu todos os estudantes na investigação sobre a história de seus territórios de origem. Mas podemos afirmar que em algumas produções (16,7%), o caráter histórico compõe um capítulo desconectado da análise do objeto (práticas educativas e produtivas).

Essa assertiva é confirmada na avaliação de um dos professores orientadores: “É possível perceber uma maior, podemos dizer, uma maior presença da realidade no trabalho, um [...] material empírico muito rico, dada a sua relação muito próxima, às vezes, faltando essa capacidade de uma maior análise¹⁶⁵”. Não obstante ao trato do contexto histórico como um elemento pontual e não orgânico, essas produções apresentam aspectos críticos e interesses emancipatórios que garantem sua alocação no grupo crítico-dialético. Uma última observação incide sobre os trabalhos que, apesar do caráter crítico dos escritos e do olhar dialético sobre o objeto e a realidade, engessam sua estrutura e organização num formato positivista de trabalho científico, os quais representam 23,3% das produções crítico-dialéticas. Desta feita, esses trabalhos de conclusão delimitam espaços para apresentar e analisar as categorias teóricas, os elementos empíricos, a análise das práticas, constituindo capítulos isolados que pouco conversam entre si.

A coexistência de outras concepções epistemológicas junto a pesquisas crítico-dialéticas é igualmente detectada por Sánchez Gamboa (2012, p.164), o qual explica essa ocorrência tendo em vista que a doutrina teórica marxista e o enfoque metodológico dialético sofrem várias versões. “Existem leituras positivistas, estruturalistas e fenomenológicas do marxismo”. O autor relata que dificilmente os investigadores vão às fontes, apesar de declararem o valor do método dialético e manifestarem o intuito de empregá-lo. Afirma ainda

¹⁶⁵ Transcrição de trecho de entrevista concedida em 15/07/2014 pelo professor das disciplinas de Projetos de Pesquisa e Extensão I e II e de Teorias e Práticas de Educação Popular, orientador de dois trabalhos de conclusão.

que, em alguns casos, a não ser por algumas alusões à Marx ou a outros autores tidos como críticos, as análises não diferem em nada das amostras empírico-analíticas.

No contexto do tratamento do conhecimento popular como objeto de pesquisa desses trabalhos de conclusão, também podemos encontrar razões para uma formatação positivista na produção do conhecimento científico. A ideia de transformação de um conhecimento do senso comum em conhecimento científico, por meio de um viés acadêmico, teórico, analítico; a ideia de que o conhecimento popular precisa se elevar à condição de ciência permeia a aproximação de algumas produções à roupagem mais tradicional de ciência, almejando o seu enquadramento e a sua consequente aceitação sem ressalvas no mundo acadêmico. Esse é o risco que anunciamos anteriormente relacionado à verticalização do diálogo entre os diferentes (popular e científico), quando um deles é historicamente considerado superior. A fala de uma das professoras entrevistadas aborda a pressão sentida diante da imposição de um academicismo no trato do conhecimento popular.

A universidade como uma instituição que preza, que valoriza, que prioriza os conhecimentos científicos, [...] enquadra todo aquele conhecimento dos estudantes num formato acadêmico, dentro das normas, e a maior dificuldade é justamente isso, porque é como se o conhecimento científico tivesse que validar aquele conhecimento popular. [...] Ele agora tem um valor diferente porque ele agora foi credenciado pelo rigor científico, acadêmico que ele passou. Então, embora uma tendência dentro da universidade valorize esses conhecimentos populares, mas pela própria característica da instituição, de priorizar os conhecimentos científicos, acaba que esse conhecimento popular tem que se enquadrar. E ele tem que ser, digamos assim, credenciado pelo conhecimento científico pra poder ser validado e ser reconhecido. Então é um saber popular, mas é um saber popular que tem que ser enquadrado no saber científico pra poder ser validado como um saber que tem valor, assim, acadêmico¹⁶⁶.

Passando ao detalhamento da análise dos trabalhos categorizados na tendência epistemológica fenomenológico-hermenêutica, vemos que a concepção de ciência neles presente refere-se à compreensão dos fenômenos em sua essência, o que dista da percepção imediata do objeto na aparência e por isso, necessita de uma interpretação, por parte do pesquisador, das manifestações e expressões do real contidos nas normas, nos contextos e nos discursos dos sujeitos envolvidos. Intuitos e objetivos de alguns trabalhos de conclusão de curso analisados revelam a predominância desse interesse de desvelamento do real. Por

¹⁶⁶ Transcrição de fragmento de entrevista prestada em 25/07/2014 pela coordenadora do Curso, professora das disciplinas de Sociologia da Educação, Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo e Tópicos Especiais em Educação do Campo e Desenvolvimento Autossustentável e orientadora de dois trabalhos de conclusão.

exemplo: “Revelar se a prática dos professores guarda alguma relação com os princípios da Educação do Campo¹⁶⁷”; “Analisar o desenvolvimento das políticas educacionais do município de Araçagi e suas correlações com a realidade do campo¹⁶⁸”; e, “Compreender qual o papel atribuído à escola pelos jovens para sua vida no campo; [e] a visão que a escola difunde sobre o campo através do currículo que desenvolve¹⁶⁹”. Os critérios de cientificidade dessas pesquisas se encontram na observação e na reflexão do pesquisador sobre o contexto e os discursos e na lógica interpretativa e compreensiva da essência dos fenômenos.

Salientamos que todos os trabalhos fenomenológico-hermenêuticos dão grande ênfase aos momentos de análise (antecedido por um referencial teórico), focando na descrição e na interpretação das práticas observadas, das legislações examinadas e dos discursos coletados junto aos sujeitos pesquisados. Contudo, assim como algumas produções crítico-dialéticas, nesse grupo também encontramos a combinação de tendências epistemológicas. Destacamos a existência de fundamentos teóricos com viés crítico-dialético em 16,7% dessas produções, caracterizados pela crítica contundente aos efeitos do modo de produção capitalista na sociedade e no contexto de inserção do objeto de estudo. E iguais 16,7% que, embora mantenham o interesse de desvelar as nuances de uma realidade educativa, coadunam com uma formatação positivista, inclusive por tratar o contexto tangencialmente.

Corroborando os pressupostos epistemológicos fenomenológico-hermenêuticos, 83,3% desses trabalhos realçam o contexto e a realidade circundante da escola ou da comunidade estudada de forma detalhada, descrevendo o cenário onde se processam as revelações dos indícios da essência do fenômeno, os quais fornecem os subsídios para os olhares interpretativos dos pesquisadores. Dentre esses, 40% se centram na caracterização do contexto sob os aspectos culturais e sociais, porém recortado no tempo, sem ênfase na historicidade, o que corresponde a mais uma característica da tendência fenomenológico-hermenêutica. Entretanto, valendo-se dos escritos da atividade sobre a formação histórica dos assentamentos, os demais 60% incluem um capítulo reservado a essa caracterização histórica, embora não a relacionem ao momento de análise.

Em relação às produções classificadas na matriz epistemológica empírico-analítica, as quais aparecem em menor número nesse estudo, consideramos que a noção de ciência adotada está relacionada com a demonstração de hipóteses apoiadas na aplicação de teorias educacionais. Tendo por finalidade contribuir para a melhoria dos processos escolares pela

¹⁶⁷ Silva (2011g, p.9).

¹⁶⁸ Varelo (2011, p.13).

¹⁶⁹ Santos (2011b, p.13).

influência de variáveis como “afetividade” e “planejamento” no fenômeno educacional, essas pesquisas focam objetivamente em tais variáveis e na sua relação com a explicação teórica. Embora não sigam um viés quantitativo, mais comum nas pesquisas de cunho analítico, essas pesquisas obedecem à orientação de descrever as situações e as práticas educacionais utilizando como fonte de dados a opinião dos indivíduos, por meio de questionários estruturados; quando menos empíricas, assumem a forma de pesquisa bibliográfica. Nas produções desse grupo, que desconsideram contexto, historicidade e crítica, não identificamos a coexistência de outras abordagens epistemológicas.

Tendo realizado a categorização dos trabalhos de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB nas três tendências epistemológicas a partir de suas caracterizações predominantes, nos dirigimos a partir de agora à análise das formas mais implícitas e abstratas presentes nas pesquisas, a saber, as concepções filosóficas que fundamentam a construção do conhecimento. De acordo com o esquema paradigmático de Sánchez Gamboa (1998; 2012), os pressupostos filosóficos compreendem dois níveis de complexidade: o gnosiológico e o ontológico. No nível gnosiológico, nos detemos sobre as diferentes teorias do conhecimento que sustentam as concepções epistemológicas e, portanto, analisamos a relação entre o sujeito e o objeto e, em decorrência, os critérios de construção do objeto. No nível ontológico, identificamos as categorias mais abrangentes e complexas que formam a cosmovisão implícita nas produções, a partir das concepções de história, homem, educação e realidade.

Sánchez Gamboa (1998; 2012) também difere os pressupostos filosóficos segundo as tendências epistemológicas, uma vez que estão implícitos na concepção de ciência adotada pelos pesquisadores. Na análise dos trabalhos de conclusão dos estudantes do Pronera, concordamos que os pressupostos gnosiológicos, por recuperarem e reforçarem as opções metodológicas no que se refere à construção e relação com o objeto, seguem distintas orientações a depender da concepção epistemológica predominante. No entanto, no que tange aos aspectos ontológicos, não enxergamos a obediência à distinção em três grupos. Como veremos adiante, constatamos um reagrupamento em que se unem, em alguns aspectos, as pesquisas crítico-dialéticas e as fenomenológico-hermenêuticas.

Com relação aos pressupostos gnosiológicos, compreendemos que cada enfoque epistemológico revela uma forma diferenciada de construir o objeto do conhecimento e de manter uma relação cognitiva entre o sujeito e o objeto (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998; 2012). E essas diferenças se desdobram sobre a forma de consideração do contexto e da totalidade social e educacional na produção do conhecimento. Na perspectiva crítico-dialética, que

congrega a maior parte dos trabalhos de conclusão dos estudantes camponeses do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, a centralidade está posta na relação de troca de saberes entre o sujeito pesquisador e os sujeitos e os contextos constituídos como objetos. A assunção do objeto que é sujeito desconstrói as fronteiras que separam observador e observado (SANTOS, 2008) e tal perspectiva, comumente implícita, se vê às claras em algumas produções:

O sujeito pesquisado tem tanto valor quanto o pesquisador, vem num pé de igualdade; o pesquisado deixa de ser apenas um objeto de pesquisa, tornando-se aquele que produz o conhecimento no seu dia a dia. E esse conhecimento deve ser considerado e respeitado por parte do pesquisador. [...] Entendemos que a pesquisa se torna valiosa quando há interatividade entre sujeitos e pesquisador. Neste sentido, torna-se necessária a participação direta do povo na pesquisa. Com a presença popular na apresentação e interpretação dos resultados, são colocadas em evidência sua história, sua realidade e sua identidade, contribuindo para a construção de um novo conhecimento, mas por meio deste intervindo e transformando o espaço em que está inserido (CRUZ FILHO, 2011, p.14).

A pesquisa é um veículo pelo qual o pesquisador interage com os pesquisados numa relação dialética, desse modo o sujeito pesquisador adentra politicamente na realidade num processo de construção coletiva onde um conhecimento completa o outro (SILVA, 2011c, p.13).

No tocante à forma de construir o objeto e de encontrar as categorias empíricas a serem trabalhadas, as produções de tendência epistemológica crítico-dialética cadenciam a articulação entre objetividade e subjetividade. Daí que os estudantes camponeses têm uma peculiaridade advinda do *locus* de realização das pesquisas, ligando-os objetiva e subjetivamente ao objeto. Como são sujeitos da experiência (BONDÍA, 2002), são possuidores do saber dessa experiência. Esse saber relaciona conhecimento e vida, traduz-se na resposta ao que vai acontecendo ao longo da vida, no sentido dado aos acontecimentos.

O contexto de vida no campo, fornecendo as condições materiais concretas, determina, por um lado, as características empíricas da construção do objeto, mas essa realidade empírica não é, em tese, o objeto de pesquisa; somente se torna objeto quando percebida pelo sujeito segundo a sua visão de mundo e seus interesses. Então, o ponto de partida é sempre a experiência no contexto de vida, que é compreendida de modo subjetivo, relativo e contingente pelo sujeito nela inserido. Nessa relação, o objeto, enquanto síntese da objetividade (concreto real) e da subjetividade (concreto pensado), emerge da relação entre o sujeito e o contexto. No registro das entrevistas, um dos professores reflete sobre sua

orientação no processo de construção do objeto e no direcionamento de sua sistematização teórica a partir do princípio da inter-relação com a realidade, com a prática.

Olha vocês esperam muito que a academia dê as categorias para ir para o campo, mas o caminho é o contrário. Eu tenho que ir ao campo, tenho que me empapar no campo independente se eu tenho interesse por esse ou tal objeto de pesquisa, mas eu preciso estar lá para que as categorias emergjam dessa vivência. Aí a academia vai me ajudar a pensar nesse processo. E foi esse caminho que nós tentamos construir junto com eles. É a tal história: a teoria na prática, que é um discurso interessante, mas nenhuma teoria, obrigatoriamente, deve ser posta em prática. Mas o maior problema não é a teoria na prática, é a prática na teoria. Então esses jovens estavam vivenciando uma experiência que aos poucos começou a ser sistematizada. Mas como é que essas experiências se tornaram possibilidades teóricas através de tudo isso aí? O que falar sobre esse tema ou outro? Mas como é que a realidade foi pensada e como ela se tornou em teoria¹⁷⁰?

O fato dos estudantes serem camponeses e pesquisadores, simultaneamente, incide na vivência de uma relação cognitiva intrínseca com o objeto de estudo. Então, sua análise sobre a realidade acontece guiada pela visão, pela escuta e pelo tato próprios de quem vive e trabalha diariamente no campo. A aproximação e o entendimento não acontecem, pois, por meio de simples anotações, registros fotográficos ou questionamentos, mas pela atenção às provocações que o dia a dia impõe, que a fala dos homens, mulheres e crianças camponesas revela, que os saberes do senso comum ventitam aos que convivem cotidianamente nos territórios da reforma agrária. São essas provocações advindas do contexto camponês que instigam os estudantes, então investigadores, a desenvolverem uma nova e desafiadora forma de conhecer e transformar o campo.

Nas pesquisas de perspectiva epistemológica fenomenológico-hermenêutica, há uma primazia da subjetividade no processo de produção do conhecimento. É o sujeito cognoscente que se debruça sobre as situações, as falas, as normas ou as leis, localizadas em determinados contextos, a fim de recuperar os sentidos e os significados dados pelos sujeitos ou pelas conjunturas observadas. “Qual o real papel da escola na formação dos jovens¹⁷¹”? “Quais as aproximações entre o que propõe a legislação brasileira sobre o currículo e o que está acontecendo no chão das escolas [...]”¹⁷²?

¹⁷⁰ Transcrição de trecho de entrevista concedida em 30/07/2014 pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos, orientador de cinco trabalhos de conclusão.

¹⁷¹ Santos (2011b, p.11).

¹⁷² Pereira (2011, p.16).

Nesse caso, o objeto do conhecimento é o resultado de uma elaboração do investigador a partir da interpretação dos indícios e das manifestações da essência captados na aparência do contexto cultural e social especificado. O objeto se encontra escondido nesses sinais, que se articulam entre si para tornar visível a essência. E é o sujeito cognoscente que conduz a relação entre os diversos indicadores do fenômeno até desvelar sua essência. De acordo com Sánchez Gamboa (1998, p.105):

O objeto se constrói a partir da experiência fenomênica, obtida através das representações, dos dados, dos depoimentos, dos discursos, dos textos etc., mas o sujeito não fica na experiência fenomênica. Para superar o nível das aparências ele precisa da interpretação e da reflexão; só através delas consegue desvendar a ordem intrínseca dos fenômenos, o significado oculto dos fatos, os pressupostos das teorias, o núcleo temático dos discursos, ou as essências dos fenômenos.

Brandão (2002) se refere às teias e às tramas de percepções, sensibilidades, sentidos e significados no cotidiano escolar como uma tendência crescente das pesquisas em educação. Entre essas pesquisas, o autor também identifica as abordagens interpretativas e os estilos qualitativos de pesquisa e explanação. Alternado o universo muito “pedagogizado” e “psicologizado” das pesquisas educacionais, tal concepção redescobre a escola como cenário aberto à pesquisa de interpretações significativas situadas aquém e além do domínio exclusivamente pedagógico. É um espaço em que os pesquisadores podem expressar as suas representações mais amplas, para além de uma visão apenas enquanto agentes das funções dos trabalhos na educação.

No enfoque epistemológico empírico-analítico, minoria nas produções em estudo, identificamos a relação cognitiva entre o sujeito e o objeto centrada no objeto, de modo que este é recortado e delimitado dentro do contexto. Esse objeto previamente circunscrito e destacado de seu contexto é considerado a totalidade do fenômeno, composto pelas diversas variáveis a ele relativas. Tomando como exemplo a delimitação da pesquisa na observação do sistema educativo de uma escola, a explicação do fenômeno organizacional sinaliza as variáveis (partes do todo) de influência (planejamento, currículo, processo de ensino e aprendizagem, professores) e conduz à relação entre elas, se eximindo de traçar uma relação com a sociedade e seus determinantes socioeconômicos, considerados externos ao fenômeno educativo. A objetividade é garantida pelo interesse técnico da relação entre o pesquisador e o objeto.

Esse olhar sobre a concepção gnosiológica das pesquisas subsidia a reflexão sobre as diferentes formas de conceber o conhecimento, ultrapassando uma questão de regras

metodológicas. A constituição dos objetos possíveis do conhecimento, seja privilegiando o objeto, o sujeito ou a inter-relação entre eles no processo cognitivo, revela como a prática científica se comporta diante de lógicas, mundos e sujeitos de outra ordem constituídos como objeto de estudo. E, nesse sentido, identificamos que as pesquisas crítico-dialéticas registram maior possibilidade de promover uma relação dialógica na perspectiva da Ecologia dos Saberes, ao aproximar mais densamente os mundos do senso comum camponês e da ciência no seu percurso de produção de conhecimento. Nessa constituição do objeto sob as bases epistemológicas crítico-dialéticas, elegemos mais um momento de diálogo entre o popular e o científico, que se interligam na relação entre sujeito e objeto: um sujeito forjado no território camponês que ao passar por um processo de apropriação teórica e científica na universidade, volta seu olhar para esse território tornando-o objeto de pesquisa e ação.

O saber e a prática científica, que, geralmente, se inicia nas disciplinas de metodologia científica ou pesquisa – ensinando o que é metodologia de investigação e quais os tipos de embasamento teórico, criando algumas categorias para, a partir delas, escrever um trabalho científico etc.; se aproximam da “metodologia” de vida no campo, construída pelas famílias camponesas na luta, no movimento, no cotidiano. Essa “metodologia” camponesa corresponde à forma como os sujeitos compreendem o seu espaço e como intervêm nele no dia a dia. Envolve a compreensão da dimensão da cultura popular, das atividades produtivas, das experiências de educação não formal, da leitura de mundo dos sujeitos camponeses. Então a metodologia de pesquisa experimentada no diálogo entre os aspectos acadêmicos e camponeses se constrói inversamente, ou seja, principia no entendimento e no registro do movimento que os sujeitos do campo realizam de manhã cedo até a noite, para então encontrar as categorias a serem colocadas na situação de pesquisa.

Nesse sentido, a construção do objeto de pesquisa se dá na compreensão do cotidiano da própria comunidade. O processo de pesquisa, partindo dessa inter-relação com o objeto, ganha uma tônica de troca de saberes, de modo que o sujeito investigador, estando imerso na realidade investigada, analisa-a sob uma ótica singular possível àqueles que transitam simultaneamente nos mundos do campo e da universidade e articulam as suas diferentes lógicas, conhecimentos e práticas. Essa aproximação intrínseca entre o sujeito pesquisador e os sujeitos e os contextos constituídos como objetos efetiva mais um momento de diálogo entre o popular e o científico, que repercute num processo de reflexão, sistematização e ação transformadoras do campo e da ciência. Portanto, nessa análise epistemológica, especificando o viés gnosiológico, podemos deduzir que a relação cognitiva entre sujeito e objeto

estabelecida nas pesquisas crítico-dialéticas conduz a uma Ecologia dos Saberes e se ancora no princípio do diálogo.

Esse caminho de elaboração do objeto do conhecimento imersa na própria realidade do sujeito pesquisador corporifica o viés dialético de refletir sobre si mesmo, seu tempo e suas responsabilidades. A relação intrínseca entre sujeito e objeto proporciona a reflexão sobre o próprio poder de refletir do sujeito, com uma instrumentalidade posta no desenvolvimento desse poder e na explicitação de suas potencialidades para a transformação da realidade. No tocante à Educação Popular, aí se encontra importante elemento: a compreensão da própria realidade em seu condicionamento histórico-cultural. Assim se visualiza um processo de construção do conhecimento dialogal e ativo, voltado para a responsabilidade social e política da ciência e caracterizado pela profundidade e legitimidade na interpretação dos problemas (FREIRE, 1983).

Na caminhada de análise epistemológica, alcançamos agora o nível mais complexo, buscando recuperar os pressupostos ontológicos, os quais se encontram implícitos nos diversos elementos epistemológicos das pesquisas desde os níveis mais básicos. Esses pressupostos se referem à visão de mundo inerente à toda produção científica e se fazem perceber nas concepções de homem, educação, história e realidade, propagadas nas pesquisas. Como já anunciamos anteriormente, cada enfoque epistemológico revela um modo de enxergar e pensar o mundo, a história, o indivíduo e suas ações (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). Contudo, nas produções dos estudantes do Pronera, os pressupostos filosóficos conduzem a um reagrupamento em que se unem, em alguns aspectos, as pesquisas crítico-dialéticas e as fenomenológico-hermenêuticas.

Consideramos que as produções desses dois grupos, que somam quase a totalidade das produções (92,3%), apresentam semelhantes concepções de homem e de educação. Atribuímos tal ocorrência à apropriação de princípios e referenciais comuns ao longo do Curso, uma vez que a Educação Popular e a Educação do Campo norteiam a estrutura curricular e as práticas pedagógicas. Já as concepções de história e de realidade, por estarem mais vinculadas ao trato metodológico, mantêm as distinções nos três grupos. Também no quesito ontológico, o quantitativo referente à tendência epistemológica empírico-analítica mantém-se conectado aos pressupostos positivistas.

Entre os pressupostos ontológicos, iniciamos explicitando a concepção de homem, a qual é entendida pela maior parte das pesquisas no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB como um ser social, inserido no conjunto das relações sociais. É tido como um sujeito ativo, dotado da capacidade de participar, pensar, inventar e assumir a construção do

ambiente histórico-social e cultural no qual vive; sujeito crítico, munido de estratégias reflexivas, comprometido com práticas concebidas sob uma perspectiva política. É considerado também como um ser transformador da realidade, superando as determinações da situação socioeconômica e das condições históricas. Vejamos algumas expressões tomadas das amostras que expõem tal concepção: “Ao transformar a natureza, o ser humano está produzindo cultura¹⁷³”; “Encarar os jovens como capazes de alterar situações e problemas é uma condição *si ne qua non* do ato educativo¹⁷⁴”; “São essas pessoas que lutam dia e noite por uma sociedade menos desumana e socialmente igualitária¹⁷⁵”.

No minoritário grupo de pesquisas empírico-analíticas, o homem é tido como sujeito com funções sociais específicas: professor, aluno, diretor, monitor, supervisor; sujeito técnico que aplica as metodologias pedagógicas produzidas pelos cientistas e especialistas. Selecionado pela sua categoria funcional, é concebido como um indivíduo em si, uma unidade entre os participantes da pesquisa. Também é entendido como sujeito que recebe influências da sociedade, por meio da família e da escola. “O professor é o espelho de um aluno¹⁷⁶”, que reflete sua imagem e sua postura.

Quanto à expressão da concepção de educação, a predominância nas produções analisadas entende-a fundamentalmente como uma ação libertadora. Nesse sentido, a educação é percebida como um caminho de politização, de tomada de consciência. Relacionada à dimensão política, é reconhecida como prática de liberdade (FREIRE, 1983). Observemos as expressões encontradas nas amostras:

Este seria o verdadeiro papel da educação escolar no mundo: ajudar os seres humanos a se libertarem, a refletirem melhor sobre tudo que existe ao redor, fazer uma ponte entre tudo que trazemos conosco desde o nascimento com o mundo que nos rodeia, integrando-se com os conhecimentos advindos da escolarização (ROCHA, 2011b, p.12).

Uma educação de qualidade para os povos do campo em especial os de reforma agrária, a partir da integração, interação e o comprometimento tanto do professor como do aluno dentro e fora de sala de aula, conhecendo a realidade do campo e as suas necessidades de inclusão social, política e cultural [...] uma educação de qualidade e formadora de sujeitos conhecedores e fazedores de sua própria história (RODRIGUES, 2011, p.15).

¹⁷³ Rodrigues (2011, p.14).

¹⁷⁴ Santos (2011b, p.11, *grifo do autor*).

¹⁷⁵ Silva (2011c, p.12).

¹⁷⁶ Gomes (2011, p.12).

Uma educação capaz de potencializar e tornar os jovens sujeitos mais seguros, a partir de uma tomada de consciência de sua própria “realidade”, de modo a refletir melhor sobre suas problemáticas na busca de alternativas que sejam social, cultural e economicamente sustentáveis (SANTOS, 2011b, p.10).

A educação é entendida num âmbito abrangente e não se reduz à escolarização. Abordando em muitos momentos processos educativos informais e não formais, as produções analisadas evidenciam a educação na luta pela terra, na vivência junto aos movimentos sociais, no trabalho familiar, na cultura popular. Essa concepção de educação em interação com os processos sociais e culturais que ultrapassam os limites da escola se alinha ao conceito sugerido por Brandão (2002, p.25), de que a educação é uma dimensão de formação de sujeitos de ação e de identidade. Por meio de determinados valores, ideias e imaginários, ensina “a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga”.

Nas pesquisas empírico-analíticas, a educação é definida como o processo que “promove o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e social¹⁷⁷”. A educação aparece vinculada à escolarização e à formação integral dos sujeitos. Essas pesquisas também relacionam a educação a metodologias de trabalho pedagógico. A educação é apresentada ainda como sinônimo de formação, instrução e transmissão de conhecimentos e atitudes.

Na análise da concepção de história, as pesquisas crítico-dialéticas apresentam um entendimento de totalidade histórico-social, ou seja, é na história dos homens e das sociedades que se constituem o movimento e a luta dos contrários que, superando as contradições, geram o desenvolvimento de uma nova história. A história é considerada o eixo de compreensão e explicação, uma vez que em seu decorrer é possível enxergar o surgimento, o movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos. Na maioria das produções, a história pessoal dos pesquisadores é inserida em forma de memorial que contextualiza e justifica o processo de construção do objeto; em algumas, a história ganha centralidade e se traduz como próprio objeto. Segundo as próprias pesquisas crítico-dialéticas, “toda história é construída pelo ser humano que tem o poder de direcioná-la¹⁷⁸” e “ser um embrião nessa história é mergulhar no passado, vivendo o presente, reaprendendo e refletindo sobre o futuro¹⁷⁹”.

Conferindo menor destaque à história, mas sem deixar de mencioná-la, as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas a entendem como um momento específico onde se situa o fenômeno. A história é concebida como um cenário único ou uma sequência cronológica de

¹⁷⁷ Gomes (2011, p.11).

¹⁷⁸ Silva (2011c, p.12).

¹⁷⁹ Silva (2011a, p.14).

cenários registrados de um fenômeno, de modo que se pode acompanhar as variações e fases. Alguns trabalhos concebem a história como um elemento do contexto descritivo da localidade (particular) onde se visualizam os fatos. Nesses casos, há descrições pormenorizadas, mas que não estabelecem vínculos concretos com a análise interpretativa dos fenômenos.

Nas pesquisas empírico-analíticas, a historicidade é encoberta ou mesmo ignorada. O conceito de história refere-se prioritariamente ao momento do trabalho de campo, a datas, ao cronograma de levantamento bibliográfico, de observação do objeto e de aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Essas pesquisas dão à história um caráter instrumental cronológico de registro do desenvolvimento de uma dada entidade, instituição ou experiência. Nessas situações, conduz-se à descrição funcional e estrutural no período delimitado.

A realidade aparece, nas pesquisas crítico-dialéticas, sob duas perspectivas: concreta e dinâmica. A realidade em sua concretude é vista na explicitação das condições reais de vida, baseadas na materialidade social, econômica e cultural que permeia o objeto do estudo. Já a concepção dinâmica da realidade compreende a visão do conflito e do movimento que convergem para um mundo em permanente construção. De tal forma, o princípio da práxis e, consequentemente, a historicidade se articulam nessa concepção de realidade.

Essa dinâmica se justifica no princípio de inter-relação universal do materialismo histórico, segundo o qual nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos. Nesse sentido, nenhum fenômeno pode ser considerado um todo autônomo, isolado ou separado de uma totalidade maior que é a própria realidade, que por ser histórica não se esgota na percepção presente. A sociedade interpretada como um todo complexo e com limites progressivamente mais amplos, em suas condições atuais, é apenas parte da sua totalidade histórica. Suas características atuais são apenas conjunturais, manifestações e formas que correspondem a um período limitado e que faz parte da sua permanente transformação. O presente, como qualquer outro período, só tem sentido como parte da história concreta da sociedade. A sociedade atual é apenas uma etapa da história da humanidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.130).

Já nas pesquisas em que predomina a tendência epistemológica fenomenológico-hermenêutica, a realidade é entendida basicamente como o contexto. Por sua prevalência essencialista, esse contexto é tratado sincronicamente. É o cenário delimitado onde se processa a interpretação do que está oculto. É, finalmente, a realidade que esconde a verdadeira essência do fenômeno, mas ao mesmo tempo oferece os indícios de sua descoberta.

Essa visão da realidade como contexto é compartilhada pelas pesquisas empírico-analíticas. Aqui também se percebe a realidade como *locus*, espaço do acontecimento. No

entanto, diferencia-se por ser tratado como a totalidade ou o pano de fundo do qual se destaca o objeto de estudo, sendo esta parte isolada do todo contextual. A objetividade requerida nessa tendência epistemológica desaprova ligação entre o objeto e o contexto.

Com a apresentação dos elementos existentes nas pesquisas, concluímos os resultados da análise epistemológica evidenciando o diálogo entre o popular e o científico durante o processo de produção do conhecimento. Esse estudo crítico e hermenêutico nos permite afirmar que, quase a totalidade das pesquisas¹⁸⁰ (92,3%), correspondente às pesquisas crítico-dialética e fenomenológico-hermenêuticas, tem seu processo de produção orientado por uma perspectiva crítica. Apesar da diferenciação em alguns aspectos referentes a procedimentos e pressupostos metodológicos, essas produções coadunam elementos fundamentais em seus preceitos teóricos e filosóficos, o que, a nosso ver, embasa a conjugação dessas pesquisas num bloco único. Esse eixo comum é perceptível desde a definição de temáticas emergentes da realidade camponesa, o compartilhamento de um referencial apoiado nas teorias críticas da educação e o interesse emancipatório e prático de aplicação do conhecimento, evidenciado na indicação e materialização de processos de mudança social.

O ponto de articulação mais profundo nesse processo de produção de conhecimento analisado ancora-se na Educação Popular, porque os pesquisadores não apenas falam sobre fenômenos educativos no campo, mas os experienciam, o que em Heidegger (2003) significa serem abordados pelo que os interpela, entrando e se submetendo a tal e podendo, assim, ser transformados no transcurso da experiência. Essa vivacidade se faz um componente marcante no processo de produção no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB e se materializa pela carga cultural e política, pela visão de mundo, pelo conhecimento popular trazidos pelos estudantes camponeses. Esses sujeitos são ao mesmo tempo investigadores, cidadãos, homens e mulheres do campo, vinculados às suas comunidades e aos movimentos sociais camponeses. Seus interesses e valores culturais, assim como as condições materiais inerentes a suas experiências de vida se revelam na realização das pesquisas.

O diálogo entre o popular e o científico nessas produções indica a possibilidade de reinvenção da universidade e da ciência. “É por isso que é muito mais do que um curso na academia, mas um grande espaço de partilha de saberes¹⁸¹”. Essa reinvenção significa o cumprimento da missão social da universidade de contribuir para a promoção da dignidade humana e a redução das desigualdades e das injustiças na sociedade. Quando os estudantes

¹⁸⁰ Excetuando-se o pequeno grupo de pesquisas empírico-analíticas (7,7%).

¹⁸¹ Transcrição de trecho de entrevista concedida em 30/07/2014 pelo professor das disciplinas de Educação Popular e de Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos, orientador de cinco trabalhos de conclusão.

pesquisadores têm como pano de fundo de suas pesquisas a própria história, o contexto de sua história, o seu lugar de vida e trabalho, de onde constituem os seus objetos de estudo, o conhecimento daí gerado não será apenas o resultado específico de um tipo de metodologia trabalhado junto a um tipo de embasamento teórico, mas trará as marcas do comprometimento com as repercussões desse conhecimento na vida dos estudantes e de suas famílias e do respeito às práticas e aos saberes populares erigidos pelos camponeses e camponesas, que não são meros objetos pesquisados, mas sujeitos coautores na produção do conhecimento.

Essa inovação vivenciada por meio do diálogo horizontal entre a universidade e o campo se guia pela aprendizagem e pela apreensão do que a realidade sinaliza e necessita. Isso conduz a uma aproximação da ciência ao objeto desprovida de categorias prévias. Tomando os contornos da ciência de maneira flexível e permeável, a produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB constrói as condições do conhecimento científico dialogar efetivamente com as diversas formas de manifestação do conhecimento popular. E como buscamos salientar ao longo desse estudo, é na produção do conhecimento que o universo científico encontra complementação e enriquecimento ao mesmo tempo em que complementa e enriquece o universo popular.

O desdobramento dessa análise epistemológica e da investigação do diálogo entre o popular e o científico na constituição das pesquisas, na perspectiva da Ecologia dos Saberes e do pensamento freireano, nos permite concluir, portanto, que o conhecimento enquanto processo e produto, legitima a possibilidade de construção de uma universidade popular e, portanto de uma ciência popular. Esse conhecimento, gerado numa produção social que desconstrói a tradicional oposição entre sujeito pesquisador e objeto de pesquisa provoca mudanças significativas na esfera da criação, da apropriação e da aplicação do conhecimento. E essa prática científica popular provoca a concepção de teorias e paradigmas compatíveis com a finalidade transformadora do conhecimento na realidade social. Assim, temos que o diálogo entre o popular e o científico, com o horizonte na transformação da realidade social para redução das desigualdades e injustiças, edifica o caminho para uma ciência popular em sua teoria, prática e aplicação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para conduzir a argumentação ao longo desse estudo, percorremos um trajeto de leituras e análises que se realizaram, inicialmente, numa perspectiva histórica e sociológica sobre as desigualdades educacionais vivenciadas no Brasil e a seletividade socioeconômica na universidade e foram se direcionando às mudanças e às contradições ensejadas na sociedade, na educação e na ciência a partir das reivindicações, das lutas e das conquistas das classes populares, em especial os camponeses, no âmbito das políticas de educação. Nesse percurso, nos debruçamos sobre os processos de educação superior gerados na interação com os sujeitos do campo, suas culturas e visões de mundo, até alcançar, de modo específico, a análise da produção do conhecimento realizada pelos estudantes camponeses. Na construção dessa tese, mostramos, tanto na totalidade do objeto educacional em relação com o contexto histórico e político da sociedade, quanto na particularidade da experiência de Educação do Campo na UFPB, que os processos de educação das classes populares, especialmente quando protagonizados pelos próprios sujeitos, conferem concepções contra hegemônicas de educação e sociedade. E esses processos acontecem na contramão da lógica moderna capitalista e disputam espaço na hegemonia da sociedade e da universidade, pressionando o Estado e inserindo-se nas brechas deixadas pelo acirramento das contradições.

Procurando investigar a ausência dos filhos e filhas da classe trabalhadora no Ensino Superior, representados pelos sujeitos que vivem e trabalham no território rural, reconstruímos a trajetória da formação social brasileira, na qual percebemos as conexões entre a opção das classes dirigentes do país na condução e constituição do projeto de sociedade e o projeto de educação estruturado dicotomicamente: de um lado, o tratamento do direito à educação como privilégio das classes altas; de outro, a ausência de um olhar comprometido com o desenvolvimento das populações como um todo, reservando à classe trabalhadora e camponesa, uma formação para o trabalho simples, negando seu curso educacional contínuo e de qualidade. Ao estudarmos a questão da modernização conservadora no Brasil (FERNANDES, 2008) e mostrarmos que o sistema de organização e domínio sócio-político baseado nos interesses restritos das classes dominantes em detrimento dos interesses gerais da nação resultou no cenário de iniquidades sociais, econômicas, culturais e educacionais, também vislumbramos que, contraditoriamente, espaços de luta e conquista dos direitos dos trabalhadores, especialmente na dimensão educacional, foram sendo escavados pelos movimentos sociais e populares organizados nos diferentes governos que se sucederam na história brasileira. Contestando o modelo estático que polariza a sociedade em privilégios

versus desassistência e impondo movimento ao ciclo dinâmico da história, a classe trabalhadora organizada se insere na defesa do direito à educação pública, gratuita e de qualidade e no embate com o poder público para a definição e efetivação de políticas educacionais para atender as demandas dos setores populares. Essa luta dos contrários no campo da educação demonstra a disputa de projetos para o país, uma disputa de classes entre o projeto popular e emancipatório impulsionado pela classe trabalhadora e o projeto injusto e desigual, montado pelas elites dirigentes.

Tendo isso presente, deixamos claro que mudanças e avanços expressos, por exemplo, em políticas distributivas, expansão de universidades e escolas técnicas e ações afirmativas em atendimento a grupos específicos historicamente expostos à desigualdade e à vulnerabilidade sociais, buscam lugar, consolidação e ampliação em confronto à ordem social vigente. Nesse aspecto, mostramos que o Pronera representa uma referência prática na contramão do histórico negador de direitos à população do campo, uma política montada na relação conflituosa entre Estado e movimentos sociais, como prova da contínua atualidade da disputa de projetos sociais e educacionais no país, que permite a coexistência de políticas e ações atendendo a objetivos e demandas divergentes. Sendo uma expressão da Educação do Campo e, por princípio, da Educação Popular, o Pronera promove no Ensino Superior a equidade do acesso e, em resposta à necessidade de recuperação da responsabilidade social da universidade, disputa o espaço universitário para acolher sujeitos camponeses enquanto produtores de conhecimento e não meros objetos de pesquisa, como de costume. Assim, as discussões levadas a efeito dentro do contexto das diferentes concepções de universidade apontam que o Pronera converge para a vertente popular, pública, gratuita e incluyente, que concebe a produção e o acesso ao conhecimento com um caráter emancipatório, prezando pela igualdade de oportunidades sociais e culminando na formação crítica e criativa, contraposta à colonização do âmbito acadêmico pelo pensamento único e pela articulação entre educação, economia e competitividade.

Se a perspectiva elitista da universidade moderna e a investida neoliberal na educação superior pela via do modelo de universidade operacional a serviço do mercado constituem-se como concepções em disputa com a vertente que defende uma universidade engajada socialmente, plural, gratuita e de qualidade, atenta à democratização do público ingressante e das relações de saber, as contradições na dinâmica universitária se intensificam ainda mais quando se concebe e se materializa a Educação do Campo dentro de seus muros. Ocupando o latifúndio do saber (CORREIA, 2011a; 2011b), os sujeitos coletivos do campo, com seus vínculos sociais, culturais e políticos forjados nos movimentos de luta pelos seus direitos e

temperados por uma visão de mundo construída em meio às condições de injustiça, violência e opressão que afligem os camponeses no Brasil, inserem no cotidiano acadêmico mudanças e contradições no processo de aprendizagem e de produção do conhecimento. Isso pelo fato dessa especificidade do público discente do Pronera instrumentalizá-lo para a defesa de ideias e para a crítica sobre a teoria a partir da realidade, além de dar um sentido coletivo/comunitário ao compromisso com a formação superior. Assim, apoiados pelos depoimentos dos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, ratificamos como elementos diferenciais dos estudantes camponeses a oralidade e o compromisso com a aprendizagem, tendo em vista o retorno social da apropriação do conhecimento para suas comunidades.

Acentuando o olhar sobre os estudantes do Pronera, reconhecemos nos seus aspectos políticos e culturais as maiores contribuições para a transformação da concepção e das práticas de educação na universidade. O senso de coletividade, de contestação social e a identidade cultural camponesa emanados da ligação com o movimento, a terra, o trabalho, a história, a luta e a religiosidade, presentes nas relações e nos processos que os estudantes camponeses participavam dentro e fora da sala de aula, levaram-nos a lançar luz sobre a conjugação da Educação do Campo com o Ensino Superior. Noutras palavras, os princípios da Educação do Campo trazidos para a formação superior incidem, embora de forma localizada no Pronera, na transformação do fazer e pensar a educação, a ciência e a universidade. Tais transformações se manifestam na aproximação de uma concepção de educação emancipadora, no fortalecimento da cultura e dos valores das comunidades camponesas e na assunção da formação superior como instrumento de contestação e de crítica e como caminho de esperanças, propostas e mudanças, o que se contrapõe aos valores individualistas, competitivos e mercadológicos que sufocam o ambiente acadêmico.

Nesse sentido, podemos esclarecer que o diálogo possível entre o conhecimento científico-técnico-teórico e as matrizes educativas da cultura popular camponesa se inicia com a emergência da realidade de vida e trabalho no campo efetuada pelos estudantes do Pronera em suas falas, místicas e indagações. E como mostramos ao final do último capítulo, esse diálogo entre as diferentes culturas, lógicas e sujeitos do campo e da universidade se consolidou de forma mais concreta na condução da produção do conhecimento e na sua finalidade, repercutindo na edificação e no fortalecimento de uma concepção de educação, ciência e conhecimento enquanto processo e produto de conotação emancipatória, transformadora e dinâmica, a serviço da missão social da universidade, aspirando como resultado de suas ações, melhores condições de vida à sociedade, encontrando alternativas

para amenizar as desigualdades, a miséria e as injustiças. A ampliação dos limites da ciência, a partir do relacionamento com o conhecimento popular, indica um movimento na direção da Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2008) enfatizando o princípio do diálogo (FREIRE, 1983; 2005), que faz do tratamento da questão da conjugação entre o popular e o científico uma atividade que ultrapassa as polaridades hierarquizadas que reproduzem o científico por sobre os demais tipos de conhecimento. O diálogo horizontal entre a ciência e o conhecimento popular implica romper com a pretensa objetividade, neutralidade e superioridade da racionalidade científica.

Tendo em vista essa perspectiva, chegamos ao momento de confirmar, com o respaldo empírico das práticas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, que o relacionamento entre o popular e o científico engendra um panorama inovador e difícil. Negando limitar-se às fronteiras estáticas da ciência, estabelecidas tanto pelo positivismo quanto pela tendência histórica, a Ecologia dos Saberes entrecruza os universos da ciência e da tradição popular, envolvendo não apenas os conhecimentos em abstrato, mas também as práticas especializadas na universidade e no campo, repercutindo nos contextos de vida de ambos os territórios. Para que se possa compreender a reciprocidade entre o popular e o científico na produção do conhecimento, implica termos de ultrapassar a concepção fragmentária do saber, pois ocorrem processos no campo que antecedem e influenciam a dinâmica do ensino e da pesquisa científica, assim como, decorrem da formação acadêmica, ações e intervenções refletidas nas comunidades. A conjugação entre as diferentes lógicas, culturas e sujeitos do campo e da universidade supõe que ambas as entidades epistêmicas sejam formadoras, fontes de saberes e práticas passíveis de complementaridade mútua.

Citada desde pesquisas anteriores (CORREIA, 2011a), a alternância se reafirma como uma estratégia metodológica que credibiliza e fortalece o conhecimento popular nas práticas pedagógicas de formação superior, território científico por natureza, possibilitando a autonomia formativa sobre o quê, como e onde se dá a aquisição, a reflexão e a produção do conhecimento. Respeitadas as diferentes contribuições do popular e do científico nos vários momentos e objetivos durante a formação, a reestruturação curricular no trânsito alternante dá conta de repensar conteúdos, formatos e intencionalidades da educação superior. Essa situação de entrecruzamento de lógicas, sujeitos, práticas e saberes corporifica a Ecologia dos Saberes numa mútua influência: o conhecimento científico potencializando as práticas de saberes populares e o conhecimento popular conferindo vivacidade e substância empírica às teorias e práticas acadêmicas. Entretanto, dentro da perspectiva dessa constatação, não deixamos de expor o desafio dos professores e estudantes envolvidos na concretização desse

diálogo para manter a atenção, a sistematização e a crítica de aspectos demandados nos diferentes territórios que transitam, atentando para o risco de verticalização tanto pela tendência de superioridade do científico, que emudece o popular, quanto pela inversão das posições de supremacia, superestimando e reificando as tradições e os conhecimentos populares.

Também concordamos que, embora a alternância seja o ponto chave da materialização da Educação do Campo no Ensino Superior, sua efetivação enfrenta conflito permanente, não apenas no que diz respeito às diferentes lógicas que coloca em articulação, mas no que se refere à superação dos entraves burocráticos no âmbito administrativo e organizacional da universidade e à necessária apropriação da natureza da alternância pelos docentes. Como acontecem atualmente, ambas as situações confluem para a criação de barreiras no desenvolvimento das práticas pedagógicas em diferentes tempos e espaços: a primeira exige uma estrutura enquadrada em prazos e padrões incompatíveis; a segunda, por vezes, compreende a alternância equivocadamente, tomando os processos formativos do Tempo Comunidade sob formatos acadêmicos e sem acompanhamento. No nosso entender, é necessário estabelecer mediadores adequados à realidade dos estudantes, à exigência formativa no Ensino Superior, à distância física das comunidades e à organização dos conteúdos e aprendizagens nos distintos tempos e espaços. Não obstante, sobressai entre os aspectos da prática da alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB o movimento dialógico entre o popular e o científico na produção do conhecimento, traduzido, efetivamente, na intervenção dos estudantes camponeses no cotidiano educacional, social, político e/ou produtivo dos assentamentos, a partir de reflexões e apropriações de saberes acadêmicos; no exercício da pesquisa científica com uma relação intrínseca entre sujeito e objeto, uma vez que o sujeito investiga a sua própria realidade de vida, trabalho e cultura; na discussão em sala de aula de contextos problematizados e referenciados na experiência e na visão de mundo coletivizada no movimento social; e, na produção de conhecimentos imbuídos da temática, da problemática, da demanda e da história camponesas, seguindo normas e rituais acadêmicos de formatação e divulgação, assim como de poesias, músicas e contos refletindo teorias, experiências e valores vivenciados na universidade.

No sentido dessa investigação sobre os processos de produção do conhecimento, nossa preocupação concentrou-se na demonstração dos lugares de interseção e complementaridade entre o popular e o científico. Sustentamos a tese de que a base desse diálogo, para além da concepção de educação e ciência emancipadoras, mas retroalimentando-a, encontra-se nos estudantes camponeses como sujeitos comuns de ambas as entidades epistêmicas. O fato

desses sujeitos historicamente oprimidos tornarem-se universitários, não individualmente, mas enquanto coletividade, põe o campo e a universidade em interação, questionando e transformando as questões de acesso, função e finalidade da formação superior, e repercutindo de forma mais densa ao redirecionar os processos de produção do conhecimento, de pensar e fazer pesquisa desde seus fundamentos epistemológicos, filosóficos e políticos até as práticas e abordagens metodológicas e de relação cognitiva. O conhecimento, enquanto processo e produto desse diálogo, reunindo a substância popular e o caráter científico, conferidos pelos estudantes simultaneamente investigadores, cidadãos, homens e mulheres do campo, vinculados às suas comunidades e aos movimentos sociais camponeses, legitima a reinvenção da universidade e da ciência como espaço da ecologia de saberes.

Buscamos no conhecimento produzido nos trabalhos de conclusão de curso, reconhecidamente científicos pelo crivo acadêmico, os elementos que afirmam o diálogo entre o popular e o científico. Enquanto o produto, materializado em capas pretas, parágrafos, capítulos e elaboração de análises, tem um formato estritamente acadêmico de estruturação e divulgação, em cumprimento à exigência da própria academia, o processo de produção, revelado em seu conteúdo pela análise epistemológica realizada, expressa o diálogo entre os elementos populares e científicos. Nesse sentido, o primeiro momento dessa troca acontece quando a realidade é o ponto de partida e serve de elemento mediador entre os sujeitos coautores na produção do conhecimento. O universo temático das problemáticas sobre o qual se debruçam as pesquisas dos estudantes camponeses é seu próprio espaço de vida e trabalho, o *locus* do senso comum e da cultura popular.

Em segundo lugar, o interesse emancipatório e prático da aplicação do conhecimento, evidenciado na construção ou melhoria de projetos de intervenção no cotidiano das comunidades e no impulso a processos de conscientização e transformação no campo, vem ao encontro de nossa evidência da relação entre o popular e o científico. Devido à postura comprometida dos estudantes pesquisadores na busca por caminhos de transformação da vida social nas comunidades rurais com o subsídio da ciência e da prática da pesquisa, o conhecimento daí resultante se legitima na relação dialética entre teoria e prática: o conhecer para transformar. Para além da compreensão dos saberes e práticas da realidade do campo, o olhar científico protagonizado pelos sujeitos camponeses complementa, enriquece e possibilita a geração de novos saberes e práticas, a partir da reflexão teórica e da intervenção crítica e consciente. As repercussões desse conhecimento na vida dos estudantes e de suas famílias impõem uma maneira completamente diferente de considerar sua concepção, na medida em que reforçam a inerência entre a ciência e o campo, mostrando que a universidade

se complementa e enriquece cumprindo sua missão social e enxergando a prática e a aplicação do conhecimento sob perspectivas emancipadoras.

Como terceira indicação da conjugação entre o popular e o científico nas produções do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, consideramos que a aproximação intrínseca entre o sujeito pesquisador e os sujeitos e os contextos constituídos como objetos confere uma tônica de troca de saberes, de modo que o sujeito investigador, estando imerso na realidade investigada, analisa-a sob a ótica de quem transita simultaneamente nos mundos do campo e da universidade e conecta as suas diferentes lógicas, concepções e práticas. A contribuição efetiva dessa inter-relação entre sujeito e objeto se dá no direcionamento à Ecologia dos Saberes, que abre caminhos à reinvenção da prática e da concepção da universidade e da ciência. Abordagens cada vez mais amplas, interdisciplinares e abertas ao diálogo com as diversas formas possíveis de manifestação do conhecimento são necessárias para permitir que a ciência, a educação e a universidade atuem no questionamento dos contextos e das contradições sociais e contribuam para a formação de sujeitos críticos, capazes de construir uma sociedade mais justa e livre. E compreendemos que o diálogo entre o popular e o científico tem lugar de destaque na produção do conhecimento dos estudantes camponeses, o que legitima a possibilidade de construção de uma universidade popular e, portanto de uma ciência popular.

Se, por um lado, permanece a exigência de uma configuração rigorosamente acadêmica do conhecimento enquanto produto científico, por outro lado, apontamos que o conhecimento enquanto processo articula o popular e o científico por meio do sujeito camponês que assume o papel de investigador e coloca sua realidade como objeto de pesquisa, intentando a sua transformação. Esse conhecimento, gerado desconstruindo a oposição entre sujeito pesquisador e objeto de pesquisa provoca mudanças significativas na criação, na apropriação e na aplicação do conhecimento. A prática científica popular, evidenciada no Pronera, fundamentada na Educação do Campo e, conseqüentemente, na Educação Popular, e traduzida em caminhos de pesquisa participante e pesquisa-ação, faz cumprir a tarefa de preservar, valorizar e reforçar os conhecimentos populares na sua interseção com a ciência. E assim, entendemos que o diálogo entre o popular e o científico, edificado em teoria, prática e aplicação, estabelece mudanças no conhecimento enquanto atividade e produto, na concepção de educação, na condução teórico-metodológica das atividades acadêmicas e no papel social da universidade e da ciência.

E, embora não seja o foco de nossa investigação, que se voltou para as repercussões do diálogo entre o popular e o científico, prioritariamente, no âmbito acadêmico, acrescentamos

que a passagem dos camponeses pela universidade, possibilitando-os apropriar-se de saberes e práticas científicas e produzir conhecimento socialmente engajado, credibiliza os sujeitos e suas ações e produções diante da sociedade. Não obstante os reveses da formação superior em conflito permanente com a hegemonia individualista e competitiva da instituição universitária, o diploma de graduação conquistado pelos sujeitos camponeses, via de regra, único em suas comunidades e em suas famílias, credencia-os como possuidores de competências e habilidades cognitivas para desenvolver atividades profissionais e de liderança política, requeridas pelos movimentos e pelas comunidades em defesa de seus direitos. Credencia também a história, a memória, os saberes e as experiências populares, os quais tinham pouco apreço ou encontravam-se esquecidos pela sociedade, pela escola e, muitas vezes, pelas próprias populações rurais, passando então a serem considerados, trabalhados e conduzidos para o currículo da escola, para as reuniões da associação comunitária, para as ações dos grupos culturais e juvenis. Nesse sentido, mesmo que concretizada em escala reduzida ou localizada e enfrentando as adversidades estruturais e políticas da conjuntura social e educacional na universidade, ratificamos que a Educação do Campo no Ensino Superior, associando o popular e o científico, pluraliza os caminhos da ciência e os destinos dos camponeses graduados e de suas comunidades.

Por fim, no tocante ao espaço da UFPB, no qual ocorreram os momentos de convivência dos camponeses na universidade, é importante enumerarmos algumas mudanças geradas a partir da experiência do Curso de Licenciatura em Pedagogia para educadores dos movimentos sociais do campo. Em primeiro lugar, destacamos a mudança de postura dos professores, que passaram a conhecer e apoiar, em número significativo, as políticas de equidade no acesso ao Ensino Superior. E, em segundo lugar, salientamos a ampliação e consolidação da Educação do Campo como temática de ensino, pesquisa e extensão na UFPB, o que se desdobra em outras diversas mudanças e inovações no espaço universitário: no Centro de Educação, houve a criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo pelo Reuni, com oferta de turmas a cada semestre letivo, e a criação do Departamento de Educação do Campo, que congrega os docentes e os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na área. Essas iniciativas, associadas aos grupos de pesquisa já existentes no PPGE, corroboram para a elevação e a qualificação da produção de conhecimento sobre a Educação do Campo, consolidando-a na universidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro & BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Movimentos Sociais em Educação e suas Contribuições à Política Educacional Brasileira. In: TEODORO, Antônio & JEZINE, Edineide (Orgs.). **Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-América**: lutas e desafios. Brasília: Liber Livro, 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Contexto do Pronera: uma leitura a partir das práticas. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e História do Pronera**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

_____. & MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 (Coleção Caminhos da Educação do Campo, nº. 5).

ARAÚJO, Helciane de Fátima Abreu. **Estado/Movimentos Sociais no Campo**: a trama da construção conjunta de uma política pública no Maranhão. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará; Fortaleza, 2010.

ARAÚJO, Ismael Xavier de & SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do Campo e a Formação Sociopolítica do Educador**. João Pessoa: UFPB, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, nº. 72, mai./ago., 2007.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral & CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Globalização e Educação Superior: discutindo tendências de internacionalização. In: CABRAL NETO, Antônio & REBELO, Maria da Piedade Pessoa Vaz (Orgs.). **O Ensino Superior no Brasil e em Portugal**: perspectivas políticas e pedagógicas. Natal: UFRN, 2010.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação Popular em Movimentos Sociais: construindo concepções e práticas educativas emancipatórias. In: XAVIER NETO, Lauro Pires. **Educação Popular**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 2007 (Série Saiba Mais Sobre, nº. 4).

_____. Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo (re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2010.

_____. Os Movimentos Sociais e as Lutas por Educação. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste**: estudos e experiências no meio rural. João Pessoa: Ideia, 1996.

BAVA, Sílvio Caccia. **Políticas Sociais são o Band-aid da Sociedade**. São Leopoldo: Unisinos, 2010. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/29309-politicas->

sociais-sao-o-band-aid-da-sociedade-entrevista-especial-com-silvio-caccia-bava->. Acesso em: 28 jul. 2015.

BEISIEGEL, Celso Rui. Cultura do Povo e Educação Popular. In: VALLE, Edênio & QUEIROZ, José (Orgs.). **A Cultura do Povo**. São Paulo: Cortez, 1988.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BOFF, Leonardo. **Igreja, Carisma e Poder**. Petrópolis: Vozes, 1981.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As Fronteiras da Epistemologia: como se produz o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 19, jan./abr., 2002.

BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo & NAKAMURA, Paulo Hideo. Reflexões sobre a Expansão de Vagas na Educação Superior: a UFPB e os desafios da inclusão. In: JEZINE, Edineide & BITTAR, Mariluce (Orgs.). **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: UFPB, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **O que é a Educação Popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____ (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 24 fev. 1891.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, 05 out. 1988.

_____. Decreto nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). **Diário Oficial da União**. Brasília, 05 nov. 2010a.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **A Janela para Olhar o Brasil: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Brasil e síntese de indicadores 2013**. Rio de Janeiro, 2014a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000018883109232014310419410583.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2014.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II Pnera**: relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2015a.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 jul. 2008a.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº. 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, e define suas diretrizes gerais. 2013a. **Diário Oficial da União**. Brasília, 04 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação/Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera)**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **EJA Saberes da Terra**. 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18727&Itemid=817> Acesso em: 03 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Oferta de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo**. 2015c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18784&Itemid=817> Acesso em: 03 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Brasil Alfabetizado**. 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817> Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec Campo**. 2015d. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/14-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-pronatec-campo>> Acesso em: 03 jul. 2015.

_____. Ministério da Fazenda. Secretaria de Política Econômica. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**: Pnad 2012. 2013b. Disponível em: <http://www1.fazenda.gov.br/spe/publicacoes/conjuntura/informativo_economico/2013/2013_09/emprego_renda/IE%202013%2009%2027%20-%20PNAD%202012.pdf> Acesso em: 06 jul. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento. **Pesquisa sobre a Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos da Reforma Agrária**. Brasília, 2010b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações do Pronera**. Edição revista e atualizada de acordo com o decreto nº. 7.352/2010 e o acórdão TCU nº. 3.269/2010. Brasília, 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Bolsa Família**. 2014c. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>> Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estudos & Pesquisas**: informação demográfica e socioeconômica – Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010, Rio de Janeiro, nº. 27, 2010c.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Comunicados do Ipea**: Pnad 2009 – Primeiras Análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas, nº. 66, nov., 2010d.

_____. Secretaria de Relações Institucionais. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Observatório da Equidade. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**: relatório de observação nº. 1. Brasília: Presidência da República, 2006.

_____. Secretaria de Relações Institucionais. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Observatório da Equidade. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**: relatório de observação nº. 2. Brasília: Presidência da República, 2007.

_____. Secretaria de Relações Institucionais. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Observatório da Equidade. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**: relatório de observação nº. 3. Brasília: Presidência da República, 2009.

_____. Secretaria de Relações Institucionais. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Observatório da Equidade. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**: relatório de observação nº. 4. Brasília: Presidência da República, 2010e.

_____. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº. 2.653, de 20 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 ago. 2008b.

BRUZIGUESSI, Elisa Pereira. Recriando a Formação nas Ciências Agrárias para uma Atuação com Maior Compromisso Social: estudo de caso do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e História do Pronera**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

BUARQUE, Cristovam. **Uma Ideia de Universidade**. Brasília: UnB, 1986 (Série UnB).

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Traços da Caminhada da CPT no Nordeste. In: **Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste**: estudos e experiências no meio rural. João Pessoa: Ideia, 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para Compreender a Educação no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Educação, 2010.

_____. **Educação Profissional no Contexto das Áreas de Reforma Agrária**: subsídios para discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do Pronera. Veranópolis: Iterra, 2008a.

_____. Elementos para a Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004a (Caderno Por uma Educação do Campo, nº. 5).

_____. 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**. Veranópolis: Iterra, 2007.

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

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008b (Coleção Por uma Educação do Campo, nº. 7).

CAMPOS, Guadalupe do Nascimento & GRANATO, Marcus. A Preservação de Coleções Científicas de Objetos Arqueológicos Metálicos. In: GRANATO, Marcus (Org.) **Museologia e Patrimônio**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2015 (Coleção Mast: 30 anos de pesquisa, v. 1).

CANOVA, Hermínio. Apresentação. In: PEREIRA, Antônio Alberto. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba**: das Ligas aos assentamentos rurais. João Pessoa: Ideia, UFPB, 2009.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e Novas Mentalidades no Cenário Rural. In: _____ & CASTRO, Elisa Guaraná de (Orgs.). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASANOVA, Pablo González. A Nova Universidade. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CATTANI, Antônio David (Org.). **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis, Porto Alegre: Vozes, UFRGS, 1997.

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

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O Público Privado na Educação Superior Brasileira: a privatização da universidade pública. In: SILVA, Maria Abádia da & SILVA, RONALDA Barreto (Orgs.). **A Ideia de Universidade: rumos e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Cultura do Povo e Autoritarismo das Elites. In: VALLE, Edênio & QUEIROZ, José (Orgs.). **A Cultura do Povo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos).

COELHO, Fabiano. **A Alma do MST: a prática da mística e a luta pela terra**. Dourados: UFGD, 2014.

COMTE, Auguste. **Discurso Preliminar sobre o Espírito Positivo**. 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/comte.pdf>> Acesso em: 30 dez. 2015.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. **Educação do Campo e Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia Pronera/UFPB: encontro de teorias e práticas de Educação Popular**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011a.

_____. O Pronera no Ensino Superior: a Educação do Campo ocupando o latifúndio do saber. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa: UFPB, 2011b.

_____. **Relatório Final: II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária** – Superintendência Regional da Paraíba. João Pessoa, 2013.

_____ & BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Alternância no Ensino Superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 (Coleção Caminhos da Educação do Campo, nº. 5).

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O Magistério na Política Cultural**. Canoas: Ulbra, 2006.

CRUZ FILHO, João Muniz da. **A Arte da Poesia na Cultura Popular de Mendonça dos Moreiras e Assentamento Almir Muniz e sua Contribuição para Educação do Campo**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980 (Coleção Educação em Questão).

DAGNINO, Evelina. **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAMASCENO, Maria Nobre & BESERRA, Bernadete. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº. 1, jan./abr., 2004.

DERRIDA, Jacques. **O Olho na Universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DESCARTES, René. **Discurso do Método e as Paixões da Alma**. Lisboa: Sá da Costa, 1984.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008 (Coleção Por uma Educação do Campo, nº. 7).

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

_____. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FÁVERO, Osmar. Apresentação. In: **Cultura Popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. In: STRECK, Danilo Romeo & ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças Sociais no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.

_____. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008.

FIGUEIREDO, Ivanildo José. **Práticas Educativas Não-formais no Assentamento Antônio Chaves**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011.

FLEURY, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si? In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 3. 2000, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº. 4).

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

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

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

FREITAG, Michel. *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário Contra Hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. Universidade Pública, Trabalho e Projeto de Desenvolvimento no Brasil sob o Pêndulo da Regressão Social. In: MOLL, Jaqueline & SEVEGNANI, Palmira. **Universidade e Mundo do Trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FUKUYAMA, Francis. **O Fim da História e o Último Homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Depoimento de Francisco de Assis Lemos**. 1985.

GENTILI, Pablo. A Universidade na Penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: **Universidades na Penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, Paris: Vozes, Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

GOMES, Angela de Castro. O Populismo e as Ciências Sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. In: FERREIRA, Jorge (Org.). **O Populismo e sua História: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, Rosana da Silva. **A Importância da Afetividade no Contexto da Educação Infantil**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. As Cebs como Espaço de Lutas e de Participação Política no Sertão Baiano. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste: estudos e experiências no meio rural**. João Pessoa: Ideia, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: STRECK, Danilo Romeo & ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968 (Coleção Perspectivas do Homem).

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982 (Coleção Perspectivas do Homem).

GRELE, Ronald. Pode-se Confiar em Alguém com mais de 30 Anos? Uma Crítica Construtiva à História Oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GULLAR, Ferreira. Cultura Popular. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

HABERMAS, Jürgen. A Ideia de Universidade: processos de aprendizagem. **Colóquio Educação e Sociedade**, Lisboa, n°. 2, fev., 1993.

_____. **Conhecimento e Interesse**. São Paulo: Unesp, 2014.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HAESBAERT, Rogério. Território, Poesia e Identidade. In: **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

HALL, Stuart. Quem Precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **A Caminho da Linguagem**. Petrópolis, Bragança Paulista: Vozes, Universidade São Francisco, 2003.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, Gerhard & HUMBOLDT, Wilhelm von (Orgs.). **Um Mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

IANNI, Otávio. Texto Comentário: Cultura do Povo e Autoritarismo das Elites. In: VALLE, Edênio & QUEIROZ, José (Orgs.). **A Cultura do Povo**. São Paulo: Cortez, 1988.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Método Pedagógico. **Cadernos do Iterra**, Veranópolis, nº. 9, 2004.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004 (Coleção Por uma Educação do Campo, nº. 5).

_____; LACKS, Solange; ARAÚJO, Maria Gorete Bezerra. Problemas de Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialética. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014 (Coleção Políticas Públicas de Educação).

JEZINE, Edineide. Educação e Sociedade: os movimentos sociais como interlocutores das mudanças paradigmáticas. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso & JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa: UFPB, 2006.

_____. Movimentos Sociais na Universidade: troca de saberes mediados pela Educação Popular. In: JEZINE, Edineide & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2010.

_____. O Pronera como Política de Acesso à Educação Superior e os Movimentos Sociais no Contexto da Globalização. In: TEODORO, António & JEZINE, Edineide (Orgs.). **Movimentos Educacionais e Educação de Adultos na Ibero-América: lutas e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____ & BITTAR, Mariluce (Orgs.). **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: UFPB, 2013.

KANT, Immanuel. **Conflito das Faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993.

KUHN, Thomas Samuel. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LEHER, Roberto. Educação Popular como Estratégia Política. In: JEZINE, Edineide & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2010.

_____. Projetos e Modelos de Autonomia e Privatização das Universidades Públicas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na Penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. & MOTTA, Vania Cardoso da. Intelectuais Coletivos de Classe. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LEMOS, Francisco de Assis. **Nordeste, o Vietnã que não houve**: as Ligas Camponesas e o golpe de 1964. Londrina: UEL, 1996.

LIMA, Alexsandra Silva de. **Práticas Educativas da Ecovárzea e suas Contribuições na Formação da Consciência Agroecológica**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011a.

LIMA, Lucileide Paz Ferreira de. **A 1a. Turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronex da UFPB (2007-2011)**: contribuições para o desenvolvimento nos assentamentos. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2013.

LIMA, Maria da Luz dos Santos. **Educação no Assentamento Baixo**: da Educação Popular do campo à Educação Rural. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011b.

LINS, Ivan. **História do Positivismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Brasiliana, 1967.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e Estilos de Pesquisa na História Oral Contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MACEDO, Carmem Cinira. Algumas Observações sobre a Questão da Cultura do Povo. In: VALLE, Edênio & QUEIROZ, José (Orgs.). **A Cultura do Povo**. São Paulo: Cortez, 1988.

MACHADO, Verônica Moreno. A Juventude Camponesa em Cena e sua Relação com a Instituição Escolar. **Revista Labirinto**, ano 13, nº. 18, jun., 2013.

MARINHO, Ernandes. **Um Olhar sobre a Educação Rural Brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

MARTINS, Carlos Estevam. **A Questão da Cultura Popular**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1963.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O Método da Economia Política**. São Paulo: Unicamp, 1997.

_____. & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008 (Coleção Mundo do Trabalho).

_____. **O Conceito de Dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MICHELOTTI, Fernando & PEREIRA, Giselda Coelho. A Alternância de Tempos e Espaços Educativos na Turma de Agronomia em Parceria MST, Pronera e UFPA – Campus de Marabá. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 (Coleção Caminhos da Educação do Campo, nº. 5).

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

_____. Análises de Práticas Contra Hegemônicas na Formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014 (Coleção Políticas Públicas de Educação).

_____; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Educação do Campo e Educação Superior: tensões e desafios na busca da igualdade social. In: JEZINE, Edineide & BITTAR, Mariluce (Orgs.). **Políticas de Educação Superior no Brasil**: expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: UFPB, 2013.

_____. & FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, nº. 85, abr., 2011.

_____. & JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil – reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e História do Pronera**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

MOREIRA, Emília. **Por um Pedaco de Chão**. João Pessoa: UFPB, 1997.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014 (Coleção 1964, Cinquenta Anos Depois).

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Animação Popular. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura Popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos

1990-2001. São Paulo: Expressão Popular, 2005 (Caderno de Educação nº. 13. Edição Especial).

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas na Primeira Década do Século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, nº. 85, abr., 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do Campo na Encruzilhada entre Emancipação *versus* Reino do Capital: uma leitura filosófica. **Revista Nera**. Presidente Prudente, ano 14, nº. 18, jan./jun., 2011a.

NASCIMENTO, José Ricardo do. **A Juventude Quilombola no Processo de Luta pela Terra em Gurugi I, Conde-PB**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011b.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Anísio Teixeira e sua Visão de Universidade. **Universidade e Sociedade**, ano 6, nº. 11, jun., 1996.

OLIVEIRA, Bernadete Castro. Tempo de Travessia, Tempo de Recriação: os camponeses na caminhada. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, nº. 43, 2001.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha & MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Indicadores Educacionais em Foco**: dados da educação, evidências da educação, políticas da educação, análises da educação, estatísticas da educação, nº. 5, mai., 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B05.pdf>> Acesso em: 30 set. 2014.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: Educação Popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Antônio Alberto. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba**: das Ligas aos assentamentos rurais. João Pessoa: Ideia, UFPB, 2009.

PEREIRA, Viviane Domingos. **Uma Visão sobre o Currículo da Escola Manoel Pereira da Silva**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Ler o Espaço para Compreender o Mundo: a função alfabetizadora da Geografia. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, nº. 28, jul./ago., 1999.

PINTO, Tiago da Silva. **Identidade Camponesa no Assentamento Apasa-PB**: o papel da Educação do Campo na (re) afirmação da identidade do povo camponês. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas e Direitos Humanos. **Revista Universidade de São Paulo**, São Paulo, n.º. 69, mar./mai., 2006.

_____. Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, v. 75, n.º. 1, jan./mar., 2009.

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

POPPER, Karl. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. Currículo, Formação de Professores e Repercussões Pedagógicas. In: LIMA, Maria Nayde dos Santos & ROSAS, Argentina Rosas (Orgs.). **Paulo Freire: quando as ideias e os afetos se cruzam**. Recife: UFPE, 2001.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PUTNAM, Hilary. **Reason, Truth and History**. Cambridge: *Cambridge University Press*, 1981.

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

REICHENBACH, Hans. **Experience and Prediction**. Chicago: *Phoenix*, 1961.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre movimento camponês e Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n.º. 1, mar., 2012a.

_____. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

RICHARDSON, Roberto Jarry & colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RINESI, Eduardo. Universidade Reflexiva e Cidadania Crítica. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org.). **Universidade, Formação, Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIVERO, Andrea Simões & CONDE, Soraya Franzoni. Por onde anda a Educação Infantil do Campo? (entre o otimismo da vontade e o pessimismo da razão). In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

ROCHA, Eliene Novaes. Protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo no Pronera: referências para construção da Política Nacional de Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e História do Pronera: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011a.

ROCHA, Leidyjane Silva. **A História do Assentamento Maria Preta Localizado no Município de Araçagi-PB e o seu Processo de Escolarização (1998-2010)**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011b.

RODRIGUES, Ana Hélen Vieira. **A Evasão Escolar da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Reginaldo Claudino de Sales, no Assentamento Dona Antônia, Conde/PB**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; MELO NETO, José Francisco de; VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva; FARIAS, Rosilene Mariano de (Orgs.). **Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007)**. João Pessoa: UFPB, 2007.

ROMANO, Roberto. Reflexões sobre a Universidade. In: SILVA, Maria Abádia da & SILVA, Ronalda Barreto (Orgs.). **A Ideia de Universidade: rumos e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2006.

ROMÃO, Maria José Santos. Visão do Trabalho Educativo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. O Assalto da Razão Pragmática à Universidade do Saber no Final do Século XX. **Universidade e Sociedade**, ano 11, n°. 24, jun., 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Coleção Clássicos).

SACHS, Ignacy. **A Terceira Margem: em busca do ecodesenvolvimento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. **A Mística**. 2002. Disponível em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.php?rd=MSTICAOF657&ng=p&sc=3&th=42&se=0>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Práxis, 1998.

_____. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Alex Lima dos. **O Papel das Lideranças**: uma análise das lideranças do Assentamento Novo Salvador, município de Jacaraú-PB. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009a (Coleção Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 1).

_____. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 4).

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

_____. Para uma Pedagogia do Conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de & MORAES, Salete Campos de (Orgs.). **Contra o Desperdício da Experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes, 2009b.

_____. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003b.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília; Brasília, 2009c.

_____. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org.). **Universidade, Formação, Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, José Milson dos. **Juventude e Educação do Campo no Assentamento Novo Salvador no Município de Jacaraú-PB**: a contribuição da escola para a permanência dos jovens no campo. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011b.

SANTOS, Joseneide de Sousa Pessoa dos & CABRAL NETO, Antônio. O Público e o Privado na Educação Superior: uma negação da democratização como direito? In: CABRAL NETO, Antônio & REBELO, Maria da Piedade Pessoa Vaz (Orgs.). **O Ensino Superior no Brasil e em Portugal**: perspectivas políticas e pedagógicas. Natal: UFRN, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Sociedade, Cultura e Educação Popular na Paraíba (1930-1964): histórias e memórias seletivas. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso & JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa: UFPB, 2006.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 2005.

SCHMIDT, Benício Viero; MARINHO, Danilo Nolasco; ROSA, Sueli do Couto. I Censo da Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, nº. 31, set./dez., 1997.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil).

SILVA, Ancelmo Rodrigues da. **A História do Assentamento Gurugi II no Município de Conde-PB**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011a.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Desenvolvimento Sustentável. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, Ivanilson Batista da. **A Formação da Identidade Camponesa: o caráter educativo da luta pela terra nos Assentamentos Amarela I e II/São Miguel de Taipu/PB**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011b.

SILVA, Márcio Gomes da. **A Educação no Processo de Luta pela Terra: memória dos trabalhadores rurais do Acampamento Jardim – Curral de Cima/PB (1998-2008)**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011c.

SILVA, Maria José da Silva e. **A Importância da História Local no Currículo da Escola Municipal João Paulo II – Mogeiro-PB**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011d.

SILVA, Marineide Maria da. **As Práticas Educativas em Curso no Ensino Fundamental de uma Escola do Campo de Salgado de São Félix/PB**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011e.

SILVA, Patrícia Santos da. **A Leitura como Fonte de Prazer e de Conhecimento: Associação Educativa Livro em Roda, Conde/PB**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011f.

SILVA, Rosa da. **Salas Multisseriadas e a Prática Docente na Escola José Maria Bandeira: uma possibilidade para a Educação do Campo?** 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011g.

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

SINDICATO NACIONAL DE DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos Andes**, Brasília, nº. 2, 2003.

SLAUGHTER, Sheila & RHOADES, Gary. *Academic Capitalism and the New Economy: markets, state and higher education*. Baltimore: *The Johns Hopkins University Press*, 2004.

SOUSA, José Vieira de. Restrição do Público e Estímulo à Iniciativa Privada: tendência histórica do Ensino Superior brasileiro. In: SILVA, Maria Abádia da & SILVA, Ronalda Barreto (Orgs.). **A Ideia de Universidade**: rumos e desafios. Brasília: Liber Livro, 2006.
SOUZA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

SOUZA, João Francisco de. Educação Popular enquanto uma Pedagogia, Movimentos Sociais Populares *Locus Educativo*. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2010a.

SOUZA, Luzia Santana de. **A Luta pela Permanência na Terra**: práticas educativas de resistência do Assentamento Dona Antônia – Conde/PB. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011.

SOUZA, Marcelo de Barros & CARAVIAS, José Luis. **Teologia da Terra**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUZA, Maria Antônia de. A Pesquisa sobre Educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, nº. 36, set./dez., 2007.

_____. **Educação do Campo e Movimentos Sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2010b.

SOUZA, Maria Eunice de; ANDREATTA, Marcelo; RAMBO, Sirlei. Um Contexto, uma Época: a escola e os sujeitos jovens do campo. In: MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane; PALUDO, Conceição (Orgs.). **Teoria e Prática da Educação do Campo**: análise de experiências. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

SPOSATI, Aldaiza. Regulação Social Tardia: características das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio. **Caderno Ideação**, Porto Alegre, 2002.

_____. Tendências Latino-americanas da Política Social Pública no Século 21. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, nº. 1, jan./jun., 2011.

STRECK, Danilo Romeo. Territórios de Resistência e Criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, Danilo Romeo & ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

TAFAREL, Celi Zulke & MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Falsa Elite. **Boletim Informativo Capes**. Rio de Janeiro, nº. 60, nov., 1957. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/falsaelite.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. A História vista de Baixo. In: **As Peculiaridades dos Ingleses e outros Artigos**. Campinas: Unicamp, 2001.

TRINDADE, Héliogio. As Metáforas da Crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

_____. Curso de Licenciatura em Pedagogia – Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo – PEC/MS. **Relatório Final**. João Pessoa, 2012.

VARELO, Clemilda dos Santos. **As Políticas Educacionais do Município de Araçagi-PB no Assentamento Santa Lúcia**: contra ou a favor da Educação do Campo. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2011.

VASCONCELOS, Ruth. A Dimensão Educativa e o Potencial Subversivo dos Movimentos Sociais: o reconhecimento dos direitos na construção da identidade coletiva. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso & JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa: UFPB, 2006.

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

VERAS, Dimas Brasileiro. O Ensino Superior Brasileiro nos Anos de Ditadura: a reforma universitária e a revista de cultura da UFPE (1964-1968). **Revista Principia**, João Pessoa, ano 17, nº. 25, dez., 2014.

VIERTLER, Renate Brigitte. Estudos sobre “Identidade”. In: LUCENA, Célia Toledo & GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Orgs.). **Discutindo Identidades**. São Paulo: Humanitas, 2006.

VICO, Giambattista. **Princípios de uma Ciência Nova**: acerca da natureza comum das nações. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

VOLDMAN, Danièle. A Invenção do Depoimento Oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WRIGHT, Georg Henrik Von. *Explanation and understanding*. Ithaca: Cornell University Press, 2004.