

Diálogo entre universidade e movimentos sociais: busca de compromisso e transformação social

Dialogue between university and social movements: search for commitment and social transformation

Débora Monteiro do Amaral

Mestre em Educação pela UFSCar. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, Brasil.

Aida Victoria Garcia Montrone

Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, Brasil.

Artículo recibido: 30/11/12; evaluado: 14/05/13 - 07/01/14; aceptado: 07/01/14

Resumo

Este artigo propõe uma discussão sobre a entrada de cursos superiores pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em universidades públicas do Estado de São Paulo, e traz para isso, o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o primeiro curso desta natureza no estado. O curso de Pedagogia da Terra da UFSCar é composto e acompanhado por 4 movimentos e organizações sociais diferentes: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP), Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF) e Federação dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP). A educação do campo e em especial o curso de Pedagogia da Terra, trouxe para os sujeitos do campo a possibilidade de acesso ao ensino superior o que lhes proporcionou uma forma de gerenciar suas próprias vidas, sendo sujeitos tanto do processo de proposição do modelo de educação que querem, como também participando ativamente na construção de novos conhecimentos. Sujeitos que aprendendo e ensinando vão buscando novas possibilidades de sobrevivência e de conquista de uma vida de qualidade.

Palavras chaves: Movimentos Sociais, Pedagogia da Terra, Parceria, Universidade.

Abstract

This article proposes a discussion about entering higher education by the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA) in public universities in the state of São Paulo, and it brings to the Faculty of Education of the Earth Federal University of São Carlos (UFSCar), the first course of its kind in the state. The Faculty of Education of the Earth in UFSCar is accompanied by 4 different social movements and organizations: Movement of Landless Rural Workers (MST), Organization of Women Settled Quilombolas and the State of São Paulo (OMAUESP), Federation of Family Farming State of São Paulo (FAF) and Federation of Rural Workers and the State of São Paulo (FERAESP). The education of the field and in particular the Faculty of Education of the Earth, brought for the population of the field possibility to access higher education, which has given them a way to manage their own lives, being subjects both of the process of proposing the model of education that they want, as so participating actively in the construction of new knowledge. Learning and teaching subjects that will seek new possibilities of survival and achievement of a quality life.

Keywords: Social Movements, Pedagogy of the Earth, Partnership, University.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 64/2 – 15/03/2014

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

1. Introdução

Este artigo propõe uma discussão sobre a parceria¹ estabelecida entre universidade pública e movimentos sociais através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Constitui uma conquista dos movimentos sociais ao acesso a cursos superiores em universidades públicas do Estado de São Paulo, que implementa o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), primeiro desta natureza no estado. Este curso tem como objetivo formar professores/as aptos/as a atuarem na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Um dos grandes desafios dos cursos do PRONERA, particularmente do curso de Pedagogia da Terra, diz respeito à prática da construção destes cursos com as instituições parceiras. Podemos destacar algumas questões que requerem ser negociadas, como, por exemplo: os entendimentos de tempos e espaços de aprendizagem da Universidade e dos Movimentos Sociais; as concepções de o que é conhecimento e, principalmente, as formas de lidar com as relações humanas.

O PRONERA consiste em um projeto político do Governo Federal, executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), criado em 1998 e tem como objetivo ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras da Reforma Agrária. Este programa tem se tornado um relevante instrumento de democratização do conhecimento, no campo, já que propõe e apoia projetos de escolarização em todos os níveis de ensino.

O surgimento deste programa deve-se à reivindicação organizada dos movimentos sociais do campo e concretizou-se por meio da parceria estabelecida entre eles, o governo federal e as instituições de ensino superior.

No âmbito do ensino de graduação, o PRONERA tem firmado parcerias, além dos cursos de ensino médio e técnico, com universidades e institutos de pesquisa para formar profissionais nas áreas de Pedagogia da Terra, História, Geografia, Ciências Agrárias e Agronomia, num total de 13 novos convênios para atender beneficiários de projetos de reforma agrária de áreas reformadas do país (PRONERA, 2004).

É, então, dentro deste contexto, que surge o Curso de Graduação de Pedagogia da Terra que é específico para a população assentada. Ele tem sua relevância e se justifica pelas demandas colocadas pela realidade social do Brasil rural, na qual a necessidade de formação profissional dos seus habitantes vem sendo historicamente postergada.

O público alvo desse curso são os assentados/as em áreas de reforma agrária do estado de São Paulo, reconhecidas pelo INCRA. Os/as selecionado/as pelos movimentos sociais já haviam concluído o ensino médio e, na maioria das vezes, trabalhavam com educação no assentamento. A inscrição para o processo seletivo foi realizada mediante a apresentação do Cadastro de Pessoa Física (CPF) e do Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA), que confirmou que o/a educando/a pertencia ao assentamento. A seleção dos candidatos pela Universidade ocorreu por meio de provas de múltipla escolha, com um conjunto de questões, e da produção de uma redação, e foi realizado separadamente dos outros cursos da universidade (Projeto Político Pedagógico do Curso, 2008)

¹ Segundo di Pierro (2001), o número cada vez maior de parcerias criadas para garantir que serviços sociais básicos cheguem até a população não deve ser encarado como natural, mas, sim, como uma redefinição do papel do Estado, que delega, para o conjunto da sociedade, responsabilidades que, até então, eram interpretadas como tarefa dos governos.

É no contexto de luta por educação e por escolas, em que se inserem os movimentos sociais, que passam a cumprir ações que seriam do estado, assumindo para si a responsabilidade da educação. Foi assim, por exemplo, que agiu o MST, preocupando-se pela formação de seus militantes, lutando por escolas, por cursos profissionalizantes, por acesso às universidades, etc.

Para o movimento, esse processo em busca de melhor formação educacional fundamenta-se no pressuposto de que a história e a cultura dos(as) trabalhadores(as) rurais beneficiários(as) de projetos de reforma agrária são o ponto de partida para qualquer proposta educativa e de pesquisa a ser desenvolvida nos assentamentos onde a prática educativa dos sujeitos se desenvolverá (ARROYO; FERNANDES, 1999).

A concepção de educação na Pedagogia da Terra é diferenciada dos demais cursos de Pedagogia, pois este incorpora o próprio movimento de luta pela terra e, como princípio educativo, a práxis social e o movimento social:

[...] é possível enxergar que o princípio educativo por excelência está no movimento mesmo, no transformar-se transformando a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo essa a raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica. (CALDART, 2004, p. 328)

O surgimento do curso no estado de São Paulo deu-se após muitas conversas, debates e entraves políticos. Surgiu como uma proposta da Faculdade de Educação da USP² (FEUSP) e do MST, em 2003, e foi discutido nas instâncias superiores da USP em 2005. Participaram da elaboração da grade curricular e do projeto pedagógico tanto professores da Faculdade de Educação como lideranças do MST.

O projeto esperou cerca de 2 anos para ser analisado, e teve parecer contrário da Consultoria Jurídica da USP, argumentando que sua implementação seria inconstitucional, visto que, em razão do princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, consagrado pelo inciso I do artigo 206 da Constituição Federal, todos os interessados em frequentar o Curso Especial de Graduação – Curso “Pedagogia da Terra” deveriam se submeter a processo seletivo regular (vestibular), realizado pela FUVEST.

Outra questão levantada pela Consultoria Jurídica, também contrária à proposta do curso, diz respeito ao corpo docente responsável pela impartição das disciplinas, pois a USP disponibilizaria as instalações universitárias, desde que as disciplinas fossem ministradas por seu próprio corpo docente, condição que impediria a participação de outros profissionais, tais como educadores e educadoras dos movimentos sociais.

Aqui cabe um parêntese para indicar que este fato põe em evidência características da racionalidade acadêmica, pela qual se expressa a ideologia que tem conformado as instituições universitárias: elas são herdeiras de um pensamento eurocêntrico, que percebe sua produção e sua construção do conhecimento com sua metodologia como o único conhecimento válido. Neste sentido Araújo-Olivera e Montrone apontam:

[...] la historia regional y planetaria estuvo determinada por intereses, valores y principios filosóficos fundados en la visión de un mundo blanco y patriarcal, de una cultura hegemónica universalista-excluyente. Siendo así,

² A informação sobre o processo na FEUSP teve como base o texto “A USP e o MST: as múltiplas dimensões e os potenciais dessa (difícil) relação”, encontrado no site <http://chacombolachas.wordpress.com>.

la vida social, política y económica de otras culturas y pueblos han sido organizadas y articuladas a partir de esas comprensiones. (ARAÚJO-OLIVERA e MONTRONE, 2012, p.4)

Assim sendo, nestas parcerias torna-se necessário outras compreensões e entendimentos, por parte das universidades a respeito de mudanças que devem ser contempladas e implementadas, visando a construção de espaços democráticos para que todos e todas possam estabelecer relações de troca de conhecimentos, experiências e saberes oriundos de múltiplas realidades. Ou seja, é necessário valorizar os diversos saberes e as diversas formas de construção de conhecimentos, tanto no ambiente universitário, quanto em outros espaços, como é o caso de educadores e educadoras dos movimentos sociais.

Estabelecer parceiras requer dos interlocutores disposição para ouvir o outro, valorização dos diversos saberes e conhecimentos, das suas condições de produção e visões de mundo, em que eles são produzidos.

Se a intenção das universidades é democratizar o ensino, elas precisam integrar os movimentos sociais de maneira a reconhecer suas formulações e trazê-las para serem pensadas em conjunto com a universidade, o que seria um ganho tanto para os movimentos, quanto para as próprias instituições e para a sociedade como um todo, pois seria possível oferecer a oportunidade de acesso ao ensino superior a uma camada da população que viu negado, historicamente, o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Com isso poderíamos alcançar o apontado por Florestan Fernandes, (in BARROS, 1960, p. 163-164):

[...] democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais.

Após esse período de proposições, discussões e embates na USP, em março de 2006, uma comissão formada por representantes do INCRA/SP e do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra procurou a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD/UFSCar para reivindicar e propor a realização de cursos de graduação presenciais aos(as) assentados(as) beneficiários(as) de projetos de reforma agrária no estado de São Paulo através do PRONERA-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

A partir da reivindicação dos movimentos sociais para que o curso de Pedagogia da Terra acontecesse na UFSCar, montou-se uma comissão integrada por educadores (as), estudantes e representantes do INCRA encarregada de realizar um seminário³. Nele participaram docentes e estudantes da UFSCar, representantes do INCRA-SP, do PRONERA e de outras organizações sociais que, a partir de experiências, elaboraram uma proposta no campo da formação de assentados no estado de São Paulo.

O Seminário contou com a participação de diversos grupos de pesquisa coordenados por docentes da UFSCar que apresentaram suas experiências de pesquisa e ação comunitária, constituindo-se um importante espaço de discussão sobre as possibilidades de desenvolvimento de propostas pedagógicas de formação para a população que vive no campo, através do PRONERA, entre elas a oferta de cursos de extensão e de graduação.

³ Informações obtidas através do Projeto Político e Pedagógico do Curso.

Após a realização deste Seminário, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) interinstitucional, constituído por docentes e estudantes da UFSCar, representantes do INCRA e dos movimentos sociais, (MST, FAF, FERAESP, OMAQUESP) para dar andamento às propostas.

Considerando as demandas apresentadas pelos representantes do INCRA, os anseios manifestados pelos representantes dos assentados, as propostas e os interesses manifestados pelos docentes da UFSCar envolvidos, as discussões no GT convergiram para dois cursos de graduação, um deles na área de Educação, particularmente Pedagogia, com o objetivo de formar professores(as) para atuarem em propostas de ensino de diferentes níveis, adequadas à realidade rural brasileira, e o outro curso na área de Agronomia.

Em 29 de agosto de 2006, o ofício circular nº. 395/06/PROGRAD mais uma vez convidou a comunidade universitária para participar do processo de discussão e elaboração desses cursos do PRONERA e em reunião realizada em 5 de setembro constituíram-se dois subgrupos de trabalho para redigir as propostas. O processo para a sua implementação foi de muitas conversas e discussões e também de muita resistência.

A equipe que participou da elaboração da proposta foi constituída por representantes dos movimentos sociais envolvidos (MST, OMAQUESP, FAF e FERAESP), estudantes de graduação e pós-graduação da UFSCar, educadoras e educadores da UFSCar (campus de São Carlos e Sorocaba), representantes do Setor de Educação do MST e representantes do INCRA.

É necessário destacar, aqui, que, apesar das resistências existentes nas universidades públicas, o curso foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFSCar quase por unanimidade. Vemos com isso que esta universidade tem a preocupação de garantir políticas de ações afirmativas e parcerias com vários grupos da sociedade, pois, além da política de cotas para afro-descendentes, indígenas, estudantes de escolas públicas, conseguiu aprovar um curso para assentados e assentadas da Reforma Agrária, uma população com um histórico de vida e de luta que tem muito a ensinar para a comunidade universitária, bem como aprender com ela.

Segundo Silva (2008),

o compromisso social a que a UFSCar se atribui, tem feito com que diversos de seus integrantes, em sua maioria oriundos de grupos que a sociedade historicamente marginaliza, busquem compreender e apoiar as demandas e iniciativas de movimentos e de ações sociais, para interferir na decisões de Estado e institucionais que lhes dizem respeito. (p.2)

O Projeto de Ações Afirmativas⁴ na UFSCar data do ano de 2004, ano em que foi aprovado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que observa a necessidade do desenvolvimento nesta instituição de uma política de Ações Afirmativas. No ano seguinte (2005), ocorreram muitos debates⁵ na UFSCar sobre a

⁴ O referido Programa consiste em medidas previstas no PDI com o objetivo de promover o acesso, ao ensino superior, a grupos que têm sofrido perdas provocadas por discriminações, marginalização, desigualdades. O PAA prevê a implantação, a partir de 2008, de reserva de vagas por critérios socioeconômicos e étnico-raciais, no exame vestibular da UFSCar para cursos presenciais. A origem escolar – Ensino Médio público – é o indicador escolhido para cumprimento do critério socioeconômico. (SILVA, p.4, 2008)

⁵ É preciso destacar que também na UFSCar encontramos muita resistência, muitas pessoas ainda não entendem a necessidade de as instituições reafirmarem seus compromissos, com a democratização do acesso e permanência das camadas populares, historicamente excluídas do ensino superior público, adotando assim, políticas de ações afirmativas, consistentes em que consigam atender à pluralidade da sociedade brasileira, respeitando sempre a diversidade em que vivemos.

urgência de adoção destas políticas para inclusão no ensino superior dos seguimentos mais pobres da população: os negros e os índios. O ano de 2006 foi de análises e trocas de ideias da comunidade acadêmica que resultou em 2007 com a assinatura da portaria que regula o sistema de ingresso por reserva de vagas. Com isso, a UFSCar assume o compromisso social e o desafio de contribuir para uma sociedade menos injusta; procura derrubar barreiras e ao mesmo tempo propiciar mecanismos diferenciados para o acesso da população de menor poder aquisitivo, representada pelos alunos oriundos do sistema público de ensino, bem como possibilita a entrada diferenciada de estudantes negros e indígenas, que também tenham cursado o ensino médio em escolas públicas e escolas indígenas; adota medidas que garantam a permanência com sucesso de estudantes das camadas populares, especialmente aqueles socialmente marginalizados e economicamente empobrecidos por causa de seu pertencimento étnico-racial, no caso, as populações indígenas e os afro-brasileiros.

Segundo Silva (2008),

Em busca da qualidade acadêmica e educativa com compromisso social, o Programa de Ações Afirmativas defende e busca concretizar posição sócio-histórica assumida pela UFSCar, que se concebe como espaço intelectual e científico, inserido numa sociedade que se constitui na diversidade social e étnico-racial. (p.10)

A implantação do Programa de Ações Afirmativas, além de reafirmar seu compromisso com a democratização do acesso e da permanência das camadas historicamente excluídas à/na educação superior pública, vem sendo exemplo para outras instituições de ensino superior do país. Cabe salientar que na UFSCar, como em todas as instituições que historicamente foram criadas para as elites, existem interesses e entendimentos não homogêneos a respeito do que é justiça social; assim, ações inovadoras, voltadas para a inclusão das populações não privilegiadas como exercício de direitos da cidadania, são geralmente resultado de negociações.

Para Silva (2008, p.50), “constituir-se em instituição universitária que se quer integrante da sociedade, sem sentimentos de superioridade ou atitudes de isolamento é um desafio que exige atitude ética e superação de preconceitos”.

Neste contexto, é importante explicar como o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar chegou a se consolidar. Teve início no 2.º semestre ⁶de 2007 com 60 estudantes advindos(as) de vários assentamentos/acampamentos do Estado de São Paulo. 41 destes estudantes concluíram o curso em 2011.

No seio deste curso está o diferencial: a proposta da Pedagogia da Alternância que é constituída pela relação indissociável entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), momentos interdependentes e complementares no processo de formação.

O Tempo Escola (TE) é um período da etapa que acontece na universidade, ou em centros de formação nos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho. As aulas são presenciais e há também atividades extracurriculares, possibilitando o aprofundamento teórico, a fim de formar um(a) educador(a) militante nos diferentes espaços da luta política dos Movimentos Sociais para a Educação do Campo. As atividades extracurriculares e os espaços de socialização e aprendizagens são espaços educativos que permitem a troca de experiências, informações, no fazer e refazer juntos, na vivência cotidiana (AMARAL, 2010).

⁶ Período da etapa preparatória para o vestibular em que os estudantes ficaram na UFSCar tendo aulas. O curso teve início com os que passaram em janeiro de 2008.

As aulas e atividades realizadas durante este período têm sempre a supervisão do(a) educador(a) das disciplinas⁷, e da coordenação política pedagógica do curso, bem como das monitoras. É nesse período que as(os) estudantes realizam as tarefas que são avaliadas pelos(as) docentes. Em geral, a avaliação das disciplinas ocorre na sexta-feira, no mesmo dia em que se conclui a disciplina.

É também durante o TE que são propostas as atividades que as(os) estudantes irão realizar durante o TC e, para isso, a sua participação é essencial, pois é a partir das demandas que eles(as) trazem para a sala de aula que a Coordenação Política Pedagógica (CPP) elabora as propostas de trabalho a serem realizadas com as comunidades.

O Tempo Comunidade é um momento de pesquisa e extensão, que visa estimular e desenvolver as habilidades intelectuais das(dos) educandas(os), de modo que eles e elas possam participar individual e coletivamente da produção ativa e autônoma de conhecimento sobre a sua realidade, estabelecendo formas de diálogo entre conhecimentos técnico-científicos, saberes populares e comunitários. Visa também à formação dos sujeitos do campo, ampliando e aperfeiçoando o seu envolvimento com os projetos de desenvolvimento local em sintonia com os valores e as práticas culturais, organizativas, políticas e pedagógicas das comunidades e dos movimentos sociais do curso. Para tanto, propõe-se a realização de exercícios teórico-práticos a serem desenvolvidos pelas (os) estudantes em suas comunidades.

A pesquisa ocupa um papel central no curso e existe a preocupação de que ela perpassa todas as disciplinas, tanto durante o Tempo Escola, quanto durante o Tempo Comunidade. Esta estrutura vincula a(o) estudante à sua comunidade, fazendo com que a sua vivência de assentada(o) também seja elemento constitutivo das aulas, permitindo o estabelecimento de uma relação dialética entre sabedoria popular e conhecimento científico.

Para que isso aconteça as(os) educandas(os) são acompanhadas(os) pela equipe pedagógica do curso bem como pelos(as) acompanhantes regionais dos movimentos sociais, que devem contribuir para o aprendizado prático e teórico das(os) estudantes. Estes(as) fazem leituras e recebem orientações para que possam realizar seus trabalhos e pesquisas.

O acompanhamento pedagógico corre também durante o TC. Esse acompanhamento se dá em duas dimensões: através da monitoria pedagógica da turma e do acompanhamento político pedagógico dos movimentos sociais, este, realizado por pessoas dos movimentos sociais que se responsabilizam por contribuir no tempo comunidade com as tarefas (acadêmicas e políticas) que os(as) estudantes realizarão.

Os movimentos sociais do curso, além de mobilizar os interessados em participar do processo seletivo entre os(as) assentados(as), articulam a infraestrutura necessária para o bom funcionamento do trabalho em sala de aula, em conjunto com os demais parceiros, e devem ainda: acompanhar o trabalho dos(as) educandos(as), assegurando a frequência nas atividades não-presenciais do tempo comunidade, ou seja, auxiliá-los(as) na realização das tarefas com apoio político e pedagógico; participar da coordenação do curso para poderem acompanhar a aplicação dos recursos e a execução do plano de trabalho e do projeto; acompanhar e avaliar o andamento do projeto juntamente com os parceiros e fazer a proposição de docentes que tenham experiência com projetos desta natureza.

⁷ Cada disciplina tem duração de uma semana, com aulas na parte da manhã e da tarde, cumprindo a carga horária exigida de 60 horas, sendo 40 horas durante o Tempo Escola e 20 horas no Tempo Comunidade.

Podemos destacar que a entrada dos movimentos sociais na universidade foi um passo fundamental para a discussão de qual é o papel da universidade pública em nosso país. O PRONERA, segundo Fragoso (2000, p.86), “é uma parceria que incentiva os professores a manterem o saber e a prática da universidade em constante questionamento e a preservarem uma dinâmica que permita a mudança e a inovação, oxigenando o trabalho de extensão”.

A existência dos cursos do PRONERA faz com que, além de se repensar o papel das universidades, também se reflita sobre o papel da educação, a serviço de quem que ela está e como estão sendo formados(as) os(as) educadores(as).

As pessoas que cursaram Pedagogia da Terra foram selecionadas por seus movimentos sociais, como dito anteriormente, e o diferencial dessas seleções é que essas pessoas não são meramente indivíduos que se auto-representavam, mas, sim, sujeito coletivo que representava seu movimento social, um novo sujeito social. Não se pode dizer que este curso mantém o sistema excludente ao indicar pessoas para estarem na universidade, pois o entendimento que os movimentos sociais têm é que elas estão representando vários sujeitos da reforma agrária. É preciso entender aqui o conceito de coletividade.

Os conceitos de sujeito coletivo e coletividade podem e devem ser explicados juntos, visto que um depende do outro para sobreviver, isto é, o sujeito na coletividade é coletivo e histórico. O sujeito não é uma reflexão do indivíduo sobre si mesmo, seu interior ou o espelho de sua intimidade, ele é a ação, é um trabalho que não se limita à experiência individual. Para ele, a experiência a que se refere é a coletiva, é o aprendizado a partir do coletivo.

Com base nas palavras de Touraine (1977), (re)afirma-se a identidade de sujeitos coletivos e do princípio da coletividade dos movimentos sociais ao se indicar pessoas para ministrar os cursos de formação, no caso, o de Pedagogia da Terra. Pensando o sujeito como coletivo, entende-se por que podemos acreditar que ninguém foi excluído deste tipo de curso, pois os movimentos indicam militantes que representam, muitas vezes, toda a comunidade, todo o assentamento ou acampamento.

Na trajetória da luta dos movimentos sociais é interessante ressaltar que o sujeito vai além da posse da terra, buscando primeiramente uma identidade coletiva que se transforma a cada instante. A educação nos movimentos sociais centra sua pedagogia nos indivíduos, acreditando em uma educação que acontece em todos os espaços e é realizada por um coletivo organizado, ou seja, as pessoas se mobilizam para que possam participar dos processos educativos, obtendo, assim, uma educação que acontece na coletividade dos próprios sujeitos envolvidos. Sujeitos que, formados no movimento, dão continuidade à postura humana inconformada com os ditames impostos pela sociedade.

O valor educacional dos movimentos surge dessa outra forma de pensar o indivíduo como sujeito histórico, sujeito que, através da organização de uma coletividade, promova uma ação transformadora do homem e da mulher e assumam um posicionamento perante a sociedade. A educação libertadora (FREIRE, 2005) promove o sujeito e, quando acontece o novo, conseqüentemente, nasce o sujeito pedagógico. Entenda-se como pedagógico o sentido real do fazer enquanto ator de sua própria história.

É necessário entender o valor educacional dos movimentos. Os indivíduos precisam ser vistos como sujeitos históricos para construir o papel das universidades na formação superior oferecida a eles. Como

Dussel (s/d) destaca, é preciso a redefinição da universidade, ou seja, que ela seja um local onde a docência, a ciência e a tecnologia devem assumir um claro sentido crítico, ético-político, a fim de “conservar e transmitir cultura, ensinar, formar e capacitar profissionais e técnicos, investigar e projetar-se como os grandes objetivos nacionais a serviço do povo na etapa da libertação”. (p. 230)

E ainda que,

Até agora na América Latina, as universidades atuaram principalmente como agentes de manutenção da ordem instituída ou no máximo, de modernização reflexa de suas sociedades. Elas são o remate da profissionalização funcionalista do educando numa sociedade que vai para o consumo, a dependência neocolonial extrema e a aprendizagem da cultura imperial através de seus grupos nacionais oligárquicos. [...] os custos altíssimos para a América Latina no sustento de suas universidades não dão frutos correspondentes, porque não foram formuladas em vista do próprio nacional e social de libertação. (DUSSEL, s/d p.208)

Entre os princípios do PRONERA também ressaltamos que a parceria entre Universidade, movimentos sociais e INCRA só é possível porque existe a preocupação de pensar o projeto dos cursos como uma construção coletiva, desde o projeto político-pedagógico do curso até a designação de docentes responsáveis pelos cursos. Tudo isso é tarefa de todos e de todas. Não existiriam os cursos se não existisse esta coletividade.

Contudo, temos que dizer que nem sempre estabelecer parcerias é tarefa fácil, ainda mais quando estamos tratando de parcerias com a Universidade, um espaço autoritário, que, segundo Almeida e Jezine (2007, p.158), é “seletivo e excludente, porém, ainda sim, travam luta para se firmarem como instituição social, a fim de realizar a função de produtora e socializadora de conhecimentos”, ou seja:

[...] a universidade, como uma instituição social é um espaço contraditório, razão pela qual algo mais do que isso acontece no seu interior, pois, a despeito de achar-se envolvida por grupos dominantes, setores organizados da universidade, grupos ou indivíduos procuram discutir e, de certa forma, construir teses propositivas de intervenção nos problemas sociais e culturais, formulando novas práticas educativas que vão além do saber eminentemente científico, capazes de modificar o pensar e o fazer para uma perspectiva de troca de saberes, indicando, assim, os princípios que fundamentam as práticas de uma educação voltada para a ação dialógica entre os sujeitos, qual seja a educação popular. (ALMEIDA e JEZINE, 2007, p.158)

Ocorrem muitas situações de conflitos e desacordos devido a que as bases epistemológicas dos movimentos são diferentes da universidade e vice-versa. As apropriações que a universidade tem que fazer em relação aos movimentos sociais e aos estudantes nem sempre ocorrem, e os movimentos sociais também encontram dificuldades de aceitar algumas condições impostas pela universidade. O que deve ocorrer é o diálogo que Freire (1992) propõe entre o saber científico e o saber popular, em que não há saber certo e saber errado, nem que aquele está/ou deve estar sobreposto a esse, e vice-versa, apenas são saberes diferentes e é através do respeito e do diálogo que o aprendizado ocorre, em um movimento dialético.

Os embates e aprendizados entre os movimentos sociais e os cursos do PRONERA foram registrados também na tese de mestrado de Fragoso (2000), quando ela observa que:

[...] os movimentos sociais têm uma posição forte dentro do Programa e cobram da universidade o compromisso social prometido desde a concepção em 1997/1998. Quando não sentem suas propostas pedagógicas e formas de trabalho e organização suficientemente contempladas, os movimentos sociais não se interessam em renovar o projeto. Portanto, o Pronera é uma parceria que incentiva os professores a

manterem o saber e a prática da universidade em constante questionamento e a preservarem uma dinâmica que permita a mudança e inovação, oxigenando o trabalho de extensão. (FRAGOSO, 2000, p. 86).

As diferentes teorias também merecem destaque, pois os cursos do PRONERA, em especial o curso de Pedagogia da Terra, carregam consigo um referencial teórico baseado na educação socialista⁸, ou seja, trazem no bojo do curso experiências da educação popular provenientes das próprias experiências de educação nos movimentos sociais. Isso é transformação no que concerne ao entendimento de educação que o curso pretende criar e re(produzir), mas há que estabelecer um compromisso dos docentes que participam do processo de formação desses estudantes para que este propósito aconteça.

Para Molina (2003), é importante observar como a experiência advinda da construção das parcerias contribuiu para a ampliação do poder, não de qualquer poder, mas de um poder intrinsecamente ligado às novas formas de participação na sociedade, que não se esgota apenas no poder representativo. Os princípios do PRONERA também têm contribuído para isso, porque estimulam as parcerias como exercício de co-participação, fazendo com que os projetos optem pela ética e a responsabilidade coletiva como dois elementos fundamentais no desenvolvimento da educação.

O rigor científico e o pensar crítico dentro da universidade só acontecem quando há aproximação entre a universidade e os setores populares e quando os estudos científicos não se distanciam do contexto em que vivem, das classes populares, situando essas como fazedoras também de sua história e não como “laboratório” para a realização de pesquisas que pouco contribuem para transformações efetivas em suas vidas e para a mudança da situação de opressão em que vivem, como afirma Giroux (1990): “Se os intelectuais universitários querem desempenhar um papel ativo contra-hegemônico no terreno da política cultural, terão que deixar de lado sua atitude de intelectuais solitários que se limitam a produzir crítica” (p.266).

Para esse autor, a formação de futuros educadores deve lançar mão de uma pedagogia crítica:

Uma pedagogia que questione e que ponha em relevo a importância de gerar expectativas; uma pedagogia enraizada em uma linguagem de possibilidades que aporte as habilidades e conhecimentos com os quais seja possível visualizar um mundo melhor, que dê uma participação ativa aos grupos subordinados no controle de suas próprias experiências e que respeite seus desejos e ambições. Tal pedagogia aponta para um tipo de educação na qual o conhecimento e o poder estejam vinculados à idéia de que o optar pela vida consiste em entender as condições prévias necessárias para lutar por ela. (GIROUX, 1990, p.84)

Historicamente, a produção do saber científico tornou-se especificidade das instituições acadêmicas, dentre elas a universidade, gerando as polaridades: saber científico versus saber popular, teoria versus prática, cultura erudita versus cultura popular. No contexto dos cursos como os do PRONERA, os movimentos lutam pelo direito à escola e à educação em uma perspectiva de uma educação popular e, nesse sentido, buscam se formar voltados para os interesses das classes populares, diferentemente do que

⁸ [...] o preceito ideal e o papel da educação no curso da transformação socialista constituem em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos sociais, conscientes dos desafios que têm de confrontar como indivíduos sociais, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios [...] é desse modo que a educação socialista pode definir-se como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista que não se separa e interage contiguamente com a transformação histórica geral em andamento em qualquer momento dado. (MESZÁROS, 2008, p.89)

vemos historicamente dentro das Universidades, que desde seu surgimento se constituíram em influências sob a lógica da ciência e do poder, destinadas à formação da nobreza.

Vale ressaltar que a universidade, como uma instituição social, é um espaço contraditório e, por isso, deve ser um espaço de construção de saber e construção de cultura, no sentido mais amplo na palavra. Aprender com as diferenças e valorizar os diferentes tipos de saberes, perpassando o erudito e o popular, as experiências práticas e os saberes teóricos. Temos que pensar em uma universidade que se fundamente em práticas dialógicas entre os sujeitos, que possa contribuir para formular e modificar o pensar e o fazer, para construir teses propositivas de intervenção nos problemas sociais.

2. Últimas considerações

Neste artigo procuramos destacar a importância de parcerias entre as classes populares (neste caso, movimentos sociais do campo) e a universidades públicas (no caso, a UFSCar) para o processo de validação do conhecimento, mantendo o rigor científico, através da problematização e do fazer ciência com as pessoas, e não para elas. Para isso destacamos as diferentes formas de lidar com as relações humanas e com o processo de ensino e de aprendizado.

Destacamos o diferencial desse curso de Pedagogia da Terra, que traz como princípio fundamental na educação a reflexão que acontece no coletivo, entre pessoas diferentes e não no isolamento. O curso traz também o próprio movimento de luta pela terra como princípio educativo e de práxis social. É o próprio conceito que Freire (2005) nos traz sobre o diálogo, como sendo esse encontro ser humano-mundo, contando com o indivíduo coletivo e acreditando que a educação ocorre em diferentes espaços e que é realizada por um coletivo organizado. O curso foi aprovado com nota máxima 5 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que conduz todo o sistema de avaliação de cursos superiores no País, e que subsidia o processo de regulamentação, exercido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O PRONERA é trazido aqui como uma parceria fundamental nesse processo de entendimento e integração dos movimentos sociais na Universidade. Por meio deste Programa, é possível que a universidade e que as pessoas que fazem parte dela (professores, estudantes, comunidade acadêmica) repensem suas práticas, sua maneira de pensar a educação e, acima de tudo, que reforcem e questionem uma dinâmica que permita a mudança e a inovação, oxigenando o espaço da universidade pública. Ele está dentro das Ações Afirmativas como uma das formas de reafirmar o compromisso social com a democratização da educação superior pública para as camadas historicamente excluídas. As trocas de saberes entre os movimentos sociais e as universidades surgem para acrescentar conhecimentos, democracia e equidade para ambos, em um processo de práxis.

Por fim, a contribuição da temática discutida aqui destaca a necessidade de reafirmar o papel social da universidade dando-lhe vida, em uma dimensão dialética, ao levar as classes populares, os movimentos sociais, os movimentos organizados da sociedade civil para a universidade, ao facilitar as parcerias com o intuito de produzir novos olhares sobre o conhecimento científico, com vistas a uma emancipação político-cultural.

Percebemos que a educação do campo e em especial o curso de Pedagogia da Terra em questão evidencia que o acesso ao ensino superior por parte dos sujeitos do campo e das classes populares é uma forma destas pessoas poderem gerenciar suas próprias vidas, sendo sujeitos tanto do processo de proposição do modelo de educação que desejam, como também, participando ativamente na construção de novos conhecimentos por meio de suas experiências de vida, isto é exercendo cidadania. Sujeitos que aprendendo e ensinando vão buscando novas possibilidades de sobrevivência e de conquista de uma vida de qualidade.

Referências

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs). (2007). *Educação e Movimentos Sociais: novos olhares*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- AMARAL, Débora Monteiro. *Pedagogia da Terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo*. (2010). Dissertação (Mestrado) - Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: www.processoseducativos.ufscar.br.
- ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella e MONTRONE, Aida Victoria Garcia. (2012). Educación superior latinoamericana: diversidades y homogeneidad, *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educación*, n.º 58/4.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. São Paulo: Peres.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. (1960). *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira.
- CALDART, Roseli Salete. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3.ed. São Paulo. Expressão Popular.
- DI PIERRO, Maria Clara. (2001). *Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez.
- DUSSEL, Enrique D. (s/d). A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP. p 153 a 251.
- FRAGOSO, Maria. B. (2000). *O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a responsabilidade social da Universidade*. Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FREIRE, Paulo. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1992). *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra,
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- MÉSZÁROS, István. (2008). *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boitempo,.
- MOLINA, Mônica Castagna. (2003). *A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Tese de Doutorado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.
- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. (2004) . Manual de Operações. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Edição Revista e Atualizada. Aprovado pela portaria/INCRA/P/Nº 282.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – UFSCar (2007). Acesso: <http://www.pedagogiadaterra.ufscar.br>
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (2008). Ações Afirmativas na UFSCar – Em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. *Políticas Educativas* – Campinas, v.2, n. 1, p.41-53.
- TOURAINÉ, Alan. (1977). Movimentos sociais e ideologias nas sociedades dependentes. In: Albuquerque, J. A. G. (org.). *Classes médias e política o Brasil*. Rio de Janeiro: Terra e Paz.