

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: ENTRE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E ANÁLISES CIENTÍFICAS

Relatório de Pesquisa



O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: ENTRE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E ANÁLISES CIENTÍFICAS

Relatório de Pesquisa



ipea

Governo Federal

Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão

Ministro interino Dyogo Henrique de Oliveira

ipea Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Presidente

Ernesto Lozardo

Diretor de Desenvolvimento Institucional

Alexandre dos Santos Cunha

Diretor de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia, Substituto

Antonio Ernesto Lassance de Albuquerque Junior

Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas

Mathias Jourdain de Alencastro

Diretor de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais

Marco Aurélio Costa

Diretora de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação, Regulação e Infraestrutura

Fernanda De Negri

Diretor de Estudos e Políticas Sociais, Substituto

José Aparecido Carlos Ribeiro

Diretor de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais, Substituto

Cláudio Hamilton Matos dos Santos

Chefe de Gabinete, Substituto

Márcio Simão

Assessor-chefe de Imprensa e Comunicação

João Cláudio Garcia Rodrigues Lima

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)

Ministro Osmar Gasparini Terra

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)

Presidente Leonardo Góes Silva

Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento (DD)

Diretor Ewerton Giovanni dos Santos

Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE)

Coordenadora Raquel Buitrón Vuelta

Divisão de Educação do Campo (DDE-1)

Chefe Nelson Marques Félix

Ouvidoria: <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

URL: <http://www.ipea.gov.br>

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: ENTRE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E ANÁLISES CIENTÍFICAS

Relatório de Pesquisa

ipea

Rio de Janeiro, 2016

EQUIPE DE PESQUISA

Coordenação-geral

Brancolina Ferreira – Coordenação de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais

(Coder/Disoc) do Ipea

Marcelo Galiza – Coder/Disoc/Ipea

Raquel Vuelta – Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania do Instituto de Colonização e Reforma Agrária do Incra

Coordenação técnica

Bernardo Mançano Rodrigues – Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

Mônica Castagna Molina – Centro Transdisciplinar de Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB)

EQUIPE TÉCNICA

Regina Lúcia Alves de Lima – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia da Universidade Federal do Pará

(PPGCOM/UFPA)

Colaboradores

Dilermando Gadelha, mestre do PPGCOM/UFPA

Nathália Maria Cohén Pinheiro, mestre do PPGCOM/UFPA

A pesquisa que deu origem a este relatório foi conduzida pela Coordenação de Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Coder/Disoc) do Ipea e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no âmbito do Subprograma de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD), Programa de Mobilização da Competência Nacional para Estudos sobre o Desenvolvimento (Promob), Chamada Pública PNPD nº 111/2013

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 INTRODUÇÃO	9
2 O PRONERA COMO OBJETO DE ESTUDO EM TESES E DISSERTAÇÕES	10
3 TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO BRASIL CUJO TEMA ENVOLVE O PRONERA: UMA ANÁLISE QUANTI-QUALI.....	15
4 UMA ANÁLISE DO PRONERA A PARTIR DOS PONTOS DE VISTA DOS ATORES ENVOLVIDOS.....	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE A.....	44
APÊNDICE B.....	48

APRESENTAÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O Pronera nasceu em 1998, da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de serem alfabetizados e de continuarem os estudos em diferentes níveis de ensino.

Esta série de estudos tem como objetivo identificar, sistematizar e analisar as repercussões das ações do programa em diferentes dimensões da vida dos assentados: na escola, na dinâmica produtiva e sociocultural do assentamento, no movimento social, na universidade e nos órgãos públicos. Compreende-se que, se os dados quantitativos expressam a dimensão territorial do Pronera, a pesquisa qualitativa pode mostrar a dimensão da efetividade dos desdobramentos das ações educativas na vida dos sujeitos. Se a educação é um ato de transformação individual e social, é importante compreender com profundidade quais as transformações foram provocadas pelo Pronera, e o que essas transformações significaram para os sujeitos do processo de escolarização e para os coletivos sociais e as instituições em que os sujeitos estão inseridos.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que segue apresenta os resultados de uma pesquisa realizada ao longo do ano de 2014 e meados de 2015, cujo foco era analisar as reverberações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), política pública para a Educação do Campo implementada no país por meio do Instituto Nacional de Reforma Agrária (Incra), em parceria com movimentos sociais e instituições de educação. O Pronera surgiu em finais da década de 1990, com vistas a funcionar como alternativa às dificuldades no processo de educação de crianças, jovens e adultos que vivem em assentamentos de Reforma Agrária nas mais diversas regiões do Brasil.

Esta pesquisa está dividida em quatro seções, além desta introdução. Na segunda, apresentamos uma investigação preliminar, realizada com o objetivo de identificar os trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado apresentados em instituições de ensino superior, com temáticas relativas ao Pronera. A terceira traz a ampliação do quadro apresentado na pesquisa parcial anterior, mostrando uma visão geral das pesquisas realizadas no Brasil, além de uma análise do conteúdo de algumas das teses e dissertações encontradas. A quarta seção deste trabalho apresenta, de forma ilustrativa, uma análise das entrevistas realizadas com os atores que fazem parte da consolidação do Pronera, em diferentes atuações: uma aluna que teve seu processo de educação, até a especialização em curso, em turmas ofertadas pelo Pronera na região Centro-Oeste do país; um professor de cursos ofertados em parceria entre o Pronera e o Instituto Federal do Pará (IFPA-*campus* Marabá), que foi também coordenador de cursos e aluno de especialização; e o superintendente regional do Incra em São Paulo.

Acreditamos que esta pesquisa possibilitará entrever um quadro geral da realização do Pronera ao redor do Brasil, mostrando os pontos fortes e os desafios que o programa ainda tem pela frente. Além disso, a partir dos diagnósticos realizados tanto nos trabalhos acadêmicos quanto nas entrevistas, é possível alinhar caminhos para o avanço e fortalecimento do programa e, como um objetivo maior, a efetiva melhoria do processo de educação no campo.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa serão explicitados de maneira mais específica em cada seção do texto, utilizando, em linhas gerais, a metodologia da análise de conteúdos. Com um cariz inicialmente de cunho quantitativo, este método permite identificar e quantificar a ocorrência de variáveis ou categorias em um *corpus* analisado. No caso desta pesquisa, empregamos a análise de conteúdo como forma de identificar as principais questões levantadas pelas teses e dissertações defendidas no Brasil e que tenham o Pronera como temática direta ou indiretamente.

Em um primeiro momento, realizamos o levantamento dos trabalhos acadêmicos em duas bases de dados: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Após o levantamento e o cruzamento dos dados das duas bases, realizamos a categorização do *corpus* identificado com vistas a observar algumas questões de base, como: tema, objetivo, metodologia, referencial teórico básico, instituição de ensino, Programa de Pós-Graduação (PPG) em que foi defendido, nível, título, estado, cidade e resultados.

Após a análise qualitativa, que buscava ver a distribuição dos trabalhos por unidades federativas e instituições de ensino e PPGs, realizamos outra pesquisa qualitativa, esta

com vistas a observar as principais metodologias, os objetivos, os referenciais teóricos e, principalmente, os resultados das pesquisas que apontavam para problemáticas centrais na realização do Pronera.

As entrevistas gravadas foram transcritas e, em seguida, analisadas, a partir de um referencial teórico formado pelos estudos de dois pensadores franceses: Michel Foucault (1979), que escreve sobre as relações microfísicas de poder presente nas sociedades contemporâneas; e Pierre Bourdieu (1989), que, em sua reflexão, trata o poder a partir de uma perspectiva de disputa simbólica, mais do que de um poder coercitivo.

Ao final, apresentamos as nossas considerações finais, que, na esteira do que apontam as análises realizadas, mostram os possíveis caminhos a serem seguidos pelo Pronera.

2 O PRONERA COMO OBJETO DE ESTUDO EM TESES E DISSERTAÇÕES

Como um programa fundado em 1998 com vistas a incentivar a inclusão das populações que habitam assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, o Pronera, além de possibilitar a criação de diversos cursos em nível de educação básica, graduação e pós-graduação, é, também, objeto para diversos estudos que buscam analisar a efetividade desta política pública. Nesta seção, apresentamos um breve levantamento de trabalhos acadêmicos – teses de doutoramento e dissertações de mestrado – defendidos em instituições de ensino superior brasileiras, que tenham o Pronera como objetos de pesquisa.

O levantamento foi feito de forma digital, no banco de teses¹ da Capes, o qual disponibiliza resumos e palavras-chaves de trabalhos defendidos no Brasil desde 1987. Para a pesquisa no portal, utilizamos os termos Pronera e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Para o presente texto, entretanto, levamos em consideração apenas os resultados encontrados para Pronera, uma vez que este termo leva a resultados mais refinados do que o outro, que, por sua extensão, encontra trabalhos que têm em seus títulos ou resumos vocábulos mais generalistas e sem direta relação com o objetivo do levantamento, como educação e Reforma Agrária.

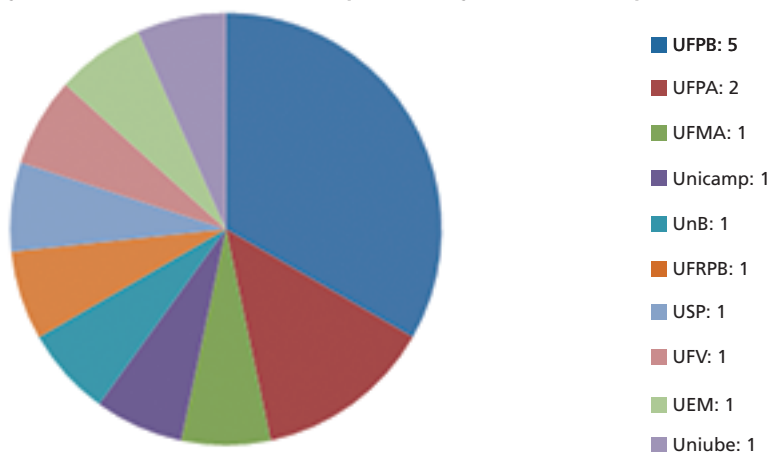
Relativo ao termo Pronera, foram encontrados quinze trabalhos no banco de teses da Capes, sendo que sete possuíam o termo no título do trabalho, enquanto nos outros oito a menção se dava no resumo das teses e dissertações. Dos quinze trabalhos, quatorze são dissertações de mestrado – dez de mestrado em educação; e os outros em programas de geografia, administração e desenvolvimento rural, ciências jurídicas e desenvolvimento sustentável do trópico úmido (DSTU) – e uma tese de doutorado em educação. Quanto às instituições de ensino, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) apresenta cinco trabalhos (três dissertações em educação; uma em ciências jurídicas; e uma tese em educação). As outras instituições de ensino são a Universidade Federal do Pará (UFPA), com uma dissertação em educação e uma em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), dissertação em educação; a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), dissertação em educação; a Universidade Federal de Viçosa (UFV), dissertação em educação; a Universidade de Brasília (UnB), dissertação em Educação; a Universidade de Uberaba (Uniube) dissertação em educação; a Universidade Estadual de Maringá (UEM), dissertação em Educação; a Universidade Federal Rural

1. O banco de teses e dissertações da Capes pode ser conferido no link: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

da Paraíba (UFRPB), dissertação em Administração e Desenvolvimento Rural); e a Universidade de São Paulo (USP), dissertação em Geografia Humana.

GRÁFICO 1

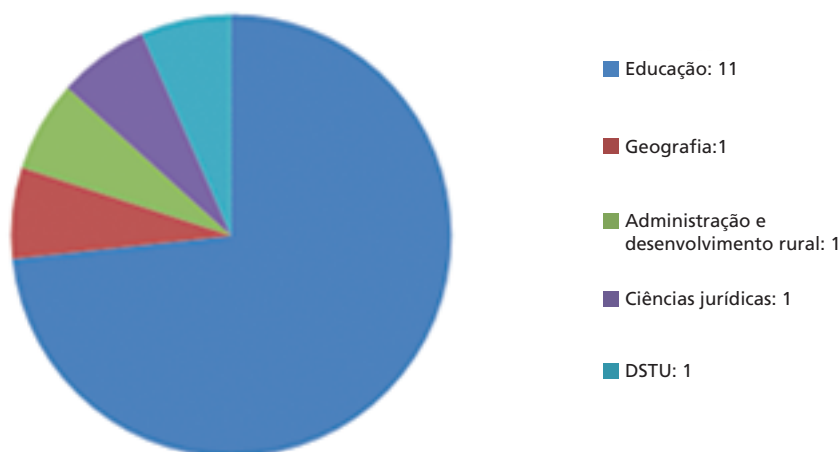
Teses e dissertações sobre o Pronera distribuídas por instituições de ensino superior



Elaboração da autora.

GRÁFICO 2

Teses e dissertações sobre o Pronera por curso de pós-graduação



Elaboração da autora.

Dos quinze trabalhos, apenas os sete que possuem o termo Pronera no título procuram analisar, especificamente, questões voltadas a essa política pública. Duas das dissertação podem ser identificadas como estudos de caso, como no trabalho *Educação do Campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia Pronera/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular*, defendido por Correia (2011), em cujo resumo a autora afirma analisar “as concepções e as práticas de Educação do Campo e alternância vivenciadas”² no dia a dia da turma de pedagogia do Pronera/UFPB. Já o outro estudo de caso, realizado por Rickmann Neto (2012), investiga sobre o Pronera Saúde, com o intento de formar profissionalmente agentes comunitários de saúde em municípios da região da rodovia Transamazônica.

2. Todas as citações foram retiradas dos resumos disponibilizados no banco de teses da Capes.

Outros trabalhos refletem mais especificamente sobre o Pronera como política pública, sem se ater a cursos específicos. É o caso do estudo *Políticas públicas para o desenvolvimento rural: uma análise sobre a eficácia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera*, defendido por Paulino Neto (2011), na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Sem analisar os resultados específicos do programa quanto à formação de assentados, o trabalho propõe a observação do processo de implementação e do modo de condução do Pronera.

Após análises de 348 (trezentos e quarenta e oito) despachos administrativos e 222 (duzentos e vinte e dois) pareceres técnicos, detectamos o não cumprimento dos termos estabelecidos nos planos de trabalhos, bem como a ausência de celeridade processual por parte do Incra. O programa apresenta problemas sobre a eficácia objetiva, pois não houve o cumprimento das metas, bem como na eficácia processual quanto à obediência às normas legais (termos de avenças, planos de trabalhos e prazos legais), acarretando prejuízos nos desdobramentos da Política Pública e consequente educação dos assentados.

As outras oito teses e dissertações que possuem o termo Pronera apenas nos resumos enfocam temáticas diversas sobre educação e desenvolvimento rural, tendo o Pronera apenas como instituição promotora/incentivadora dos cursos que servem como objeto de estudo. É o caso da pesquisa de Faria (2012), intitulada *A educação de jovens e adultos do campo: um estudo nos projetos de assentamento de Natalândia-MG*, a que analisa a eficácia da educação de jovens e adultos no campo.

Buscamos analisar e identificar se a práxis educativa tornou-se um instrumento de democratização da educação e conscientização; interpretar o olhar dos trabalhadores rurais em relação ao pedagógico ao estrutural para assim, identificar limites, possibilidades e contribuições.

O levantamento de teses e dissertações que tenham como temática o Pronera, realizado para este relatório, ainda não é exaustivo e nem profundo – o que demandaria a análise pormenorizada das dissertações e teses, buscando tendências teórico-metodológicas e análise dos resultados, além de ampliação das bases de pesquisa –, entretanto, em um primeiro momento, este levantamento é importante, pois mostra as reverberações acadêmicas, tanto positivas quanto negativas, de uma política pública que nasce com o objetivo de suprir uma demanda social. Levar em consideração as análises feitas no âmbito dos programas de pós-graduação também configura importante ferramenta para a própria autoavaliação do programa, uma vez que esses trabalhos apresentam perspectivas e caminhos para refletir e ultrapassar possíveis barreiras que atravanquem a efetivação das propostas de popularização da educação gestadas no âmbito do Pronera.

2.1 Propostas pedagógicas para a educação no campo: experiência de uma das dissertações defendidas no Brasil sobre o Pronera

Um dos trabalhos em nível de mestrado apresentado no Brasil sobre o Pronera é o de Brito (2011), defendido no programa de pós-graduação em educação – linha de pesquisa Educação Popular –, da UFPB. O objetivo do trabalho, intitulado *Formação superior de educadores do campo: uma análise das propostas pedagógicas dos cursos do Pronera da UFPB*, busca analisar a estruturação pedagógica dos cursos de educação superior oferecidos, na Paraíba, em parceria com o Pronera.

A dissertação tem como *corpus* de análise os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em pedagogia e história, ofertado no *campus* da UFPB em João Pessoa; e ciências agrárias, no *campus* de Bananeiras. As primeiras turmas de cada curso tiveram sessenta alunos, os quais deveriam vir de assentamentos de Reforma Agrária e ser indicados por

movimentos sociais do campo. Os cursos, segundo Brito (2011), tinham como objetivo a formação de educadores para atuarem como professores em escolas de assentamentos rurais do Brasil, buscando formar os próprios habitantes de assentamentos rurais para atuarem e modificarem a realidade educacional de suas comunidades.

A formação do educador deve trazer elementos que contribuam para construção e o fortalecimento da identidade e autonomia das populações do campo, que contribuam para a libertação do sujeito oprimido, para a transformação da sociedade, resistindo, portanto, ao continuísmo de uma sociedade desigual e injusta. Para tanto, a educação deve ser realizada pelos próprios sujeitos como protagonistas de sua formação (Brito, 2011, p. 22).

Citando o exemplo do curso de licenciatura em ciências agrárias, Brito (2011, p. 81) salienta a abrangência da turma, que abrigou assentados de vários estados brasileiros.

A primeira turma que teve duração de quatro anos foi composta por assentados dos estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Sergipe, Maranhão, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Tocantins, São Paulo, Paraná e Minas Gerais.

Com vistas a analisar a efetividade de uma Educação do Campo que seja emancipadora, tendo base na perspectiva da educação popular de Paulo Freire (Brito, 2011), a dissertação enfoca a proposta pedagógica dos cursos, buscando observar justamente sua adequação a um plano que busca promover uma educação que leve em conta a realidade campesina, perspectiva que, de acordo com a autora, não estava sendo contemplada no âmbito educacional rural paraibano até então.

Essa necessidade de profissionais qualificados para a Educação do Campo que se identifiquem e conheçam as peculiaridades e dificuldades vividas na educação dos assentamentos rurais, destaca-se na situação da educação no campo no Brasil, pela carência de ações mais efetivas, especialmente no estado da Paraíba, onde a educação é bastante precária, resultando numa situação em que é grande o número de jovens, adolescentes e adultos analfabetos e semi-analfabetos, traduzindo uma realidade que espelha os inúmeros problemas que enfrentam a educação pública, especialmente no campo. Além dessa problemática, constata-se a inadequação dos currículos, dos calendários escolares, a precariedade das escolas, a falta ou o inadequado transporte escolar. Essas e outras questões têm mobilizado os movimentos sociais em torno de reivindicações que visam propor uma educação de qualidade e específica para a realidade campesina (Brito, 2011, p. 24-25).

Brito (2011) conta que foi no âmbito desse engajamento por uma educação no campo mais afeita às realidades locais, e em que os próprios habitantes possam ser os protagonistas de seus processos educativos, que, desde 1998, a UFPB, juntamente com movimentos sociais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), começou a trabalhar junto ao Pronera, por meio de debates e propostas. A partir dos anos 2000, foram criados quatro cursos na Paraíba: três em nível de graduação (ciências agrárias, em 2003; pedagogia, em 2007; e história, em 2004) e um em nível de especialização, em residência agrária.

Na dissertação, Brito (2011) se debruça apenas nos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPPs) dos três cursos em nível de graduação, com vistas a identificar os princípios tanto políticos quanto pedagógicos, teóricos e metodológicos que nortearam o processo de feitura dos projetos e a implementação dos cursos voltados para a Educação do Campo. A pesquisa visa levantar os pontos de contribuição e também as contradições na constituição dos PPPs em sua relação com os fundamentos teóricos e práticos da educação no campo.

Ainda de acordo com autora, algumas perguntas nortearam o processo de investigação e análise dos PPPs.

Qual concepção de formação superior do campo está sendo trabalhada pelos cursos do Pronera/UFPB? Quais elementos educativos da Educação do Campo são incorporados nas propostas dos cursos? Quais são as dificuldades de implementação de suas propostas de formação, suas contradições e suas concepções de educação, que dificultam e/ou demonstram possibilidades concretas para a construção e o fortalecimento do projeto educativo da Educação do Campo? (Brito, 2011, p. 26).

Já o desenvolvimento metodológico da dissertação dá-se por meio de uma análise descritiva com cariz dialético, a qual, segundo a autora, enfoca os feixes de relações dinâmicas que esclarecem os vários processos travados entre os elementos dos PPPs, os fundamentos da Educação do Campo e a realidade campesina da Paraíba. A pesquisadora também escutou, em entrevistas semiestruturadas, pessoas envolvidas na elaboração dos PPPs, como os coordenadores dos cursos.

Como conclusão de suas análises, Brito (2011) enfatiza que foram diversos os entraves na realização e implantação dos cursos de licenciatura da UFPB em parceria com o Pronera. Entraves que iam desde dificuldades na tramitação dos projetos em instâncias deliberativas, problemas no repasse dos recursos, falta de professores e mesmo preconceito contra estudantes e militantes dos movimentos sociais que faziam parte das turmas, isso porque, no espaço da universidade alguns dos “demais estudantes não reconheciam os camponeses como sujeitos de direitos iguais a eles. Achavam que eles não (*sic*) o direito de ocupar todos os espaços da universidade” (Brito, 2011, p. 94).

Apesar de entraves como este, a autora aponta que, desde os PPPs, os cursos já aventam várias possibilidades de melhoria nas dinâmicas da educação no campo. Com relação aos casos de preconceito e de uso do espaço da universidade, por exemplo, Brito (2011, p. 95) aponta que, desde a implementação dos cursos, houve vários avanços na relação entre estudantes e universidade, avanços que foram refletidos em vários âmbitos.

Apesar de todas as contradições, os coordenadores dos cursos expressaram de forma positiva as mudanças desencadeadas tanto para a UFPB como para todos os sujeitos que participaram e participam do processo. Expressaram que a universidade, embora com toda a sua expressão elitista abriu as portas para a inclusão dos camponeses, para os filhos do povo, muito embora que pelas pressões dos movimentos sociais.

A autora aponta também ter havido impasses e êxitos na constituição dos PPPs com relação aos processos pedagógicos na Educação do Campo. Impasses ocorridos, principalmente, pela necessidade de compreender a importância do protagonismo e do empoderamento dos assentados na perspectiva de valorizarem, durante o processo educativo e como educadores, sua cultura e seus contextos.

Os desafios já se apresentam na composição dos Projetos Pedagógicos, pelo desconhecimento dos procedimentos metodológicos, especialmente com a metodologia da alternância que faz parte da concepção dos princípios da Educação do Campo e que não faz parte da educação tradicional experimentada na universidade (Brito, 2011, p. 96).

Esses impasses foram supridos, segundo Brito (2011), por meio da criação de disciplinas e componentes curriculares específicos para a realidade campesina, para além das disciplinas comuns aos cursos regulares da UFPB, como no caso do curso de pedagogia/Pronera, como educação e desenvolvimento sustentável, tópicos em Educação do Campo, educação e movimentos sociais e teoria e prática da educação popular.

Além disso, Brito (2011) enfatiza a adequação dos PPPs à presença dos alunos camponeses em sala de aula, mesmo em disciplinas que fazem parte do tronco regular dos cursos. Isso porque a presença dos alunos e as discussões travadas em sala de aula levaram à redefinição dos conteúdos ministrados.

A autora conclui que, apesar das diversas dificuldades na implantação dos cursos apoiados pelo Pronera, cujos projetos pedagógicos deveriam adaptar-se à perspectiva emancipadora e sustentável prevista no manual do Pronera (Brito, 2011), os cursos foram exitosos em vários aspectos, como na possibilidade de instaurar o diálogo entre os assentados, professores e os conhecimentos científicos e práticos e, por meio desses, instaurar o diálogo entre contextos e realidades diferenciadas.

Nos referidos cursos foram vivenciados espaços de diálogo que tiveram um papel importante na troca de conhecimentos e saberes entre professores e estudantes, o que possibilitou a todos os envolvidos uma aprendizagem, um crescimento mútuo, um repensar os conhecimentos científicos a partir da reflexão trazida pela voz dos educandos, suas realidades, seus saberes, foram refletidos à luz dos conhecimentos científicos e vice versa, os conhecimentos científicos foram repensados à luz da prática problematizada pelos estudantes (...) Esse novo formato de curso de formação docente tem proporcionado aos professores desses cursos valiosos momentos para que repensem e reavaliem suas práticas ao lidarem com um público que está disposto a participar da construção do processo de sua própria formação. Ao tempo em que os estudantes passam a olhar com novos olhares suas experiências da vida no campo. Isso é algo novo para o próprio contexto universitário (Brito, 2011, p. 98-99).

A partir do que é exposto por Brito (2011), pode-se perceber a importância dos estudos acadêmicos na realização e na própria reflexão sobre políticas públicas como o Pronera, pois, ao analisar experiências concretas de realização dos cursos apoiados pelo programa, a autora deixa entrever acertos e erros, soluções e problemas que precisam ser, respectivamente, adotados e sanados durante os processos de concepção e implementação de propostas no âmbito do Pronera.

3 TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO BRASIL CUJO TEMA ENVOLVE O PRONERA: UMA ANÁLISE QUANTI-QUALI

O objetivo desta seção é fazer uma análise transversal das teses e dissertações defendidas em PPGs brasileiros que abordam o Pronera ou atividades relativas ao programa. Buscamos observar quais são as principais problematizações e avaliações trazidas por esses trabalhos sobre o desenvolvimento do Pronera e o seu efetivo funcionamento.

Partimos do princípio de que é nas instituições de pesquisa científica, como as universidades, e por meio dos trabalhos acadêmicos produzidos e defendidos, que se efetivam reflexões qualificadas sobre as diversas dinâmicas sociais que têm lugar no país, entre elas as avaliações acerca das atividades desenvolvidas pelas instituições governamentais, como o Pronera.

Esta seção apresenta desdobramentos dos princípios já apresentados, constituindo-se numa ampliação das bases de dados pesquisadas, assim como numa maior abrangência da análise qualitativa. O trabalho configurou-se a partir de uma inspiração da metodologia da análise de conteúdo, a qual, segundo Fonseca Júnior (2010, p. 280), refere-se a “um método das ciências humanas e sociais destinado à investigação de fenômenos simbólicos por meio de várias técnicas de pesquisa”.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o método surgiu, principalmente, nas pesquisas sobre os meios de comunicação e com o objetivo de analisar as mensagens midiáticas, mas foi adaptado às mais diversas ciências a partir de uma dupla perspectiva: quantitativa e qualitativa. Isso porque a análise de conteúdo possibilita, ao mesmo tempo, a percepção estatística do aparecimento de determinados elementos em um *corpus* de mensagens, o que lhe traz o caráter quantitativo mas também a interpretação desses aparecimentos a partir de inferências, “uma operação lógica destinada a extrair conhecimentos sobre os aspectos latentes da mensagem analisada” (Fonseca Júnior, 2010, p. 284).

Assim, para a consecução da pesquisa é necessário observar algumas etapas: constituição de um *corpus* de mensagens a serem analisadas; pré-análise do *corpus*, a fim de estabelecer as categorias quantitativas e qualitativas a serem observadas; exploração do material, consistindo na efetiva aplicação dos indicadores aos *corpus*; e por fim, o tratamento e a interpretação dos resultados (Bardin, 1988).

Para este trabalho, com relação aos dados quantitativos, o *corpus* constituído segue a regra da exaustividade, a qual busca “todos os documentos relativos ao assunto pesquisado, no período escolhido.” (Fonseca Júnior, 2010, p. 292). Em nosso caso, o *corpus* conta com 58 teses e dissertações encontradas em duas bases de dados: o banco de teses da Capes, o qual disponibiliza resumos e palavras-chaves de trabalhos defendidos no Brasil desde 1987; e a BDTD,³ mantida, desde 2010, pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). A escolha deste segundo banco deu-se porque ele disponibiliza informações mais completas sobre os trabalhos, incluindo *links* que direcionam aos trabalhos completos, enquanto o banco mantido pela Capes disponibiliza apenas os resumos dos trabalhos. O banco do Ibict é alimentado a partir dos dados das próprias instituições de pesquisa – PPGs –, que são disponibilizados em seus próprios bancos de teses e dissertações.

Para a constituição de nosso *corpus*, procuramos na ferramenta de buscas dos dois bancos as teses e dissertações a partir das palavras-chave Pronera e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Foram encontrados, no BDTD, 46 trabalhos no relativo à primeira palavra-chave e 65 no relativo à segunda. Já no Banco da Capes, encontramos 15 relativas à primeira e 22 à segunda. Considerando-se a repetição de trabalhos nas quatro entradas e ainda os trabalhos que não se enquadravam no escopo desta pesquisa,⁴ o *corpus*, após pré-análise, constituiu-se dos 58 trabalhos supracitados.

Decidimos por construir nossa análise a partir de indicadores mistos: tanto quantitativos quanto qualitativos. Os indicadores quantitativos referem-se aos nível, instituição, estado, cidade, ano e PPG onde os trabalhos foram realizados e defendidos; já os elementos de cunho mais qualitativo referem-se ao objeto, objetivo, metodologia, referencial teórico básico e principais resultados alcançados pelos trabalhos. O protocolo de análise criado, então, formulou-se na estrutura apresentada no quadro 1.

Após a aplicação do protocolo a todos os trabalhos, os dados quantitativos foram tratados na forma de tabelas que indicam a espacialização e temporalização dos trabalhos com relação ao lugar onde foram defendidos, ao ano e à especificidade do PPG em que foi realizado. Já os dados qualitativos foram tratados a fim de identificar quais as principais avaliações que esses trabalhos trazem sobre as atividades realizadas em parceria com o Pronera.

3. O banco pode ser consultado no link: <<http://bdtd.ibict.br/>>, de onde também foram retiradas as informações sobre a biblioteca.

4. Principalmente no que se refere ao segundo termo-chave de nossa pesquisa, foi comum aparecerem trabalhos que trouxessem uma das palavras do termo sem, no entanto, relacionar-se ao Pronera. Tais trabalhos foram descartados de nossa análise.

QUADRO 1
Protocolo de análise de trabalhos acadêmicos sobre o Pronera

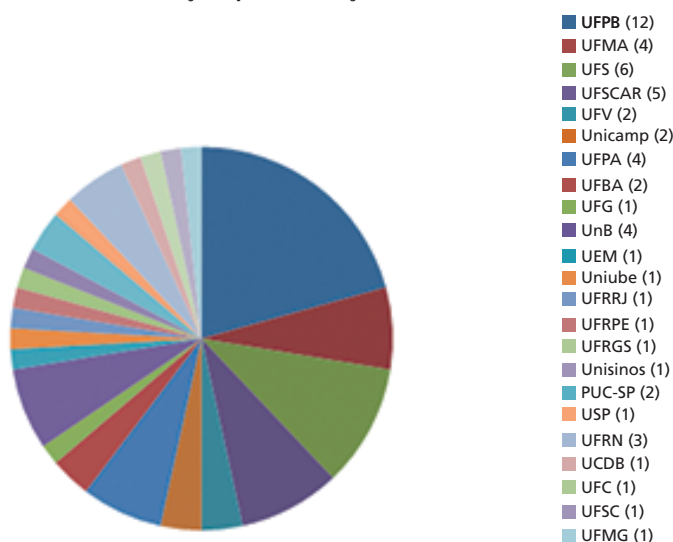
Título
Autor
Parte quantitativa
Ano
Instituição
PPG
Nível
Estado
Cidade
Parte qualitativa
Objeto
Objetivos
Metodologia
Referencial teórico básico
Resultados

3.1 Tratamento dos dados quantitativos

Após a tabulação dos dados quantitativos referentes às teses e dissertações defendidas em instituições de ensino brasileiras que tenham como temática o Pronera, pudemos criar os gráficos apresentados a seguir. Estes gráficos têm como objetivo principal possibilitar a observação da distribuição espaço-temporal nos trabalhos destacados, com o fim de perceber um pouco da dinâmica de reflexão sobre o programa e, de uma maneira mais abstrata, da consolidação dos estudos sobre práticas educativas e políticas públicas no Brasil.

O gráfico 3 refere-se à distribuição das teses e dissertações defendidas por instituição de ensino.

GRÁFICO 3
Distribuição de teses e dissertações por instituição de ensino



Elaboração da autora.

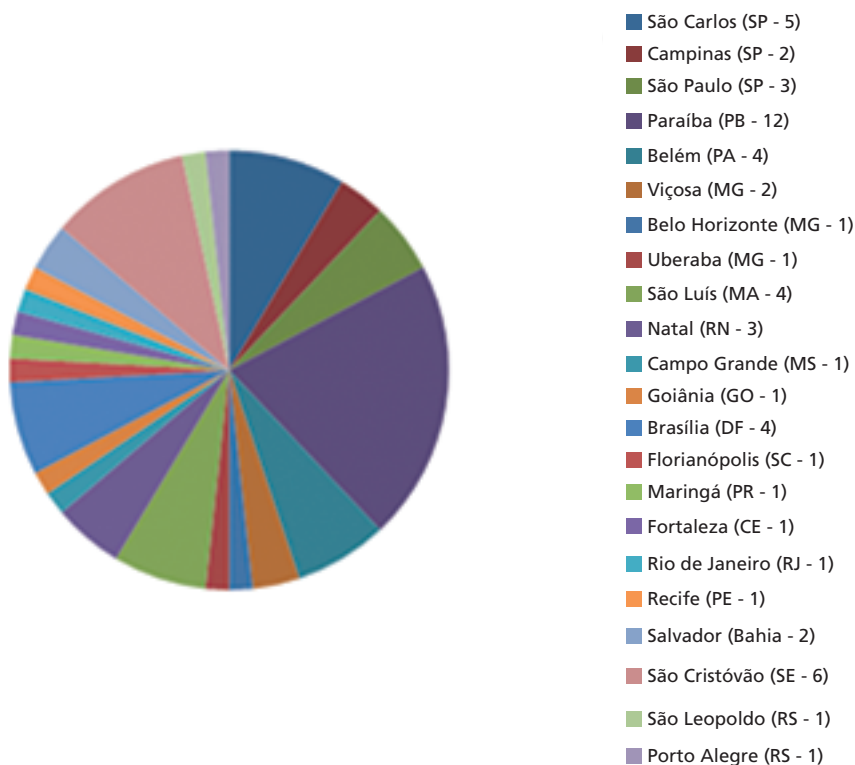
Obs.: UFS = Universidade Federal de Sergipe; UFSCar = Universidade Federal de São Carlos; UFG = Universidade Federal de Goiás; UFRRJ = Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Unisinos = Universidade do Vale do Rio dos Sinos; PUC-SP = Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; UFRN = Universidade Federal do Rio Grande do Norte; UCDB = Universidade Católica Dom Bosco; UFC = Universidade Federal do Ceará; UFSC = Universidade Federal de Santa Catarina; UFMG = Universidade Federal de Minas Gerais.

O que podemos perceber com este gráfico é que há uma predominância das produções em instituições de ensino superior de nível federal. Além disso, há uma ligeira maioria de pesquisas em instituições da região Nordeste (29 entre os 58), sendo três entre as seis com maior quantidade de produções – UFPB, UFS e UFMA, respectivamente. Apesar de o Nordeste concentrar a maioria das produções, a região Sudeste, com quinze produções, é a que comparece com mais instituições (oito), sendo a UFSCar a que mais produz trabalhos (cinco).

Já na região Norte, a UFPA é a única que apresenta trabalhos defendidos (quatro), enquanto as regiões Centro-Oeste e Sul apresentam três instituições e seis trabalhos e quatro instituições e quatro trabalhos, respectivamente.

O gráfico 4 mostra a distribuição dos trabalhos por cidade, o que nos deixa entrever a predominância daqueles realizados em instituições das capitais dos estados, com exceção de São Paulo, o qual apresenta trabalhos também em São Carlos e Campinas; Sergipe, onde todos os trabalhos são oriundos da cidade de São Cristóvão; Minas Gerais, com trabalhos de Belo Horizonte, Viçosa e Uberaba; Paraná, cujo trabalho vem de Maringá; e Rio Grande do Sul, com um trabalho da cidade de São Leopoldo, além de Porto Alegre.

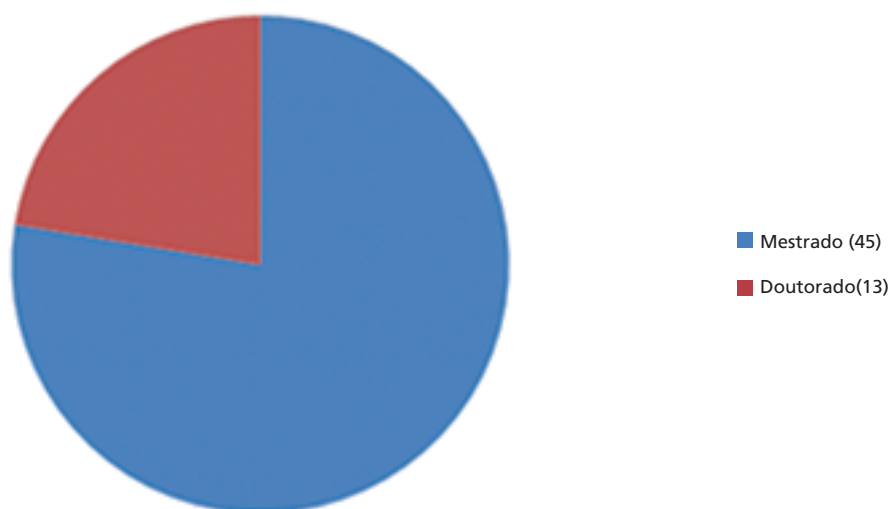
GRÁFICO 4
Distribuição de teses e dissertações por cidades



Elaboração da autora.

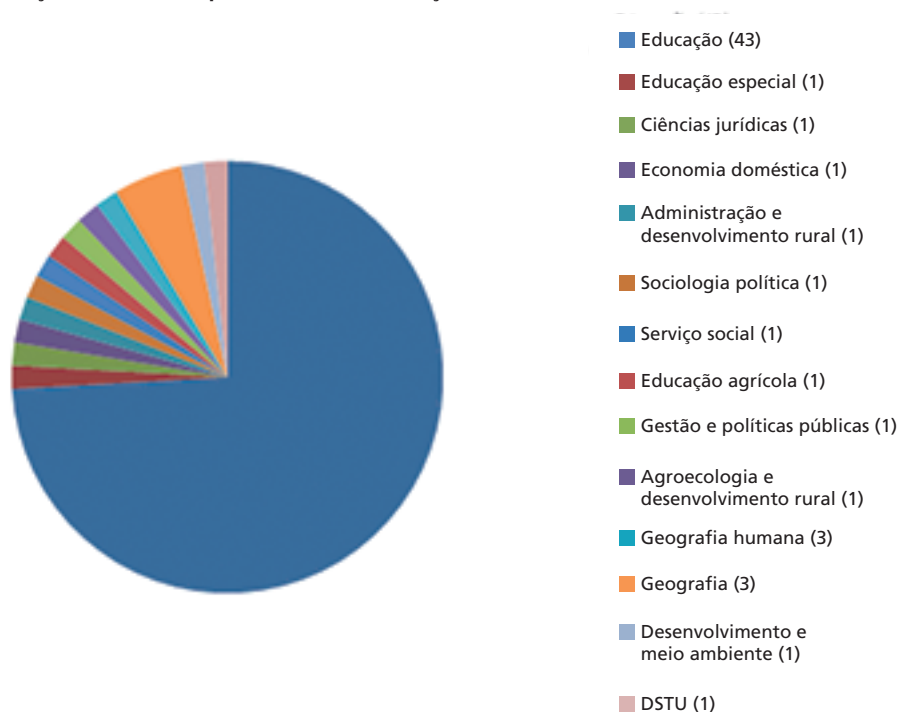
Já com relação ao nível (gráfico 5) e à área de concentração (gráfico 6), é patente o predomínio de trabalhos de mestrado e a educação como principal área de concentração.

GRÁFICO 5
Distribuição de trabalhos por nível



Elaboração da autora.

GRÁFICO 6
Distribuição de trabalhos por área de concentração



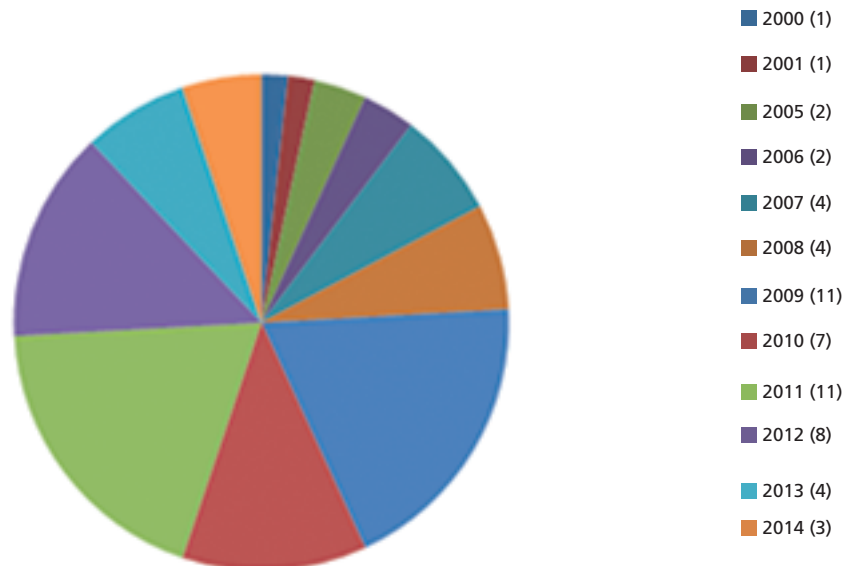
Elaboração da autora.

Além da educação, é possível ver trabalhos em áreas correlatas, como educação especial, mas também em áreas bem distintas, como sociologia política, geografia, ciências jurídicas, serviço social e administração e desenvolvimento rural.

Por fim, no relativo ao ano de defesa (gráfico 7), observa-se uma predominância nos trabalhos defendidos entre os anos de 2009 a 2012, os quais representam 37 do total de 58, sendo que o mais antigo data do ano 2000 – dois anos depois do lançamento do Pronera, em 1998 – e o mais atual é de 2014. É interessante notar que entre os anos que

separam o primeiro do último trabalho, exceto por 2002, 2003 e 2004, todos os outros apresentaram trabalhos.

GRÁFICO 7
Distribuição de trabalhos por ano



Elaboração da autora.

É interessante notar, também, que tem havido uma leve oscilação na quantidade de produções: crescente entre 2005 e 2009; mais ou menos estável entre 2009 e 2011; e decrescente de 2011 a 2014, sendo que este último ano apresenta o menor número de produções (três) desde 2006. Na subseção a seguir, passaremos à análise dos dados qualitativos da pesquisa.

3.2 Tratamento dos dados qualitativos

Quanto aos dados que se referem a metodologia, objetos e objetivos, referencial teórico e resultados das pesquisas, o que buscamos não foi uma análise quantitativa – com a finalidade de quantificar os referenciais e metodologias, por exemplo –, mas, sim, uma análise mais qualitativa, a fim de observar os principais resultados dos trabalhos com relação aos objetivos propostos e também às formas pelas quais esses objetivos foram realizados metodologicamente, sendo a parte quantitativa observada apenas de forma superficial neste quesito. Para tanto, o *corpus* de análise foi formado por aproximadamente 20% dos 58 trabalhos levantados. O que se buscou, como já foi referido neste trabalho, foi observar as avaliações e observações realizadas por estes trabalhos sobre o Proenra.

Assim, o que se pode ver a partir deste estudo é que a análise documental e o estudo de caso são as metodologias mais utilizadas para a consecução de trabalhos que tenham o Proenra e atividades correlatas como foco. De acordo com Duarte (2010), os estudos de caso são utilizados geralmente para compreender dinâmicas sociais contemporâneas, a partir do uso de uma série de técnicas e ferramentas de pesquisa.

O estudo de caso deve ter preferência quando se pretende examinar eventos contemporâneos, em situações onde não se podem manipular comportamentos relevantes e é possível empregar duas

fontes de evidências, em geral não utilizadas pelo historiador, que são a observação direta e série sistemática de entrevistas (Duarte, 2010, p. 219).

Muitas das teses e dissertações analisadas tratam do Pronera a partir dessa perspectiva, pois não têm como principal analisar o programa como política pública, mas, sim, observar esses “eventos contemporâneos” que são os cursos realizados em assentamentos. Exemplo disso ocorre no trabalho *Educação do Campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia Pronera/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular*, defendido por Deyse Correa, em cujo resumo a autora afirma analisar “as concepções e as práticas de Educação do Campo e alternância vivenciadas” (Correa, 2011, p. 7) no dia a dia da turma de pedagogia do Pronera/UFPB.

A tese defendida por Dansa (2008), na Universidade de Brasília também é um exemplo de estudo de caso. O trabalho buscou refletir sobre a dinâmica específica do curso técnico de agropecuária e desenvolvimento sustentável de assentados da Reforma Agrária, realizado na Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira no município de Unaí, em Minas Gerais. O curso congregou sessenta jovens de 35 assentamentos em dezesseis municípios da região do sertão mineiro goiano.

O trabalho teve como objetivo refletir sobre o papel da Educação do Campo na constituição da identidade desses jovens assentados no relativo às suas próprias percepções como sujeitos do campo. Para a consecução do trabalho, Dansa (2008) buscou refletir sobre como o curso técnico ajudava, a partir das estratégias pedagógicas e das atividades realizadas, na autopercepção dos jovens assentados e também na percepção que eles têm do lugar em que estão inseridos.

Entendemos que a proposta do CTADS [Curso Técnico em Agropecuária e Desenvolvimento Sustentável de Assentados da Reforma Agrária] pode ser identificada como Educação do Campo, na medida em que seus fundamentos e suas práxis trabalham na perspectiva de levar os jovens a pensar sua formação profissional em sintonia com os sentidos sociais de sua realidade e de sua inserção como sujeitos comprometidos com a transformação da realidade do campo em prol dos agricultores familiares, especialmente os assentados pela Reforma Agrária” (*op. cit.*, 2008, p. 286).

Entretanto, mesmo que a análise se dê a partir de um caso específico, como a de Dansa (2008), os trabalhos servem como base para a avaliação do Pronera como instância possibilitadora da realização dos cursos. Segundo Dansa (2008), o Pronera aparece como ferramenta fundamental para o sucesso do curso, pois possibilitou “uma construção pedagógica diferenciada que produziu mudanças tanto nos sujeitos que dela participaram como na própria escola como organização” (*op. cit.*, p. 286). Mudanças relativas tanto ao fazer pedagógico quanto na constituição de uma gestão em parceria, já que os cursos realizados no âmbito do Pronera pressupõem a participação conjunta das instituições de ensino e também de instituições não governamentais, como os movimentos sociais.

Dessa forma, o ambiente pedagógico em que os estudantes são inseridos concorre para a maneira como eles constituem sua própria identidade e sua relação com o entorno, tanto espacial quanto social. É a conclusão que chega Dansa (2008) a partir do estudo de caso que realizou em sua tese de doutorado.

Inseridos num ambiente pedagógico diferenciado, os estudantes puderam perceber aspectos de sua realidade que antes não lhes eram muito visíveis, como a própria situação histórica da Reforma Agrária ou reler seus preconceitos, encontrando pontos de referência para ancorar sua identidade como sujeito do campo (*op. cit.*, p. 286).

O trabalho de Amaral (2010), dissertação de mestrado em educação defendida na UFSCar, também utiliza o estudo de caso com o propósito de investigar os impactos das políticas pedagógicas do primeiro curso de pedagogia da terra, implementado no âmbito do Pronera numa parceria entre a UFSCar, o Incra e os movimentos sociais paulistas, e entre os educandos do curso. A partir de pesquisa participante, observação e pesquisas em grupo, a autora empreendeu uma investigação sobre se “os ensinamentos e aprendizagens que ocorrem no curso de pedagogia da terra – UFSCar – São Carlos, dão conta das expectativas dos e das educandas do mesmo” (*op. cit.*, p. 193).

Amaral (2010) entrevistou treze homens e três mulheres, de diversos assentamentos, que participaram do curso iniciado em 2007 e que contou, primeiramente, com sessenta alunos. Depois, em sua quarta etapa, o curso possuía 43 alunos, sendo 39 mulheres e quatro homens. A investigação possibilitou, portanto, a descoberta da percepção dos próprios educandos sobre as práticas educativas que estavam sendo implementadas como políticas públicas para o acesso da educação no campo, sendo possível concluir que “a possibilidade de convivência com outros/as estudantes da UFSCar, com professores/as, com grupos de estudos, festas, congressos etc. contribuiu para que houvesse trocas de experiências, aprendizados e conhecimento de culturas” (*op. cit.*, p. 179).

A análise de Amaral (2010) foi baseada em algumas categorias, a partir das quais a autora interpretou a trajetória e a apropriação das práticas educativas aplicadas pelo curso, mas que também mostraram a importância de algumas estratégias adotadas no âmbito do Pronera, como a gestão articulada com os movimentos sociais. A partir da categoria alteridade, por exemplo, Amaral (2010, p. 180) afirma:

os/as educandos/as relataram a importância da heterogeneidade da turma, o aprendizado entre os movimentos sociais e entre pessoas de gerações tão diversas. Ficou claro que ser estudante e ser do movimento social muitas vezes trouxe elementos políticos para as aulas, as discussões ficaram mais ricas e o aprendizado mais intenso, um processo em que estudantes trocavam conhecimento e, ao mesmo tempo em que aprendiam com os/as educadores/as, ensinavam-lhes. Também foram destacados os processos educativos que ocorriam tanto em espaços de sala de aula quanto em espaços não escolares, como, por exemplo, no alojamento, no refeitório, na ciranda infantil, nas reuniões etc.

O trabalho, no entanto, também relatou alguns pontos de estrangulamento na forma de aplicação das normas do Pronera, os quais ainda precisam ser refinados, como no relativo à pedagogia da alternância, que preconiza a ideia de que o processo educativo deve dar-se alternadamente entre a escola e a comunidade, a fim de possibilitar um maior entrelaçamento entre os saberes e as práticas. Quanto a esse ponto, Amaral (2010) afirma a necessidade de uma avaliação ainda mais rigorosa do regime, para que haja um máximo aproveitamento tanto do tempo que os educandos passam na universidade quanto daquele passado na comunidade.

Neste aspecto, é preciso avaliar o regime de alternância, pois, se por um lado ele é um dos principais diferenciais do curso, por possibilitar a indissociabilidade entre prática e teoria, por outro, não possibilita a interação das estudantes do curso com outras pessoas da universidade (*op. cit.*, 2010, p. 180).

A questão da pedagogia da alternância é também um dos pontos frequentemente levantados nas teses e dissertações que abordam os cursos oferecidos pelo Pronera. Além do trabalho de Amaral (2010), as dissertações de Fernandes (2009) e Sardo (2013) lançam uma perspectiva crítica sobre a divisão entre tempo-escola e tempo-comunidade, que é uma das diretrizes adotadas pelo Pronera para os cursos que apoia.

Também a partir da metodologia do estudo de caso, Fernandes (2009) analisa os desafios e as possibilidades dos projetos de Educação do Campo a partir de duas variáveis: o processo de produção de conhecimentos e a relação entre universidade e movimentos sociais do campo na gestão de cursos. Como objeto empírico de sua pesquisa, Fernandes (2009) aponta o curso de pedagogia da terra da UFRN, oferecido em parceria com o Incra e o MST e desenvolvido no Centro de Formação Patativa do Assaré, em Ceará Mirim, município do estado.

Em sua análise, Fernandes (2009) observa várias dimensões. Na primeira, com relação à gestão do curso, a autora aponta a existência de tensões entre os agentes envolvidos – UFRN, alunos e movimentos sociais. Essas tensões vêm em decorrência da fragmentação dos espaços de gestão do curso e também de um olhar tradicional com relação às práticas pedagógicas, o que leva a um não reconhecimento ou dificuldades com práticas alternativas. Um dos exemplos é mesmo o da pedagogia da alternância.

Verificou-se que o currículo por alternância ainda é uma dinâmica desafiadora. Os dados da pesquisa revelaram que a interdependência entre TE e TC [tempo-escola e tempo-comunidade], ideia fundamental da pedagogia da alternância, não é entendida nem pelo projeto, nem pelos sujeitos envolvidos nos cursos. A predominância da cultura escolar ainda é muito forte na execução do curso e dessa maneira o TC fica a reboque do TE (*op. cit.*, 2009, p. 117).

O trabalho de Sardo (2013) revela posições semelhantes. Com o objetivo especificado de se constituir a pedagogia da alternância no curso de bacharelado em agronomia, com ênfase em agroecologia e sistemas rurais sustentáveis, oferecido pela UFSCar no âmbito do Pronera, a autora revela pontos positivos e negativos da prática, tanto com relação às estratégias pedagógicas quanto à repercussão entre os educandos.

Como um dos pontos de dificuldades com relação à pedagogia da alternância, Sardo (2013) apontou a necessidade de conciliar o trabalho e o estudo, já que muitos dos assentados que fazem o curso também são responsáveis por cuidar da produção nos assentamentos. Nesse caso, o tempo-escola acaba por afastar os assentados tempo de mais do assentamento.

Apesar das críticas ao período curto para cada disciplina, o TE é longo, pois passam de quatro – quando o TC acontece no mês de julho – a dez semanas – quando o TC ocorre em janeiro e fevereiro – longe de casa e do trabalho na unidade produtiva. Isto, para a dinâmica das atividades agropecuárias, é complicado, pois demandam cuidados diários, sendo que, em alguns casos, não há pessoas que possam substituí-las/os para realizar atividades no lote, podendo prejudicar até o sustento da família (*op. cit.*, p. 78).

Ao mesmo tempo, o tempo-comunidade, segundo os educandos entrevistados por Sardo (2013), acaba por ser um dos momentos de maior êxito do curso, principalmente quando é possível aplicar os conhecimentos na prática diária dos assentados. “Segundo elas/es, a maioria dos trabalhos propostos para o tempo-comunidade teve uma relação com a realidade e/ou foram práticos, proporcionando a observação atenta, a pesquisa e a interpretação do mundo vivido como princípios do processo de ensino-aprendizagem” (*op. cit.*, p. 98).

Considerando-se, então, as dificuldades com relação à pedagogia da alternância, principalmente no relativo ao TE, Sardo (2013, p. 85) chega mesmo a oferecer uma solução: a prática da educação à distância e o uso das tecnologias de comunicação e informação disponíveis nesse tipo de modalidade, para que se possa minorar o tempo de afastamento dos assentados de seus lotes de terra, sem prejudicar o processo de aprendizagem.

Outro ponto bastante discutido entre os trabalhos levantados é o papel dos movimentos sociais organizados. A tese de Daltro (2009), defendida também na UFSCar, busca refletir sobre os movimentos sociais baianos e as práticas de escolarização na Educação do Campo. Utilizando como base os conceitos de campos sociais e também de reprodução cultural a partir dos escritos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, o autor busca observar como se dá o processo de reprodução cultural, as negociações de capital cultural e as transformações no *habitus* de educandos participantes em um curso de formação apoiado pelo Pronera, na Bahia.

A pesquisa foi realizada a partir da análise da trajetória escolar de seis alunos dos cursos de ensino médio profissionalizante em agropecuária sustentável e superior em pedagogia da terra, oferecidos no âmbito do Pronera, em parceria com a Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia (Ceta), na microrregião do Médio São Francisco.

A partir do estudo da trajetória de cada um dos seis alunos, por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas em profundidade, Daltro (2009, p. 154-5) afirma ter conseguido constatar

a transferência precoce do capital cultural desses alunos, proporcionando uma mudança de postura e de *habitus* nas tarefas escolares, assiduidades e frequência na sala de aula, debates dos conteúdos estudados, avaliações, trabalhos e leituras etc. reestruturado o *habitus* e o capital cultural.

O autor aponta ainda a integração ocorrida nos assentamentos por meio dos cursos, os quais possibilitaram um maior empoderamento dos estudantes com relação a seu território e suas identidades, como também com relação às ações dentro do Ceta.

Podemos observar ainda que o investimento escolar também é realizado pelos assentados por meio da militância política das lideranças da associação dos moradores, sindicato, e também pelas comissões de educação do Ceta, grupos jovens que arrecadam dinheiro através de festas, bingos e venda de produtos alimentares, como tempero de cozinha, artesanatos etc. (Daltro, 2009, p. 156).

Dessa forma, é possível perceber os esforços conjuntos realizados pelo governo, por meio do Pronera, pelas universidades e pelos movimentos sociais em busca da melhoria na Educação do Campo e do fortalecimento dos atores sociais que participam desses movimentos.

Na perspectiva de Freitas (2007), os movimentos sociais são mesmo um dos atores fundamentais na constituição dos cursos e no fortalecimento da Educação do Campo. A partir da metodologia do ator-rede e do ator-orientado em situação de interface, a autora busca analisar as redes sociotécnicas criadas no curso técnico em agroecologia, que ocorreu entre 2005 e 2007 e teve lugar na escola 25 de Maio, no município de Fraiburgo, em Santa Catarina.

Segundo Freitas (2007), sendo o MST um ator-mundo na rede sócio-técnica estabelecida entre Incra, universidade e assentamentos, têm ocorrido dificuldades na tradução dos interesses do movimento na rede devido ao descompasso nas diversas concepções dos atores sociais envolvidos na rede sócio-técnica.

Um problema importante foi identificado em nível institucional. As análises dos posicionamentos do Incra e da UFSC denotam que há dificuldades no encaminhamento do Pronera dentro dessas instituições, ocasionando o surgimento de conflitos que interferem na execução do programa segundo as expectativas do MST. Se por um lado há técnicos, professores e alunos que assumiram e se identificaram com a proposta do programa e travam lutas dentro das Instituições para que o

Pronera seja efetivado com sucesso, haja vista o elevado número de cursos realizados e de alunos atendidos desde o início do programa no estado de Santa Catarina, por outro, nossa análise evidenciou a existência de grupos resistentes à presença do programa, tanto na UFSC quanto no Inkra (*op. cit.*, p. 185).

Segundo Freitas (2007), do lado da universidade a dificuldade principal está no reconhecimento da instituição como um lugar de relação com o movimento social “em especial, com o MST, já que para alguns segmentos esse não seria o papel da universidade. Como vimos, muitas vezes, essas posições dificultam o andamento do programa, pois elas têm consequências administrativas, burocráticas e financeiras” (*op. cit.*, p. 185). Como conclusão, a autora afirma ser essencial que haja um diálogo democrático entre os diversos atores da rede sócio-técnica do Pronera, além de diálogos e debates sobre o papel social das instituições.

Dois trabalhos são interessantes por apresentarem temáticas bastante idiossincráticas para a discussão. A dissertação de Nunes (2010), por exemplo, tem como temática o entrelaçamento entre educação física e Educação do Campo e busca discutir como se dá a inserção de educação física nos cursos de formação de educadores para a Reforma Agrária realizados no Maranhão pela UFMA, Pronera, MST e Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (Assema).

Segundo Nunes (2010), a educação física vem sendo, tradicionalmente, vista como uma dimensão instrumental a favor da lógica capitalista, principalmente como forma de disciplinar o corpo. Com relação ao Pronera, nos cursos de formação oferecidos no Maranhão, no entanto, começa-se a ver uma modificação na forma de ver a disciplina.

A partir de uma metodologia formada por entrevistas coletivas com oito educadores formados nos cursos oferecidos pela UFMA, Nunes (2010) afirma que, quando inquiriu sobre o significado da educação física na Educação do Campo, as respostas versaram principalmente sobre essas dimensões mais instrumentais de relaxamento, manutenção da saúde e do equilíbrio e mesmo da preparação física para movimentos reivindicativos, “reafirmando as teses tradicionais que limitam a visão acerca dessa área de conhecimento” (*op. cit.*, p. 97).

A autora, entretanto, afirma que, após as experiências oportunizadas pelo Pronera no curso de magistério ou formação pedagógica oferecido no Maranhão, alguns educadores mudaram suas concepções, aproximando-se de uma visada mais correlata à cultura corporal.

Segundo os participantes da pesquisa, a educação física no Pronera valoriza seus sentimentos, suas lutas e o ser humano. Ela vai além do físico e do biológico, transcendendo os significados do corpo na sua totalidade, promovendo o bem-estar, a expressão corporal e as manifestações culturais. Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação física, sob essa perspectiva, pode contribuir para desafiar o Estado na resistência contra os modelos tradicionais, impostos para a escola do campo, a maioria desconsiderando sua riqueza de valores, os bens socioculturais e a luta por uma educação com conscientização de vida, consolidação de conhecimento (Nunes, 2010, p. 98).

Dessa forma, Nunes (2010) avalia de maneira positiva a inserção da educação física nos cursos amparados pelo Pronera no Maranhão, o que ocorreu primeiro na forma de oficinas e posteriormente na forma de disciplinas, nos estágios finais dos cursos. Isso ocorre porque, como referido anteriormente, a forma de abordar a educação física possibilita novas percepções do próprio corpo e seu papel, e também da relação entre o corpo e o *background* social que se relaciona à educação e à Educação do Campo, mais especificamente.

Se a inserção da educação física nos cursos do Maranhão é uma das práticas de maior êxito do Pronera, em outras áreas ainda é necessário ir além, como no relativo à inclusão e à educação especial. Esse é o foco do trabalho realizado por Gonçalves (2014), que analisa as práticas de educação especial oferecida para assentados da Reforma Agrária a partir dos cursos de educação para jovens e adultos (EJA) criados no âmbito do Pronera em parceria com a Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), em assentamentos paulistas.

Na tese, a partir de entrevistas com professores, educandos, integrantes da comunidade e parentes de educandos (a autora entrevistou um educando com hidrocefalia e o irmão de uma educanda com surdez), e também por meio de análise de documentos, Gonçalves (2014) aponta uma histórica de dificuldade na inclusão de jovens e adultos com deficiência nas práticas educativas, principalmente no relativo ao campo, onde essas pessoas muitas vezes são analfabetas. Nessa perspectiva, a autora reconhece a importância do Pronera como política cujo fim é dirimir as desigualdades históricas na Educação do Campo, e também aponta as dificuldades encontradas no percurso.

O Pronera é relevante para as populações do campo, sendo inegável a sua dimensão em todo o território brasileiro. Contudo, apesar de se constituir com base no histórico de exclusão da educação em áreas rurais, pretendendo corrigir esse processo, comete outro equívoco, o de selenciar sobre as questões educacionais que envolvem os alunos com necessidades educacionais especiais na EJA e nas outras modalidades do projeto (*op. cit.*, p. 172).

As dificuldades encontram-se na própria estrutura física das instituições de ensino existentes em assentamentos e mesmo da logística para o trato com os alunos, o que não invalida, segundo a autora, os esforços dos agentes sociais envolvidos na realização dos cursos nos dois assentamentos estudados. Gonçalves (2014) ainda lembra que a inclusão de jovens e adultos especiais não é um dos objetivos previstos na estrutura do Pronera, entretanto, alerta para a necessidade de se pensar crítica e assertivamente sobre a inclusão dessas pessoas, historicamente marginalizadas.

Toda a história de exclusão da pessoa com deficiência traz à tona o direito dessas pessoas terem uma escolarização no Pronera. Além disso, destaca-se a importância do programa reconhecer a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, por conseguinte, oferecer uma formação de professores que apresente e discuta temas da educação especial (Gonçalves, 2014, p. 172).

Todos os trabalhos elencados apontam para análises sobre a efetividade do Pronera como política pública para a melhoria da Educação do Campo e também das práticas educativas proporcionadas aos assentados de áreas de Reforma Agrária. Seja a partir da análise de experiências ou de temas específicos dentro dos cursos oferecidos sob o apoio do Pronera, as teses e dissertações elencadas neste trabalho discutem tanto os pontos de sucesso do programa como também as necessidades de aprimoramento e reflexão sobre práticas educativas e pedagógicas que ainda precisam ser fortalecidas ou atendidas.

Muitos autores, como Perius (2008), reconhecem, numa perspectiva mais macro, o programa como uma política pública efetiva para o fortalecimento da educação e também para a superação de uma exclusão social histórica dos sujeitos do campo, principalmente daqueles assentados. Numa perspectiva micro, há a percepção das ações reais que o Pronera proporcionou nas diversas regiões do Brasil, influenciando na criação de outras políticas estaduais e municipais, como é o caso da dissertação de Perius (2008), que analisa a implantação do Pronera no Mato Grosso do Sul entre 1998 e 2001.

No caso do estado de Mato Grosso do Sul, foi possível observar que a implantação do programa proporcionou a integração dos movimentos sociais do campo em torno de um único projeto, o que não aconteceu na maioria dos estados. De acordo com o relatório geral de avaliação externa do programa, os projetos foram desenvolvidos com movimentos sociais específicos como o MST, a Fetagri [Federação dos Trabalhadores na Agricultura], a CPT, a CUT [Central Única dos Trabalhadores] e o Movimento de Mulheres, entre outros. O relato dos sujeitos entrevistados indicou que o fato favoreceu o diálogo em torno da discussão de uma proposta de educação para o campo, e, em consequência, o Pronera no estado acabou impulsionando a política da Educação Básica do Campo da Secretaria de Estado de Educação na gestão (1999-2002) no governo de José Orcírio Miranda dos Santos, do Partido dos Trabalhadores (PT). Por exemplo, o caderno com a proposta político-pedagógica da Educação Básica do Campo para o estado foi escrito em maio de 2000, com a participação dos movimentos sociais do campo, principalmente o MST, que fez parte da elaboração por meio do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (*op. cit.*, p. 94-95).

Muitos dos casos aqui apresentados e também o próprio número de trabalhos que buscam pensar sobre o programa e sobre as dinâmicas da educação e da Educação do Campo parecem surgir como respostas a algumas das discussões empreendidas por Pierro (2000). A tese da autora lança um olhar histórico sobre as políticas públicas de EJA empreendidas no Brasil no período de 1985 – quando do fim da Ditadura Militar – a 1999.

Como o Pronera surgiu em 1998, Pierro (2000) não realiza análises aprofundadas sobre a sua constituição e implementação, ainda incipientes, mas reconhece a importância do programa como uma resposta às demandas dos movimentos sociais organizados da época e aponta como ponto auspicioso a inclusão das instituições de ensino superior no desenvolvimento das propostas dos cursos.

Trata-se de fato auspicioso, se considerarmos o distanciamento que as universidades brasileiras guardaram até a década de 1980 com relação ao tema. Embora a inserção das instituições de ensino superior nesses programas se dê predominantemente por meio de atividades de extensão, o envolvimento de um número crescente de universidades e docentes com a problemática da educação de jovens e adultos deve repercutir também, a médio prazo, na formação de professores e na pesquisa educacional. Por ora, entretanto, a excelência que se espera da participação das universidades em programas de formação de pessoas jovens e adultas não está assegurada, uma vez que uma parcela das instituições de ensino superior envolvidas nos três programas - especialmente as de caráter privado - não possuem equipes de docentes-pesquisadores com formação e experiência acumuladas em torno às temáticas específicas da alfabetização, educação básica e qualificação profissional de jovens e adultos no campo e na cidade (*op. cit.*, p. 257).

Como conclusão desta seção, referimo-nos à afirmação de Pierro (2000) para destacar – uma vez que ainda não é possível afirmar peremptoriamente a excelência na participação das universidades na formação de jovens e adultos, mais especificamente no âmbito do Pronera, haja vista o objetivo deste trabalho e as questões apontadas ao longo das discussões aqui empreendidas –, que é possível ver como essa participação tem sido frutífera no quesito da produção acadêmica e científica, na forma de pesquisas sobre a questão educacional no Brasil. É o que mostram as diversas teses e dissertações analisadas no âmbito deste trabalho, as quais contribuem de maneira contundente no processo de vislumbrar o percurso da Educação do Campo no Brasil e, a partir daí, apontar os possíveis caminhos a serem trilhados.

O levantamento de teses e dissertações que tenham como temática o Pronera, realizado para este relatório, mostra, portanto, as reverberações acadêmicas, tanto positivas quanto negativas, de uma política pública que nasce com o objetivo de suprir uma demanda social. Levar em consideração as análises feitas no âmbito dos PPGs também configura

importante ferramenta para a própria autoavaliação do programa, uma vez que esses trabalhos apresentam perspectivas e caminhos para refletir e ultrapassar possíveis barreiras que atravanquem a efetivação das propostas de popularização da educação gestadas no âmbito do Pronera.

4 UMA ANÁLISE DO PRONERA A PARTIR DOS PONTOS DE VISTA DOS ATORES ENVOLVIDOS

Esta seção constitui-se a partir da convergência de três entrevistas realizadas com atores integrantes do Pronera. A ideia era entrevistar pessoas relacionadas às diferentes instâncias do programa, com vistas a constituir um quadro geral, percebendo os sucessos e as dificuldades e também os caminhos apontados por esses atores. Dessa forma, para a constituição da análise que segue, utilizamos como base entrevistas realizadas com o superintendente regional do Inca em São Paulo, Wellington Diniz; com o professor Dalcione Marinho, coordenador de dois cursos realizados em parceria com o Pronera em Marabá, no Pará; e a advogada Rosangela Silva, assentada do Mato Grosso, que estudou desde o ensino médio em curso ofertado pelo Pronera, formou-se em direito em curso apoiado pelo programa e hoje cursa especialização também com o apoio do Pronera. Para auxiliar a análise, utilizamos principalmente os escritos do francês Michel Foucault (1979; 2012), que nos propõe pensamentos sobre os discursos e os poderes que circulam em nossas sociedades.

Em princípio, é quase um clichê dizer que as pessoas que vivem em assentamentos de Reforma Agrária têm uma vida difícil. Entretanto, apesar desse lugar comum, só se tem noção da real condição de vida destas pessoas quando confrontamos e experienciamos seus espaços de vivência. Quando, mesmo de nosso lugar de observadores distantes desta realidade, buscamos adentrá-la, conhecer sua cartografia, em suma, olhá-los não apenas a partir do ponto de vista teórico, mas vê-los no desenrolar de seu cotidiano. É assim que podemos dizer que o clichê da vida difícil só se materializou, de fato, em nosso imaginário quando fizemos uma breve visita a um dos assentamentos de Reforma Agrária existentes no município de Marabá, no Pará, que é um dos atendidos pelos cursos ofertados no âmbito do Pronera.

O assentamento é localizado na rodovia PA-151. Vindo de Marabá, fica pouco antes do Campus Rural de Marabá do Instituto Federal do Pará (IFPA). Entramos lá com o intuito de conversar com algum dos estudantes envolvidos nos cursos ofertados no âmbito do Pronera. Logo na parte que dá acesso ao assentamento – uma ramificação da rodovia, sendo, no entanto, de terra batida –, encontramos uma moça que aparentava ter cerca de vinte anos. Perguntamos a ela se conhecia algum assentado que tivesse participado de cursos oferecidos no campus com o apoio do Pronera. Muito timidamente, a garota respondeu que havia estudado no IFPA por três anos e meio, mas não se lembrava em qual curso e tampouco havia voltado ao instituto para pegar seus documentos relativos ao término das atividades.

De início, o caso já aponta algumas das dificuldades encontradas no processo de Educação do Campo, com ênfase para os processos educacionais que envolvem a educação de assentados da Reforma Agrária. Não é, no entanto, paradigmático. No ponto de vista do professor Dalcione Lima Marinho, um dos responsáveis pela implantação dos cursos apoiados pelo Pronera no IFPA em Marabá, é possível ver diversos exemplos bem-sucedidos entre os participantes dos cursos.

FIGURA 1
Pará: caminhos de um assentamento de Reforma Agrária em Marabá



Elaboração da autora.

Um desses exemplos vem dos cursos realizados em parceria com o Pronera no estado de Goiás. É o caso da assentada Rosângela Rodrigues da Silva, que vive já há quinze anos em um assentamento do estado do Mato Grosso, cursou do ensino médio à especialização em cursos ofertados pelo programa e é formada na primeira turma de direito ofertada no município de Goiás Velho. Para ela, o Pronera, além de uma política pública efetiva conquistada a partir da luta dos movimentos sociais, é também uma das únicas formas de garantir formação aos camponeses ao longo do Brasil.

Para muitos de nós, muitos agricultores filhos de assentados, de assentadas, quilombolas e outras pessoas que são beneficiadas pela política do Pronera, nós só tivemos a oportunidade de fazer um curso superior ou até mesmo de nos alfabetizar por meio dessa política. Que foi, eu acho, uma das construções mais bonitas de política pública que temos no Brasil hoje. É essa construção que dá oportunidade aos camponeses que sempre estiveram à margem do processo educativo no Brasil, com alto nível de falta de acesso à alfabetização e à escolarização e aos cursos de níveis superiores, pós-graduação, mestrados. Nós só tivemos acesso a isso porque existe o Pronera, porque, senão, muitos de nós nem sequer teria terminado nem o ensino médio, e muitos outros nem sequer teriam sido alfabetizados.

Voltemos, por ora, a nossa entrada no assentamento em Marabá. Após a conversa com a garota, resolvemos procurar por mais informações. Logo, surgiu a primeira dificuldade, nesse caso, topográfica: a estrada de terra que dava acesso ao assentamento perdia-se no horizonte, mas não de forma reta e sim numa série de declives e aclives, que nos fizeram sentir como em uma montanha russa. Depois de algumas subidas e descidas, encontramos a senhora Maria Soledad Silva Pinho, de 56 anos, líder comunitária do assentamento e que lá morava desde 2001.

Dona Sula – alcunha pela qual era chamada pelos outros moradores com quem falamos – contou que não podia apontar nenhum estudante ou ex-estudante que tivesse participado dos cursos porque enquanto alguns encontravam-se no tempo-escola, outros – os já formados – estavam em seus trabalhos, geralmente fora do assentamento.

O tempo-escola é parte integrante da pedagogia da alternância, prática adotada pelo Pronera que consiste na divisão em dois tempos do período letivo. Durante o tempo-escola, os alunos ficam internos no *campus*, assistindo às diversas aulas; já o tempo-comunidade é relativo ao período que os estudantes têm para aplicar em suas atividades cotidianas os conhecimentos obtidos.

FIGURA 2
Dona Sula, líder comunitária do assentamento em Marabá



Elaboração da autora.

Muitos estudantes que passaram pelos cursos ofertados em parceria com o Pronera já possuem trabalho, conseguidos principalmente após o término dos cursos e, em alguns casos, com a ajuda dos movimentos sociais atuantes na região, que, segundo dona Sula, são muito fortes e indicam alguns dos ex-estudantes para vagas de emprego em diversos lugares.

As informações apontadas por dona Sula são, de certa forma, reiteradas pelo professor Dalcione Marinho, que participou da concepção e realização dos cursos ofertados no

âmbito do Pronera/IFPA-Marabá e coordenou a primeira e a terceira turmas do curso técnico em agropecuária, em 2003 e 2009/2010, respectivamente.

No IFPA, a parceria teve início em 1998, com um curso de alfabetização ofertado a habitantes de quarenta comunidades rurais em dezesseis municípios paraenses. Em 2003, houve a primeira experiência de formação técnica com o curso técnico em agropecuária integral. Ao todo, até hoje, foram ofertados três cursos de alfabetização e magistério; três cursos técnicos integrais; três de nível superior em agronomia, pedagogia do campo e letras; e três cursos de residência agrária, em nível de especialização. Desde o princípio, os cursos funcionavam a partir da pedagogia da alternância.

Os participantes dos cursos, geralmente agricultores e filhos de agricultores, como aponta o professor Dalcione, vinham de uma das comunidades rurais atendidas pelo programa nos municípios paraenses. Segundo o professor, “O *campus* rural de Marabá tem uma abrangência regional. Nós tínhamos alunos num raio de até 500 km. Tinha aluno do Sul do Pará, Redenção, Rondon do Pará. Então, o raio de abrangência é enorme”.

Ainda segundo o professor Dalcione, a experiência do Pronera no interior paraense foi bastante desafiadora, pois a região Norte do Brasil apresenta, historicamente, diversas disparidades com relação aos processos educacionais, sociais e econômicos. “A questão do próprio índice de analfabetismo, por exemplo. Se pegarmos a região do Sul do Brasil, 20% das comunidades rurais tem escola. Aqui no sudeste paraense é só 3%. Então você vê descompasso”, assevera o professor.

Esse descompasso é herdeiro de um processo colonial que, desde o seu início, legou à região Amazônica o silenciamento e a invisibilidade, principalmente no que tange às suas populações urbanas e ao contingente populacional (Steinbrenner, 2009).

Esse processo é decorrente daquilo que Steinbrenner (2009) chama de invisibilidade urbana, ou seja, a forma como cidades, pessoas e problemas urbanos na Amazônia – entre eles, saúde, transportes e educação – são esquecidos/preteridos e “não invadem as páginas de jornais, revistas, noticiários, portais da *internet*. Não estão na agenda pública, nem nas agendas de pesquisa na dimensão dos desafios que representam” (*op. cit.*, p. 35), pois são diminutos perante a centralidade do ambiente e das questões florestais e ecológicas.

A utilização de jargões como “pulmão do mundo” é um bom exemplo de quadro, como também o famoso *slogan* utilizado durante a ditadura para justificar a ocupação da região: “Terra sem homens para homens sem terra”.⁵ O que se vê é uma focalização do verde em detrimento das pessoas e do urbano, fenômeno semelhante ao analisado por Bueno (2008), em cujo estudo – entrevistas realizadas com oitenta pessoas nas cidades de Belém, Manaus e São Paulo – notou-se a predominância de referências à floresta quando se perguntava qual era a primeira coisa que passava na cabeça dos entrevistados quando pensavam em Amazônia.

O fenômeno parece refletir ou apontar, de alguma forma, o descaso com os problemas sociais da região, como a questão educacional, que apresenta dificuldades ainda mais profundas do que em outras regiões do país, como afirma o professor Dalcione: “Na verdade, o Pronera tem sido uma alternativa bastante interessante para garantir a escolarização, não só a formação como a elevação da escolaridade.

5. O *slogan* ganhou fama na década de 1970, junto com os incentivos à migração nacional para a Amazônia e a abertura de novas rodovias, que integravam geograficamente a região ao resto do Brasil, no governo militar de Garrastazu Médici. A ideia era transferir cerca 100 mil famílias para a região (Morbach, 2001).

FIGURA 3
Marabá: instalações do Campus Rural do IFPA



Elaboração da autora.

O próprio Incri reconhece as disparidades e dificuldades encontradas no desenvolvimento da Educação do Campo no norte do país, o que pode ser visto, por exemplo, no manual de execução do Pronera, que prevê regras diferenciadas para esta região.

Em virtude das características físicas e geográficas da região Norte, os projetos [de alfabetização⁶ e escolaridade] poderão apresentar o período máximo de quinze meses para a alfabetização e de trinta meses para a escolaridade. Neste caso, enquanto há interrupção das aulas no período das chuvas (três meses), os(as) educadores(as) permanecerão participando dos encontros de formação e escolaridade, realizando estudos e pesquisas para melhorar a sua atuação profissional no campo (Incri, 2004, p. 31).

Em 2003 e 2004, os diversos encontros de avaliação e acompanhamento dos projetos da região Norte realizados pelo Pronera apontaram para a necessidade de um tratamento diferenciado na distribuição da equipe pedagógica. Entre os problemas, os de maior destaque foram a grande distância entre os assentamentos e as instituições que coordenam os projetos; o grande período de chuvas na região que inviabilizam a passagem e as precárias condições de acesso às áreas de Reforma Agrária (*op cit.*, p. 34).

A luta pelo desenvolvimento dos processos educacionais no campo no interior do Pará fortaleceu-se com a criação do Campus Rural do IFPA em Marabá. O *campus* foi criado em 2008, mas surgiu a partir de um debate de mais de vinte anos, que culminou com a criação, em 2007, da Escola Agrotécnica, que se tornaria, no ano seguinte, o Campus Rural. Segundo o professor Dalcione Marinho, “Toda essa conjuntura que foi construída herda essa leitura de uma concepção de educação, essa relação entre educação no campo, agroecologia, alternância pedagógica.

6. Para as outras regiões do país, o manual de operações do Pronera (Incri, 2004, p. 31) prevê que a alfabetização seja feita em doze meses e a escolaridade em 24 meses.

É nesse contexto que o Campus Rural de Marabá surge com o objetivo de desenvolver a educação no campo a partir das especificidades do local e do público atendido – os agricultores das áreas rurais dos municípios do sul e sudeste paraense –, o que se coaduna com o objetivo do Pronera, apresentado adiante.

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (Incrá, 2004, p. 17).

Dessa forma, o Pronera surge como uma maneira efetiva de buscar, a partir da articulação entre os movimentos sociais – inicialmente, o MST foi o movimento que trabalhou mais ativamente na instituição do Pronera em Marabá, mas, atualmente, a Fetagri é também um movimento com forte atuação junto aos assentamentos –, as instituições públicas, as universidades e os institutos federais, a melhoria da Educação do Campo, mas não sem estrangulamentos.

FIGURA 4
Professor Dalcione Marinho



Elaboração da autora.

Um desses estrangulamentos, segundo o professor Dalcione, ocorre nas questões burocráticas em que está envolto o programa. Segundo ele, há problemas quanto ao repasse das verbas destinadas pelo Incra aos cursos apoiados.

O que eu percebo hoje, institucionalmente, é que o maior desafio tem sido com a liberação de recursos, o atraso, a burocracia. Não é culpa do programa, mas do próprio sistema. Tem sido muito complicado. No último curso que eu tive contato, algumas parcelas do recurso do Pronera chegavam faltando um dia para o recurso voltar. Por exemplo, a parcela que era para cair em março saía dia 17 de dezembro, tendo um dia para empenhar o recurso.

Outros desafios encontrados na realização dos cursos em Marabá são relativos ao relacionamento entre movimentos sociais e universidades/Institutos, e também à fixação de professores e à busca de metodologias que se adequem às realidades de cada turma e dos alunos envolvidos. Em relação aos movimentos sociais, Dalcione aponta o papel central do MST e da Fetagri na realização e no desenvolvimento do Pronera tanto em nível nacional quanto em escala local, já que os movimentos foram essenciais na criação dos cursos técnicos em agropecuária ofertados em Marabá, nos anos de 2003, 2006 e 2009, apoiados pelo Pronera: “O Pronera surge da luta desses movimentos, do protagonismo dos acampamentos, do fechamento de estradas, das denúncias públicas. Ele é resultado desse acúmulo”.

Entretanto, se os movimentos sociais se constituem como protagonistas na implantação de políticas públicas para a Educação do Campo, eles estão também envolvidos em diversos jogos de poder, intrínsecos às relações sociais. Estas relações de poder podem ser vistas desde o início da realização dos cursos, a partir da indicação, pelos movimentos sociais, dos jovens e adultos que irão participar dos cursos; até no final, com as carreiras que os formados irão seguir, a partir dos conhecimentos adquiridos e articulados. Conforme explica o professor Dalcione.

Essas pessoas [que participam dos cursos] são indicadas por serem consideradas estratégicas para os movimentos sociais. Esse curso que a gente teve agora, entre 2009 e 2013, contou com quatorze jovens que eram egressos de outros cursos do Pronera. Teve em média quarenta jovens ligados à Fetagri e quase trinta ligados ao MST. O que é interessante compreender é que nem sempre essas estratégias são estratégias do movimento, acontece também por conveniência, por relação de poder: “Então vou indicar o jovem que é meu parente”. Assim, nem sempre essas escolhas são estratégicas, mas isso não ocorre com maior frequência. Pelo que a gente vivenciou, as escolhas visam a fortalecer o movimento. O MST, principalmente, tem a formação como um elemento estratégico da organização da sua base.

De acordo com Foucault (1979; 2013), as relações de poder não devem ser vistas apenas na forma unidirecional ou impositiva, como pode-se depreender de uma tradição marxista que visa ver o Estado e o Capital como instituições alienantes e subjugadoras. A partir dos escritos foucaultianos, inaugura-se uma nova forma de ver as relações de poder, não mais de forma unilinear e vertical, mas, sim, diagramática, microfísica. Isso quer dizer, em linhas gerais, que existem jogos de poder em todos os tipos de relações sociais, desde aquelas mais prosaicas – como as entre pais e filhos, entre irmãos, ou entre amigos – até as mais institucionalizadas, como entre chefes e empregados, entre estado e população. Dessa forma, o poder passa a ser visto não como um objeto ou um prêmio, algo que se possui e se detêm, e, sim, como algo que se exerce, que só existe no seu exercício e na sua negociação.

Assim, o processo de escolha, feito pelos movimentos sociais, dos jovens e adultos que participariam dos cursos ofertados, em Marabá, com o apoio do Pronera podem ser identificados como uma forma de exercer esse poder, um exercício que é também uma

forma de empoderamento, fortalecimento e resistência dos movimentos já que, ainda segundo Foucault (1979), onde há poder, há resistência. Isso pode ser visto na própria fala do professor Dalcione.

Eu tenho percebido em algumas partes uma renovação no quadro, nas organizações, nas entidades, e essa renovação foi fruto da formação. Se você pegar estudantes da primeira turma, da segunda turma e da terceira turma [do curso técnico em agropecuária], você vê que os jovens assumiram algumas instituições, associações, sindicatos. Tem estudante que hoje é presidente de sindicato.

Outra perspectiva produtiva para compreender esses processos estratégicos de escolha é aquela apontada por Bordieu (1989) sobre o poder simbólico e seu respectivo capital. Também para este autor, o poder não se exerce apenas na perspectiva da coação física, mas, sim, das relações de exercício simbólico. Os jogos de poder são, assim, balizados pelo processo de aquisição de diversos capitais, entre os quais o cultural e o simbólico, que podem ser conquistados a partir dos processos educativos por que passam os participantes dos cursos ofertados no âmbito do Pronera. Isso explica, de certa forma, o porquê da renovação nos quadros dos movimentos sociais por pessoas com níveis mais elevados de formação, mas também as resistências e os jogos internos de poder que acontecem no interior dos próprios movimentos, como aponta o professor Dalcione.

Essas relações nem sempre são tranquilas. Vou dar um exemplo concreto: a primeira turma organizada pela Fetagri, em 2009, tinha a grande utopia de que essa ia ser a turma da renovação, porém esqueceu-se da seguinte questão: que esses cargos se organizam por relações de poder. Então, como é que esses “dinossauros” que estão há muito tempo nos sindicatos vão possibilitar que esses “moleques” que estão chegando agora ocupem os espaços? Eles pensam: “já querem pegar o meu lugar”, então é interessante a gente tirar essa visão romântica de que tudo são flores, mas também entender que a luta, a dificuldade, ela está também no próprio espaço em que se constrói os movimentos. Eu não estou criticando, mas fazendo uma leitura para entendermos.

Apesar dos jogos de poder, tanto internos quanto externos, Dalcione reconhece como a qualificação educacional tem qualificado as próprias lutas dos movimentos sociais.

Mas, respondendo a tua pergunta, sem dúvida, sim, tem-se qualificado a luta, pois, o conhecimento, ele é poder. Há melhora também nas atividades de produção. Como a minha referência são os cursos integrados, eu tenho percebido que, esses conhecimentos, eles são materializados em termos de melhoria na dinâmica produtiva da família e em termos também de aproximação. Muitos estudantes estão no campo por falta de oportunidade, e esses cursos dão outra perspectiva sobre o estar campo. Então, eles podem estar no campo como um espaço de construção. Serem incentivados a organizar novas formas de produzir, a realizar atividades no assentamento, a ganhar a própria renda. Têm também possibilidade agora de se inserir na associação, de ter uma atividade econômica. Então, esses novos cursos talvez tenham como maior ganho não a luta em termos de evolução, em termos de envolvimento social, em termos de organizar a luta, talvez o maior ganho seja nessa perspectiva de melhorar as condições sociais, econômicas das comunidades rurais.

Na perspectiva do superintendente regional do Incra em São Paulo, Wellington Diniz, o Pronera qualifica as lutas dos movimentos sociais justamente na busca de melhorias sociais mais amplas que a luta pela terra: “Eles querem vida digna. Por exemplo, trazer mais agroindústria aos assentamentos para agregar valor aos seus produtos e disputar no mercado”.

Já na ótica de Rosângela Silva, que atua como advogada do MST no Mato Grosso, os cursos ofertados no âmbito do Pronera têm contribuído não só para a qualificação das lutas dos movimentos sociais mas também para a própria assistência que os movimentos passam a prestar aos assentamentos e aos assentados.

A formação que nós adquirimos nesses cursos de formação pelo Pronera, no EJA, no ensino médio, na graduação, na pós-graduação, no mestrado – nós temos pessoas que já estão fazendo mestrado pelo Pronera – tem contribuído, sim. Essas pessoas têm ajudado na construção e na organização desses movimentos sociais, com assistência técnica, por exemplo. Aqui no Mato Grosso nós temos uma equipe técnica que está trabalhando nos assentamentos com o Terra Forte, que é um programa vinculado ao Incra e ao MDA [Ministério do Desenvolvimento Agrário]. Eu posso dizer que 80% dos técnicos que são agrônomos e engenheiros na área agroecológica são dos cursos do Pronera, e estão dando assistência técnica nos assentamentos. Vamos iniciar, nesse ano agora, a prestação de assistência técnica nos assentamentos com grande parte desses estudantes, dessas pessoas que vão trabalhar na execução do convênio e da assistência técnica e são vinculados aos cursos que tiveram aqui no Mato Grosso e aos cursos que tivemos fora também.

Entretanto, também o que se faz após o término dos cursos é uma questão bastante complexa. Pois, de um lado, se os cursos realizados no âmbito do IFPA-Marabá e apoiados pelo Pronera têm como principal função, a partir de metodologias pedagógicas específicas, possibilitar a modificação e a melhoria da vida nos assentamentos – ou seja, ações eminentemente coletivas –, é também possível que o processo educativo seja utilizado de maneira individual, pois, fazendo uma paráfrase à afirmação de Paulo Freire, se a educação expande o mundo e os horizontes, ela também pode trazer a inquietação, a vontade de sair de seu lugar, de atingir novos espaços e conquistas. Basta, aqui, lembrar a informação de dona Sula, de que muitos dos ex-alunos dos cursos oferecidos passam a trabalhar fora dos assentamentos. Pois, já que, como afirma o professor Dalcione, o conhecimento é poder – um poder-saber, na perspectiva Foucaultiana –, ele também possibilita a conquista desses novos espaços e de novos lugares sociais.

Na verdade, o que eu tenho compreendido é que há duas perspectivas da intenção dessa qualificação: você tem o processo de qualificação que conduz a uma dinâmica mais coletiva, mais de transformação social, mas tem também um processo que induz a uma qualificação mais individual do estudante. Eles têm percebido dois caminhos: tem estudantes que vão e se formam e esquecem os movimentos sociais, por que seu projeto de vida é o mercado de trabalho, é melhorar a sua condição financeira; e tem estudantes que vêm de concepção mais coletiva, que têm uma relação mais forte com as comunidades rurais.

O professor Dalcione, em sua reflexão, chega até mesmo a pensar a própria estrutura dos processos educativos, o que nos leva a pensar sobre as formas pedagógicas que extrapolam os espaços da escola e se entrelaçam com as questões de cunho mais social e político. Ele explica:

agora, uma questão que é dada é que só educação não resolve, só educação vai resultar nesse processo de mais individualização. A educação, ela tem que ser articulada a outras políticas, precisa ser articulada com outras dimensões, porque é utopia achar que todo mundo que se formou vai voltar. O que eu tenho percebido, quando essa educação é articulada com outras políticas sociais, com uma vivência comunitária, os educandos têm uma maior inserção nessas comunidades. Porque, às vezes, é vendida essa imagem de que a educação vai transformar o campo, vai transformar a sociedade, mas, dependendo de como ela é feita, vai transformar a vida só do jovem.

É assim que o professor aponta, como uma das possibilidades de melhoria para o Pronera, a partir das experiências concretas vivenciadas nos cursos de Marabá, a necessidade de articular o programa com outras políticas públicas relacionadas à concessão de bolsas, estágios e créditos que possibilitem uma aplicação mais efetiva dos conhecimentos no espaço. Já para o superintendente regional do Incra em São Paulo, Wellington Monteiro, a pedagogia da alternância é uma das formas encontradas pelo programa para tentar manter os estudantes nas comunidades, pois a divisão entre tempo-escola e tempo-comunidade

possibilita que, desde o início do processo educativo, os educandos possam realizar modificações em suas comunidades.

O tempo do homem do campo é diferente do tempo do homem da cidade. O mais interessante neste método da alternância é que ele leva em consideração exatamente o modo de vida diferenciado do homem no campo. É um modelo apropriado para o campo, porque, além de qualificar o homem do campo, não o deixa ficar muito tempo afastado de seu assentamento. Sem contar que ele favorece ainda a fixação do homem no campo. Ao invés de procurar se qualificar fora da comunidade, o que leva muitas das vezes ao afastamento total da comunidade, fazendo com que perca o vínculo, o programa ajuda o cidadão a permanecer na comunidade, busca melhoria para sua comunidade.

Se a fixação dos educandos, contudo, é um desafio, outro desafio apontado pelo professor Dalcione é relativo ao papel das instituições de ensino que oferecem os cursos, principalmente em relação ao quadro de professores, que, segundo Dalcione, acabam por apresentar muitas resistências quanto aos diversos aspectos que envolvem a educação no campo, entre eles o espaço, a estrutura e a ideia às vezes negativa que se tem dos movimentos sociais, e às metodologias diferenciadas.

Temos dificuldade de sensibilizar os professores. Mesmo no campus rural, que foi construído com essa concepção de educação no campo, alguns professores ainda têm resistência no sentido de “é movimento social?”, “é MST?”, “Ah, não quero ficar no mato”. Outra coisa associada a isso é a formação dos professores. Os professores chegam com aquela concepção da educação tradicional, reproduzindo aquilo que foi ensinado. Então como ensinar essa educação diferenciada?

Essa dificuldade é reiterada pelo superintendente Wellington Diniz, que aponta a relação com as instituições de ensino como delicada: “Há muita resistência, afinal, o modelo [educacional sugerido pelo Pronera] foge das grades curriculares desenvolvidas pelas universidades”.

Já, segundo a advogada Rosângela Silva, partindo do seu ponto de vista de estudante dos cursos, a dificuldade também se encontra na sensibilização de professores e das universidades, e o exemplo dos cursos do Pronera no Mato Grosso são ilustrativos.

Nós só tivemos dois cursos de graduação, e nenhum foi em universidade federal; os dois foram pela universidade estadual, que é a Unemat [Universidade do Estado de Mato Grosso]. Fazendo esse recorte de construção concreta com a universidade federal, nós estamos tendo um curso de especialização agora e na marra, ainda. E muito “na marra, com essa dificuldade de relacionamento com os professores. Por exemplo, tem professor que acha que a participação do movimento social não é uma perspectiva positiva e sim negativa. “Ah, não, o movimento social quer fazer como se o curso fosse um acampamento num assentamento”, desconsiderando toda uma construção coletiva de uma organização, de um movimento social, da construção daquele sujeito que está no curso.

Rosângela Silva também aponta a necessidade de sensibilização da sociedade como um todo, principalmente no relativo ao preconceito apresentado por muitas pessoas com relação ao lugar dos movimentos sociais e dos camponeses. Rosângela relata que houve diversas dificuldades durante a realização de seu curso de direito, principalmente no relativo a ações judiciais que buscavam desqualificar o curso, afirmando que camponeses não deveriam fazer cursos de direito.

O nosso curso teve um processo bastante crítico. Como foi a primeira turma de direito, houve muitos questionamentos da elite dominante do nosso país, enfrentamos diversas ações judiciais, houve uma ação civil pública, anterior a construção do curso, que foi arquivada. Depois tivemos uma ação civil pública que foi até ao julgamento final e que chegou a ser julgada uma semana após

termos concluído o curso. Houve todo um processo de enfrentamento, por meio do judiciário, para dizer: “Olha o curso de direito não é lugar de camponeses. Nós até admitimos – era a principal argumentação do procurador – que vocês façam o curso de agronomia, de pedagogia, de qualquer coisa, mas direito e medicina não é lugar de sem-terra, de camponês. Para que vocês querem estudar direito? Direito não vai fazer vocês lidarem com a terra”. Então, assim, nós observamos, em todo o processo de construção do curso, que o principal elemento que fez com que houvesse essa ação era o preconceito de classe, mesmo. De dizer, olha, espaços onde até hoje só a elite esteve não pode estar nas mãos de camponeses, o que camponeses vão fazer com isso? E aí, ele [o promotor] concluía as argumentações dele dizendo: “Vocês já pensaram se esses sem-terra quiserem virar juiz e julgarem uma ação de reintegração de posse?” Então, assim, é ideologia pura de dizer: Olha, esse país é dominado por um grupo, e nós não podemos admitir que outro grupo tenha espaço de estar nesse meio. E isso fortaleceu esse processo de construção do nosso curso.

Aqui, mais uma vez, podemos perceber a presença de uma luta de poderes. Entretanto, é interessante notar que enquanto do lado daquilo que Rosângela chama de elite existe um discurso produzido que tenta desqualificar os camponeses na busca de manter um poder supostamente objetual, a luta dos camponeses por meio da educação surge como um exercício microfísico, o enfrentamento de um discurso que, a partir de Foucault (1989), podemos chamar de um discurso da ordem, um discurso social que tende a dizer o que pode e o que não pode ser visto, ter lugar público e quais são os lugares que podem ser ocupados por cada pessoa. Mais profundamente ainda, o que se percebe é a clara relação – também referida por Foucault (2013) – do entrelaçamento entre o poder-saber, isso porque, a partir da aquisição, por meio da educação formal, de um saber jurídico, os camponeses teriam formas de exercer um poder que, até então, era prerrogativa dos grupos elitistas da sociedade brasileira. No caso das universidades e instituições de ensino, uma elite intelectual; e no caso dos interesses representados pelo promotor referido por Rosângela, uma elite política e econômica.

Assim, percebe-se então que o Pronera se reveste como política pública de poder-saber não apenas na perspectiva da mudança de vida “intra-assentamentos” mas também nos embates de poder e no lugar que os camponeses, os assentados, os agricultores passam a ocupar na sociedade.

Quanto a isso, o professor Dalcione também aponta possibilidades e perspectivas de repensar a própria estrutura do Pronera, no sentido de realizar mais encontros, oficinas e cursos de qualificação de professores. Essa estratégia possibilitaria não só o compartilhamento de experiências – e a consequente resolução conjunta de questões e dificuldades –, como também o processo de renovação e familiarização dos professores com propostas pedagógicas diferenciadas, como a da alternância.

Fizemos uma estratégia que foi muito legal: para todos os servidores que entraram, foi organizada uma especialização institucional, para trabalhar as questões que são estruturantes e a questão da organização didática. Aí resolvia tanto o problema da atuação docente quanto o problema de que nem todos os professores tinham licenciatura, principalmente os professores da área mais técnica. Mas tem sido desafiador, principalmente em relação a rotatividade. A gente passa, por exemplo, dois anos investindo em um profissional, aí ele sai e vai para outro lugar e é difícil ter um quadro capacitado, com uma proposta, de forma contínua.

Assim, o que se percebe na fala do professor Dalcione são as experiências concretas para a realização, no plano institucional, dos cursos desenvolvidos com o apoio do Pronera. Questões que estão no plano pedagógico e educativo, mas que vão além disso, uma vez que envolvem todas as relações posteriores que os educandos irão manter com os seus espaços antigos e com os novos espaços que irão criar – por meio da transformação possibilitada pelo conhecimento – ou conquistar.

Dessa forma, como apontamos ao longo deste texto, tanto o professor Dalcione quanto a advogada Rosângela – mesmo vindos de lugares e realidades distintas – levantam questões semelhantes quanto aos acertos e dificuldades relativas à práxis dos cursos realizados pelo Pronera: questões burocráticas e de distribuição de recursos; dificuldade institucionais, principalmente relativas ao quadro de professores e aceitação dentro das instituições de ensino; questões metodológicas, voltadas à criação de ferramentas específicas e às realidades abordadas, mas também à aplicação da pedagogia da alternância. Dificuldades similares às encontradas em alguns dos trabalhos de teses e dissertações abordados em relatório anterior. Nesse sentido, o professor Dalcione aponta possibilidades semelhantes para se aprofundar a reflexão sobre o Pronera, como a realização de cursos e encontros de renovação/partilha de experiências, o que possibilitaria também a criação e a discussão conjunta de novas metodologias para uma Educação do Campo cada vez mais inclusiva e propositiva, além de ser um possível caminho para confirmar a ponderação feita pelo superintendente Wellington Diniz, de que “O Pronera é a política mais exitosa de educação para o campo e a que mais produziu e produz resultados. O que precisa é dar mais visibilidade e massificá-la. Ou seja, é preciso chegar mais, não só para o ensino superior, mas também para o ensino médio”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos identificar como o Pronera se concretiza como política pública para a educação no campo no Brasil. Nossa perspectiva era a de perceber, por um lado, como os trabalhos acadêmicos realizados no país analisam a constituição do programa; e por outro, perceber como os atores envolvidos na efetivação da proposta se posicionam com relação à experiência vivida durante a participação nos cursos ou administrativamente, no Pronera.

Para estas considerações finais, buscamos lançar um olhar convergente entre a análise qualitativa de teses e dissertações apresentadas em instituições de ensino superior brasileiras que tiveram o Pronera ou atividades apoiadas pelo programa como temática de suas pesquisas e as três entrevistas realizadas, com vistas a elencar as contribuições que trazem para o desenvolvimento futuro do programa.

É inegável que esses dezessete anos de existência do programa representam um grande avanço para a inclusão e alfabetização das populações camponesas do Brasil. Entretanto, ainda existem alguns pontos, destacados ao longo da pesquisa, que merecem ser observados e analisados para que o Pronera transforme-se em uma política pública cada vez mais efetiva e inclusiva.

Entre esses pontos, destacamos alguns que parecem cruciais para o desenvolvimento futuro do programa.

A inclusão de pessoas com deficiência

Como vimos na tese defendida por Gonçalves (2014), no Brasil, são quase crônicas as dificuldades encontradas por jovens e adultos com deficiência para realizar o seu ciclo educativo. As dificuldades aumentam, segundo a autora, quando observamos especificamente a realidade do campo, onde os jovens e adultos com deficiência são geralmente relegados ao analfabetismo justamente pelas precariedades tanto logísticas quanto pedagógicas no relativo às práticas educativas para esse público.

Ao especificar a análise na organização da EJA em assentamentos paulistas por meio do senso escolar, pode-se concluir que as condições das escolas são precárias, com carências de infraestruturas e que os docentes não conseguem continuar um processo de formação acadêmica devido às condições de trabalho (*op. cit.*, p. 171).

Nesse contexto, Gonçalves (2014) constata que, apesar da promeinentemente importância do Pronera para a educação no campo, pouco é planejado com relação às pessoas com deficiência. Nesse sentido, aponta-se a necessidade de uma reflexão mais apurada sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência nos cursos apoiados pelo Pronera. Se, como afirma Gonçalves (2014), a inclusão dessas pessoas ainda não é um objetivo claramente marcado no programa, é necessário que sejam criadas estratégias para a integração desse público tanto no plano pedagógico quanto no plano estrutural. São pontos de estrangulamento na experiência do Pronera em assentamentos paulistas a estrutura nos lugares onde aconteciam as aulas, as condições de trabalho docente, o transporte escolar, a evasão de alunos e os recursos financeiros (*op. cit.*, p. 172), e isso levou às dificuldades no processo educativo dos jovens e adultos com deficiência.

Pedagogia da alternância

A alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade é um dos temas mais abordados nas teses e dissertações analisadas. E as avaliações são bastante variadas, pois, enquanto alguns autores percebem a grande relevância dessa prática para a Educação do Campo, enfocando principalmente a possibilidade de aplicar no dia a dia os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de cunho mais teóricos, outros apontam as possibilidades de dispersão ou mesmo do não aproveitamento suficiente dos espaços oferecidos nos diversos momentos. Amaral (2010), por exemplo, ao analisar a experiência do primeiro curso de pedagogia da terra da UFSCar, mostra que a alternância pode ser uma faca de dois gumes, “pois, se por um lado é um dos principais diferenciais do curso, por possibilitar a indissociabilidade entre prática e teoria, por outro, não possibilita a interação das estudantes do curso com outras pessoas da universidade” (*op. cit.*, p. 180).

Já o trabalho de Fernandes (2009), ao analisar o curso de pedagogia da terra da UFRN, aponta a dificuldade que as instituições de ensino têm em pensar as práticas alternativas de educação – como a alternância –, visto estarem, algumas vezes, presas às perspectivas tradicionalistas da pedagogia. Por outro lado, aponta Sardo (2013), muitas vezes os assentados que participam dos cursos são os que têm de cuidar dos lotes de terra de suas famílias, de modo que o tempo-escola muito longo pode acarretar *deficit* na produção. Essas questões são também apontadas, por exemplo, pelo professor Dalcione, que afirma a necessidade de estratégias pedagógicas adequadas as realidades específicas de cada grupo de estudantes, sendo a dinâmica da pedagogia da alternância uma delas.

Assim, o que se indica é a análise caso a caso dos cursos que funcionam na perspectiva da pedagogia da alternância, a fim de identificar as necessidades e dificuldades de cada assentamento atendido e, só então, estabelecer uma estratégia de alternância adaptada às demandas tanto espaço-temporais quanto pedagógicas dos assentamentos.

O papel dos movimentos sociais

Outro ponto apresentado pelas teses e dissertações pesquisadas, e também pelo professor Dalcione e pela assentada Rosângela Silva, é a participação dos movimentos sociais na concepção dos cursos apoiados pelo Pronera. Todos são unânimes em afirmar a importância da relação dialógica entre as instituições governamentais educativas e os movimentos

sociais, na perspectiva da capacitação de integrantes dos movimentos, como analisa Daltro (2009), que aponta o papel da relação entre movimentos sociais e Educação do Campo na criação de capital simbólico para os assentados que participam de movimentos sociais e cursos oferecidos em parceria com o Pronera.

Já Freitas (2007), além de perceber os movimentos sociais como um dos principais atores na constituição das redes sociotécnicas formadas no âmbito do Pronera, destaca também inúmeras dificuldades no diálogo entre os diversos atores envolvidos, principalmente no relativo à percepção do papel das instituições de ensino superior como atores que trabalham conjuntamente com os movimentos sociais, já que, para alguns segmentos, esse não seria o papel da universidade. Como vimos, muitas vezes, essas posições dificultam o andamento do programa, pois elas têm consequências administrativas, burocráticas e financeiras” (*op. cit.*, p. 185).

Por outro lado, tanto o professor Dalcione quanto Rosângela Silva apontam a negociação entre os movimentos sociais e as instituições de ensino – e mesmo com a sociedade como um todo – como um jogo de poderes, o qual precisa ser observado com cuidado. Nesse sentido, indica-se que haja um processo de conscientização do papel e da importância do diálogo e da constituição conjunta dos diversos atores envolvidos nos cursos ofertados com apoio do Pronera, o que pode se dar por meio de palestras, material educativo ou outras formas de mostrar para as instituições de ensino e para os movimentos sociais não só a importância do Pronera como também do trabalho em conjunto entre as entidades, a fim de dirimir os problemas da educação no campo.

A partir dos pontos levantados, sugere-se, junto com o professor Dalcione, também a realização de cursos, palestras ou *workshops* de reciclagem e de atualização para os integrantes das instituições de ensino e também do MST que desejem submeter projetos de curso ao Pronera. Partindo da ideia básica de bem preparar os formadores, acreditamos que os cursos de formação e atualização ajudariam tanto na percepção e aceitação de novas práticas pedagógicas e também de práticas alternativas, em nível mais abrangente, quanto na reflexão sobre questões mais específicas, como a inclusão de pessoas com deficiência e mesmo a discussão de questões acadêmicas ainda frágeis, como a educação física, por exemplo. Acreditamos que isso poderia influir na posterior criação de estratégias que buscassem contornar alguns problemas, gerais e específicos, apontados no desenvolvimento dos cursos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Débora Monteiro do. **Pedagogia da terra**: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BORDIEU, Pierre. **O pode simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação superior de educadores do campo**: análise das propostas pedagógicas dos cursos do Pronera da UFPB. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2011.

BUENO, Magali F. Natureza como representação da Amazônia. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 77-86, jun./jul. 2008.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. **Educação do Campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia do PRONERA/UEPB**: encontro de teorias e práticas de educação popular. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2011.

DALTRO, Renato Ribeiro. **Movimentos Sociais, Reforma Agrária e escolaridade**: o caso dos alunos do projeto CETA na Bahia. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DANSA, Cláudia Valéria Assis. **Educação do Campo e desenvolvimento sustentável na região do sertão mineiro goiano**: a contribuição do curso técnico em agropecuária e desenvolvimento sustentável da escola agrícola do Unaí-MG para jovens assentados de Reforma Agrária. 2008. Tese (Doutorado em Gestão e Políticas Públicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

DUARTE, Marcia Yukiko Matsuuchi. Estudo de caso. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 215-235.

FARIA, Ana Lucia Ferreira. **A educação de jovens e adultos do campo**: um estudo nos projetos de assentamento de Natalândia – MG. Universidade Federal de Viçosa, 2012.

FERNANDES, Flávia Azevedo. **Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FONSECA JÚNIOR, Wilson Corrêa da. Análise de conteúdo. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 280-304.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. Rio de Janeiro: Loyola, 1989.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **A construção da rede sócio-técnica de educação de assentados da Reforma Agrária**: o Pronera. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas**: experiências do Pronera. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Manual de Operações**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf>.

MORBACH, Marise Rocha. A publicidade no período Médici: os efeitos da propaganda de ocupação da Amazônia. In: XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Campo Grande, 2001... **Anais eletrônicos**, Campo Grande, 2001. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/122003350579377410508479055427843866148.pdf>> Acesso em: 2 fev. 2016>.

NUNES, Aline Silva Andrade. **Pronera e cultura corporal**: uma análise da trajetória da Educação Física nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do Maranhão. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

PAULINO NETO, Justo Lucas. **Políticas públicas para o desenvolvimento rural: uma análise sobre a eficácia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2011.

PERIUS, Lucia Celia Pereira da Silva. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – a gestão do Pronera no estado de Mato Grosso do Sul 1998-2001**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

PIERRO, Maria Clara Di. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

RICKMANN NETO, Nicolau. **Políticas públicas de educação para assentados da Reforma Agrária: o caso do Pronera saúde na Transamazônica**. Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SARDO, Paola Maria Lo. **A pedagogia da alternância no bacharelado em agronomia com ênfase em agroecologia e sistemas rurais sustentáveis (Pronera/UFSCar): o campo e a universidade como territórios educativos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

STEINBRENNER, Rosanne A. Centralidade ambiental x invisibilidade urbana (ou os novos “fantasmas” da Amazônia). *In*: ARAAGÓN, L. E.; OLIVEIRA, J. A. de. **Amazônia no cenário sul-americano**. Manaus: Editora da UFAM, 2009. p. 19-40.

APÊNDICE A

QUADRO A.1

Dados quantitativos relativos às teses e dissertações defendidas sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

Autor	Título	Instituição	Nível	PPG	Ano	Estado	Cidade
Aline Silva Andrade Nunes	Pronera e cultura corporal: uma análise da trajetória da Educação Física nos projetos de educadores e educadoras do campo, no estado do Maranhão	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	M	Educação	2010	Maranhão	São Luís
Maria das Dores Sales Barreto	A formação de profissionais nas áreas de agropecuária e agroindústria para jovens assentados da Reforma Agrária -IFPB - <i>Campus Sousa</i>	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	M	Educação	2010	Paraíba	João Pessoa
Fabiola Andrade Pereira	A educação de pessoas jovens e adultas e a cidadania no campo: um olhar sobre o Pronera no norte do Tocantins	UFPB	M	Educação	2008	Paraíba	João Pessoa
Deyse Morgana das Neves Correia	Educação do Campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia do Pronera/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular	UFPB	M	Educação	2011	Paraíba	João Pessoa
Lucileide Paz Ferreira de Lima	A 1ª turma do curso de licenciatura em pedagogia do Pronera UFPB (2007-2011): contribuições para o desenvolvimento dos assentamentos	UFPB	M	Educação	2013	Paraíba	João Pessoa
Ivanilda Dantas Nóbrega di Lorenzo	Construção do conhecimento e a reafirmação do território: a contribuição da turma Margarida Maria Alves, do curso de ciências agrárias, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	UFPB	D	Educação	2013	Paraíba	João Pessoa
Rosa Maria de Jesus Brito	Formação superior de educadores do campo: análise das propostas pedagógicas dos cursos do Pronera da UFPB	UFPB	M	Educação	2011	Paraíba	João Pessoa
Paula Renata Cairo do Rego	Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais na Paraíba, um novo campo de organização e participação?	UFPB	M	Educação	2010	Paraíba	João Pessoa
Hugo Belarmino de Moraes	A dialética entre educação jurídica e Educação do Campo: a experiência da turma "Evandro Lins e Silva" da UFG derrubando as cercas do saber jurídico	UFPB	M	Ciências jurídicas	2011	Paraíba	João Pessoa
Lucinete Gadelha da Costa	Educação do Campo: uma experiência de formação do(a) educador(a) no estado do Amazonas	UFPB	D	Educação	2012	Paraíba	João Pessoa
Dalva Maiza Medeiros Costa	O Pronera no estado da Paraíba (1998-2008): avanços e limites	UFPB	M	Educação	2012	Paraíba	João Pessoa
Denice Batista da Silva	Do assentamento à universidade: a mulher camponesa no ensino superior	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	M	Educação	2009	Sergipe	São Cristóvão
Denise Elza Nogueira Sobrinha	Vida, formação e educação: o curso de pedagogia da terra da faculdade de educação da UFG	Universidade Federal de Goiás (UFG)	M	Educação	2012	Goiás	Goiânia
Fábio Dantas de S Silva	Pedagogia da terra: um encontro de saberes, vivências e práticas educativas	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	M	Educação	2009	Bahia	Salvador
Michelle Freitas Teixeira	Formação de educadoras e educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do Pronera e do curso de pedagogia da terra/UFMA	UFMA	M	Educação	2011	Maranhão	São Luís
Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne	Educação e emancipação: leituras da experiência do Alfa-Cidadã na Transamazônica	Universidade Federal do Pará (UFPA)	M	Serviço social	2006	Pará	Belém

(Continua)

(Continuação)

Autor	Título	Instituição	Nível	PPG	Ano	Estado	Cidade
Elisângela Santos de Amorim	Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de Reforma Agrária na região do tocantins-MA	UFMA	M	Educação	2007	Maranhão	São Luís
Georgina Negrão Kalife Cordeiro	A relação teoria-prática no curso de formação de professores do campo na UFPA	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	D	Educação	2009	Rio Grande do Norte	Natal
Gisele da Rocha Souza	Conhecimento e vida camponesa: a formação de engenheiros agrônomos pelo Pronera no estado de Sergipe	UFS	M	Educação	2009	Sergipe	São Cristóvão
Heliane Oliveira Rocha	A Educação do Campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais: análise e contribuição da formação dos(as) educadores(as) do MST no Maranhão via o Pronera	UFMA	M	Educação	2007	Maranhão	São Luís
Kelly Pereira de Souza	Luta pela terra, luta pela palavra: história de vida e formação de duas educadoras populares do campo	UFRN	M	Educação	2008	Rio Grande do Norte	Natal
Luciane Almeida Mascarenhas de Andrade	O desafio da parceria na implementação do Pronera: o caso do projeto alfabetização cidadã no nordeste paraense	UFRN	D	Educação	2009	Rio Grande do Norte	Natal
Maria Elcineide Albuquerque Marialva	Pronera: política pública na educação de assentados(as) da Reforma Agrária	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	M	Educação	2011	São Paulo	Campinas
Mônica Machado Mota	Educação de jovens e adultos na Reforma Agrária: um estudo de caso sobre o currículo (1995-2000)	UFS	M	Educação	2007	Sergipe	São Cristóvão
Paulino Justo Lucas Neto	Políticas públicas para o desenvolvimento rural: uma análise sobre a eficácia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	M	Administração e desenvolvimento Rural	2011	Pernambuco	Recife
Ângelo Rodrigues de Carvalho	A pedagogia da alternância no ensino técnico agrícola – a experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – estado do Pará	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	M	Educação agrícola	2009	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Antônia Fernanda da Silva Santos	O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e a importância da escolarização na opinião de assentados rurais do sertão do estado de Sergipe	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	M	Educação	2005	São Paulo	São Paulo
Edvaneide Barbosa da Silva	Práticas educativas dos assentados no sudoeste paulista: um olhar sobre o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Unicamp	M	Educação	2001	São Paulo	Campinas
Sandra Maria Gadelha de Carvalho	Educação do Campo: Pronera, uma política pública em construção	Universidade Federal do Ceará (UFC)	D	Educação	2006	Ceará	Fortaleza
Lucineide Barros Medeiros	Parceria e dissenso na Educação do Campo: marcas e desafios na luta do MST	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	D	Educação	2010	Rio Grande do Sul	São Leopoldo
Edna Lopes Miranda	Protagonismo, participação e projetos de vida: movimento dos jovens agroecológicos no município de Araçoiaba-MG	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	M	Economia doméstica	2014	Minas Gerais	Viçosa
Ana Lucia Ferreira Faria	A educação de jovens e adultos do campo: um estudo nos projetos de assentamento de Natalândia - MG	UFV	M	Educação	2012	Minas Gerais	Viçosa
Claudia Vi	Educação do Campo e desenvolvimento sustentável na região do sertão mineiro goiano: a contribuição do curso técnico em agropecuária e desenvolvimento sustentável da Escola Agrícola do Unai-MG para jovens assentados de Reforma Agrária	Universidade de Brasília (UnB)	D	Gestão e políticas públicas	2008	Distrito Federal	Brasília

(Continua)

(Continuação)

Autor	Título	Instituição	Nível	PPG	Ano	Estado	Cidade
Débora Monteiro do Amaral	Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	M	Educação	2010	São Paulo	São Carlos
Paola Maria Lo Sardo	A pedagogia da alternância no bacharelado em agronomia com ênfase em agroecologia e sistemas rurais sustentáveis (Pronera/UFSCar): o campo e a universidade como territórios educativos	UFSCar	M	Agroecologia e desenvolvimento rural	2013	São Paulo	São Carlos
Flávia Azevedo Fernandes	Um estudo de caso do curso de pedagogia da terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UnB	M	Educação	2009	Distrito Federal	Brasília
Helena Célia de Abreu Freitas	A construção da rede sociotécnica de educação de assentados da Reforma Agrária: o Pronera	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	D	Sociologia política	2007	Santa Catarina	Florianópolis
Lucia Celia Ferreira da Silva Perius	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - A gestão do Pronera no estado do Mato Grosso do Sul 1998 - 2001	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	M	Educação	2008	Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Margarida Liliane de Sá Brito	Processos de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Amazônia na perspectiva do lugar: uma abordagem geográfica	Universidade de São Paulo (USP)	M	Geografia humana	2011	São Paulo	São Paulo
Maria Clara Di Pierro	As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999	PUC-SP	D	Educação	2000	São Paulo	São Paulo
Paula da Silva	Pedagogia da Terra na UFSCAR: uma análise acerca da proposta metodológica e das práticas educativas da turma Helenira Resende	UFSCar	M	Educação	2013	São Paulo	São Carlos
Renato Ribeiro Dalto	Movimentos Sociais, Reforma Agrária e escolaridade: o caso dos alunos do projeto Ceta na Bahia	UFSCar	D	Educação	2009	São Paulo	São Carlos
Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do Pronera	UFSCar	D	Educação especial	2014	São Paulo	São Carlos
Maria Adeilma Meneses	Pedagogia da terra e a formação de professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN	UFS	M	Educação	2009	Sergipe	São Cristóvão
Alexandre Peixoto Faria Nogueira	Escolas do campo e formação territorial dos assentamentos de Reforma Agrária do município de Cruz do Espírito Santo-PB	UFPB	M	Geografia	2010	Paraíba	João Pessoa
Wellington Alves Aragão	Questões agrárias e a Educação do Campo: uma análise do assentamento campo verde - microrregião do litoral sul paraibano	UFPB	M	Geografia	2011	Paraíba	João Pessoa
Raquelina da Silva Santos	Reforma Agrária e Educação do Campo: as contradições do Pronera m Alagoas (1998 - 2008)	UFS	M	Geografia	2014	Sergipe	São Cristóvão
Marilda de Oliveira Costa	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso "Pedagogia da Terra" da Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres/MT	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	M	Educação	2005	Rio Grande do Sul	Porto Alegre
Vânia Aparecida Costa	Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	D	Educação	2010	Minas Gerais	Belo Horizonte
Cristine Lima Torres	Educação não formal na marcha nacional pela Reforma Agrária: um estudo sobre a formação humana em movimento	UFBA	M	Educação	2009	Bahia	Salvador

(Continua)

(Continuação)

Autor	Título	Instituição	Nível	PPG	Ano	Estado	Cidade
Edivanio Santos Andrade	Do sentido ético à sobrevivência: a prática ambiental em assentamentos rurais do MST no estado de Sergipe	UFS	M	Desenvolvimento e meio ambiente	2011	Sergipe	São Cristóvão
Claudemiro Godoy do Nascimento	Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa	UnB	D	Educação	2009	Distrito Federal	Brasília
Dayana Viviany Silva de Souza	Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará	UFPA	M	Educação	2011	Pará	Belém
Nicolau Rickmann Neto	Políticas públicas de educação para assentados da Reforma Agrária: o caso do Pronera saúde na Transamazônica	UFPA	M	Educação	2012	Pará	Belém
Antonia Vanderlucia de Oliveira	Egressos do curso de pedagogia da terra e suas práticas educativas: um estudo de caso no assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará	UnB	M	Educação	2011	Distrito Federal	Brasília
Luciano Rocha da Penha	Reforma Agrária na Amazônia? Avaliação do II Plano Nacional de Reforma Agrária no Território do Baixo Tocantins - PA	UFPA	M	Desenvolvimento sustentável do trópico úmido	2012	Pará	Belém
Rosana Lacerda Monte Alto	Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a Educação do Campo	Universidade de Uberaba (Uniube)	M	Educação	2012	Minas Gerais	Uberaba
Jeinni Kelly Pereira	Políticas para a educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: forças contra-hegemônicas	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	M	Educação	2012	Paraná	Maringá

Elaboração da autora.

Obs.: M = mestrado; D = doutorado.

APÊNDICE B

QUADRO B.1

Protocolos de análise de trabalhos acadêmicos sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

Título	Pronera e cultura corporal: uma análise da trajetória da Educação Física nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do Maranhão
Autor	Aline Silva Andrade Nunes
Ano	2010
Instituição	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Programa de Pós-graduação (PPG)	Educação
Nível	Mestrado
Estado	Maranhão
Cidade	São Luís
Objeto	A relação entre educação física e Educação do Campo nos cursos de formação de educadores para a Reforma Agrária do Maranhão.
Objetivos	Investigar a trajetória da educação física no curso de formação de educadores e educadoras na Reforma Agrária do Pronera/UFMA/Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)/Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (Assema), enquanto área de conhecimento (...) (p. 25).
Metodologia	Pesquisa bibliográfica; documental; pesquisa de campo; entrevistas coletivas com oito educadores vindos dos cursos de formação.
Referencial teórico básico	Materialismo histórico-dialético; educação física; cultural corporal; corpo.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - O programa, embora não seja ainda uma política de Estado, é uma referência de práxis que valoriza o trabalho organizado do coletivo, identificada com a possibilidade de uma consciência crítica voltada para a perspectiva de emancipação humana e, portanto, de superação da atual lógica globalizante do capital (p. 96). - Percebeu-se nos relatos dos sujeitos pesquisados a compreensão do caráter explorador e alienador do trabalho no campo sob moldes capitalistas. Segundo eles, o esgotamento resultante do trabalho camponês tem contribuído para a negação e morte do corpo do trabalhador (p. 97).

Título	Educação do Campo e desenvolvimento sustentável na região do sertão mineiro goiano: a contribuição do curso técnico em agropecuária e desenvolvimento sustentável da Escola Agrícola do Unaí, em Minas Gerais, para jovens assentados de Reforma Agrária
Autor	Cláudia Valéria Assis Dansa
Ano	2008
Instituição	Universidade de Brasília (UnB)
PPG	Gestão e políticas públicas
Nível	Doutorado
Estado	Distrito Federal
Cidade	Brasília
Objeto	Curso técnico em agropecuária e desenvolvimento sustentável de assentados da Reforma Agrária realizado pela Escola Estadual Juvencio Martins Ferreira (escola agrícola) de Unaí, município mineiro. O curso foi formado por sessenta jovens de 35 assentamentos em dezesseis municípios da região.
Objetivos	Refletir sobre o papel da educação no campo na construção do desenvolvimento sustentável e também na produção da identidade de jovens assentados no sertão mineiro goiano, com foco na ideia de sujeito do campo. Para tanto, visa compreender como as inovações pedagógicas implementadas pelo curso ajudam na constituição dessas identidades.
Metodologia	Estudo de caso; pesquisa-ação; análise de conteúdo.
Referencial teórico básico	Instituição imaginária da sociedade, Cornelius Castoriadis; Teoria da complexidade, Edgar Morin;
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Entendemos que a proposta do CTADS [Curso Técnico em Agropecuária e Desenvolvimento Sustentável de Assentados da Reforma Agrária] pode ser identificada como Educação do Campo, na medida em que seus fundamentos e suas práxis trabalham na perspectiva de levar os jovens a pensar sua formação profissional em sintonia com os sentidos sociais de sua realidade e de sua inserção como sujeitos comprometidos com a transformação da realidade do campo em prol dos agricultores familiares, especialmente os assentados pela Reforma Agrária (p. 286). - Podemos dizer que a parceria interinstitucional, construída a partir do Pronera, para realização do curso, gerou uma construção pedagógica diferenciada que produziu mudanças tanto nos sujeitos que dela participaram como na própria escola como organização. Entre essas mudanças, destacam-se as relativas às representações de campo e desenvolvimento por parte dos professores, incorporação de novos parâmetros metodológicos e novas formas do fazer pedagógico, bem como a construção da gestão em parceria. Também a relação de maior autonomia da escola nas suas relações externas parece ter ampliado sua capacidade de resolver os seus problemas (p. 286). - Inseridos num ambiente pedagógico diferenciado, os estudantes puderam perceber aspectos de sua realidade que antes não lhes eram muito visíveis, como a própria situação histórica da Reforma Agrária ou rere seus preconceitos, encontrando pontos de referência para ancorar sua identidade como sujeito do campo (p. 286).

(Continua)

(Continuação)

Título	Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo
Autor	Débora Monteiro do Amaral
Ano	2010
Instituição	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
PPG	Educação
Nível	Mestrado
Estado	São Paulo
Cidade	São Carlos
Objeto	A percepção dos educandos e educandas sobre o primeiro curso de pedagogia da terra da UFSCar, que, em 2007, foi o primeiro do gênero em São Paulo.
Objetivos	- Compreender e descrever os processos educativos desencadeados no curso na visão do/as educando/as (p. 20). - Investigar se os ensinamentos e aprendizagens que ocorrem no curso de pedagogia da terra/UFSCar dão conta das expectativas dos e das educandas do mesmo (p. 193).
Metodologia	Pesquisa participante; observação; entrevistas em grupo.
Referencial teórico básico	Pedagogia da libertação, Paulo Freire.
Resultados	- A possibilidade de convivência com outros/as estudantes da UFSCar, com professores/as, com grupos de estudos, festas, congressos etc. contribuiu para que houvesse troca de experiências, aprendizados e conhecimento de culturas. Nesse aspecto, é preciso avaliar o regime de alternância, pois, se por um lado ele é um dos principais diferenciais do curso, por possibilitar a indissociabilidade entre prática e teoria, por outro, não possibilita a interação dos estudantes do curso com outras pessoas da universidade (p. 179-180). - Na categoria interdição (...) mostramos a condição de muitas mulheres que abdicaram de suas vidas para cuidar de sua família, filhos/as e, somente depois de terem suas vidas estabilizadas, é que retomaram seus sonhos, suas vontades, enfim, suas vidas (p. 180). - Alteridade: os/as educandos/as relataram a importância da heterogeneidade da turma, o aprendizado entre os movimentos sociais e entre pessoas de gerações tão diversas. Ficou claro que o estudante ser do movimento social muitas vezes trouxe elementos políticos para as aulas, as discussões ficaram mais ricas e o aprendizado mais intenso, um processo em que os estudantes trocavam conhecimento e, ao mesmo tempo em que aprendiam com os/as educadores/as, ensinavam-lhes. Também foram destacados os processos educativos que ocorriam tanto em espaços de sala de aula quanto em espaços não escolares, como no alojamento, no refeitório, na ciranda infantil, nas reuniões etc. (p. 180).

Título	Um estudo de caso do curso de pedagogia da terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Autor	Flávia Azevedo Fernandes
Ano	2009
Instituição	UnB
PPG	Educação
Nível	Mestrado
Estado	Distrito Federal
Cidade	Brasília
Objeto	Curso de pedagogia da terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o MST, desenvolvido pelo Centro de Formação Patativa do Assaré, em Ceará Mirim.
Objetivos	Discutir sobre os desafios e possibilidades de execução de cursos superiores para os povos do campo de acordo com os pressupostos da Educação do Campo, a partir de duas grandes categorias de análise: o modo de produção de conhecimento e a relação entre universidade e movimentos sociais do campo na gestão do curso. Como objetivos específicos, analisa-se o projeto pedagógico do curso, identifica-se a participação dos movimentos sociais na construção do curso e também a participação de alunos da UFRN no curso.
Metodologia	Estudo de caso.
Referencial teórico básico	Formação e função social das universidades públicas, Marilena Chauí e Boaventura de Sousa Santos; currículo; Educação do Campo.
Resultados	- Na dimensão da gestão, evidenciaram-se as tensões entre UFRN, alunos e os movimentos sociais, consequência de uma postura fragmentada em relação aos espaços de gestão. A visão tradicional do currículo que domina a universidade não permite que esta reconheça as matrizes pedagógicas provenientes de outras práticas sociais (...) A articulação vai aos poucos sendo reconhecida como condição necessária para o funcionamento e materialização da proposta pedagógica do curso (p. 117). - Verificou-se que o currículo por alternância ainda é uma dinâmica desafiadora. Os dados da pesquisa revelaram que a interdependência entre TE e TC [tempo-escola e tempo-comunidade], ideia fundamental da pedagogia da alternância, não é entendida nem pelo projeto, nem pelos sujeitos envolvidos no curso. A predominância da cultura escolar ainda é muito forte na execução do curso e dessa maneira o TC fica a reboque do TE (p. 117). - A terceira dimensão de análise demonstrou que a universidade é provocada a repensar as relações de produção de conhecimento a partir das demandas da Educação do Campo, sendo desafiada a se responsabilizar pelas condições materiais de produção do conhecimento oferecidas aos estudantes, a rever as práticas pedagógicas adotadas e a investir na construção de uma ecologia de saberes (p. 118). - A quarta dimensão de análise demonstra que as visões mútuas entre a universidade e os sujeitos do campo são parciais e não abrangem toda a complexidade que existe de ambos os lados, cujo reconhecimento poderia oferecer oportunidades de construção de novos paradigmas para a educação. Os dados da pesquisa revelaram o desconhecimento mútuo entre universidade e Educação do Campo e entre alunos do curso de pedagogia e pedagogia da terra da UFRN (p. 118).

(Continua)

(Continuação)

Título	A construção da rede sociotécnica de educação de assentados da Reforma Agrária: o Pronera
Autor	Helana Célia de Abreu Freitas
Ano	2007
Instituição	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
PPG	Sociologia política
Nível	Doutorado
Estado	Santa Catarina
Cidade	Florianópolis
Objeto	As relações sociotécnicas travadas no curso técnico em agroecologia na escola 25 de Maio de Fraiburgo, o qual teve início a partir de 2005 e com final previsto para 2007.
Objetivos	<p>- Este estudo tem como objetivo principal evidenciar e analisar como se estabelece a rede sociotécnica entre os atores que participam da capacitação de assentados da Reforma Agrária em ensino técnico em agropecuária do Pronera em Santa Catarina (p. 4).</p> <p>- Este estudo tem ainda como objetivos específicos: identificar e caracterizar os diferentes atores e suas interfaces; analisar a dinâmica da rede nos seus diferentes níveis, identificando e caracterizando o ator-mundo da rede; caracterizar o processo de construção social dos objetivos de agroecologia dentro do processo educacional; e analisar como agroecologia e educação são definidos pelos atores sociais de acordo com determinadas relações de poder (p. 5).</p>
Metodologia	Teoria do ator-orientado em situação de interface, desenvolvida pelo antropólogo inglês Norman Long; teoria do ator-rede, Bruno Latour.
Referencial teórico básico	Pedagogia crítica; pedagogia histórica-crítica, Dermal Saviani.
Resultados	<p>- O primeiro ponto refere-se, como sugerido em nossa hipótese de pesquisa, à forma em que o MST vem se constituindo como ator-mundo da rede analisada. Ele tem encontrado dificuldades no processo de tradução de seus interesses no controle da rede devido a diferenças que ainda ocorrem entre os atores sociais envolvidos, especialmente no que se refere às concepções de agroecologia e educação (p. 184).</p> <p>- Um problema importante foi identificado em nível institucional. As análises dos posicionamentos do Inkra e da UFSC denotam que há dificuldades no encaminhamento do Pronera dentro dessas instituições, ocasionando o surgimento de conflitos que interferem na execução do programa segundo as expectativas do MST. Se por um lado há técnicos, professores e alunos que assumiram e se identificaram com a proposta do programa e travam lutas dentro das instituições para que o Pronera seja efetivado com sucesso, haja vista o elevado número de cursos realizados e de alunos atendidos desde o início do programa no estado de Santa Catarina, por outro, nossa análise evidenciou a existência de grupos resistentes à presença do programa, tanto na UFSC quanto no Inkra. Na UFSC, as resistências giram em torno da dificuldade de aceitação de que a universidade se envolva em trabalhos construídos em parcerias com movimentos sociais e, em especial, com o MST, já que para alguns segmentos esse não seria o papel da universidade. Como vimos, muitas vezes, essas posições dificultam o andamento do programa, pois elas têm consequências administrativas, burocráticas e financeiras. Ainda essas dificuldades não se tornam maiores devido ao fato de o Pronera ser um programa de extensão, tendo menor penetração nas atividades de ensino e pesquisa, consideradas as atividades mais nobres dentro da universidade. Estas tensões mostram de forma fundamental como o diálogo democrático entre diferentes posições se faz essencial numa instituição como a universidade. Nem sempre, entretanto, cada um dos setores identificados assume uma atitude de debate e diálogo aberto sobre as diferenças nas visões do papel social desta instituição. No Inkra, pudemos constatar as divergências quanto ao papel e à vinculação do Pronera ao órgão. Como vimos, as diferentes visões interferem na forma como o Pronera é encaminhado dentro do Inkra e na importância dada ao programa. Em nosso estudo não levantamos evidências suficientes para discutir se o Pronera deveria ser um programa vinculado ao Inkra ou não, mas acreditamos que esta é uma questão fundamental que deveria ser explorada em estudos posteriores, pois interfere no fato de o Pronera estar sendo construído com vistas a se tornar uma política pública nacional de Educação do Campo (p. 185-186)</p>

(Continua)

(Continuação)

Título	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – A gestão do Pronera no estado de Mato Grosso do Sul 1998-2001
Autor	Lucia Celia Ferreira da Silva Perius
Ano	2008
Instituição	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
PPG	Educação
Nível	Mestrado
Estado	Mato Grosso do Sul
Cidade	Campo Grande
Objeto	A gestão do Pronera no Mato Grosso do Sul entre 1998 e 2001.
Objetivos	<p>- Este trabalho responde ao propósito de conhecer, compreender e analisar o Pronera, procura-se entender a implantação e implementação do Pronera, para trabalhar com a educação de jovens e adultos das áreas de assentamentos de Reforma Agrária de Mato Grosso do Sul, no contexto das políticas educacionais (p. 15).</p> <p>- Analisar o Pronera, verificando as implicações da forma de gestão estabelecida pelo programa para trabalhar com a educação de jovens e adultos, das áreas de assentamento de Reforma Agrária de Mato Grosso do Sul. Com a finalidade de aproximação do objeto de pesquisa, foram determinados como objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Descrever e analisar o processo de implantação e de implementação do Pronera na educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso do Sul. 2) Analisar a estrutura organizacional do Pronera. 3) Verificar como se efetiva a participação na forma de gestão estabelecida pelo Pronera. 4) Verificar como se articulam Estado, universidades e movimentos sociais na gestão do convênio para a educação de jovens e adultos do Pronera no estado de Mato Grosso do Sul (p. 16).
Metodologia	Análise documental; entrevistas.
Referencial teórico básico	Reforma Agrária; movimentos sociais, Gohn.
Resultados	<p>- O Pronera tem um papel importante no cenário educativo por mostrar a situação de exclusão educacional dos jovens e adultos nos assentamentos de Reforma Agrária e levar às universidades brasileiras envolvidas com o programa a questão da educação de jovens e adultos e, mais especificamente, a educação de jovens e adultos nas áreas de Reforma Agrária.</p> <p>A implantação do Pronera no estado de Mato Grosso do Sul ocorreu sob a forma de projeto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [UFMS] em parceria com o Incra, a Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas (Aeca); os Assentamentos e Acampamentos do Estado de Mato Grosso do Sul (Aecams); a Comissão Pastoral da Terra (CPT); o Conselho Estadual de Educação (CEE); a Empresa de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Empaer); a Federação dos Trabalhadores de Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul (Fetagri); a Fundação de Apoio à Pesquisa e Ensino e à Cultura (Fapems); MST; a Secretaria de Estado de Educação (SED); a UFMS, no intuito de levar a escolarização para os assentados e principalmente reduzir o índice de analfabetismo. No caso do estado de Mato Grosso do Sul, foi possível observar que a implantação do programa proporcionou a integração dos movimentos sociais do campo em torno de um único projeto, o que não aconteceu na maioria dos estados. De acordo com o relatório geral de avaliação externa do programa, os projetos foram desenvolvidos com movimentos sociais específicos como o MST, a Fetagri, a CPT, a CUT [Central Única dos Trabalhadores] e o Movimento de Mulheres, entre outros. O relato dos sujeitos entrevistados indicou que o fato favoreceu o diálogo em torno da discussão de uma proposta de educação para o campo, e, em consequência, o Pronera no estado acabou impulsionando a política da Educação Básica do Campo da Secretaria de Estado de Educação na gestão (1999-2002) no governo de José Orcírio Miranda dos Santos, do Partido dos Trabalhadores (PT). Por exemplo, o caderno com a proposta político-pedagógica da Educação Básica do Campo para o estado foi escrito, em maio de 2000, com a participação dos movimentos sociais do campo, principalmente o MST, que fez parte da elaboração por meio do seu setor de educação (p. 94-95).</p>

Título	Educação do Campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia do Pronera/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular
Autor	Deyse Morgana das Neves Correa
Ano	2011
Instituição	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
PPG	Educação
Nível	Mestrado
Estado	Paraíba
Cidade	João Pessoa
Objeto	Curso de licenciatura em pedagogia do Pronera/UFPB
Objetivos	<p>- Analisar as concepções e as práticas da Educação do Campo e alternância vivenciadas em sua dinâmica. A pesquisa buscou atender aos seguintes objetivos específicos: compreender a educação popular como fundamento da Educação do Campo e da alternância; analisar os desdobramentos das concepções e das práticas de Educação do Campo e alternância no ensino superior, a partir da realidade do Pronera; e analisar as repercussões do curso de licenciatura em pedagogia Pronera/UFPB, a partir da formação em alternância, para o desenvolvimento de assentamentos e de seus sujeitos (p. 7).</p>
Metodologia	Estudo de caso.
Referencial teórico básico	Educação do Campo; educação de alternância; conhecimento, Boaventura de Sousa Santos.
Resultados	<p>- A vivência da alternância no curso de licenciatura em pedagogia Pronera/UFPB foi o foco principal desta pesquisa e sua observação e análise nos revelou as riquezas da organização em tempo-escola e tempo-comunidade, assim como os limites de ordem político-pedagógico para sua execução no ambiente universitário. Sem dúvida alguma, podemos afirmar que a alternância é o elemento diferencial do curso, possibilitando, por um lado, as condições estruturais para a formação dos estudantes camponeses, e, por outro, uma aproximação e uma ligação inerentes e contínuas da formação com a realidade do campo (p. 105).</p>

(Continua)

(Continuação)

Título	As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985-1999
Autor	Maria Clara Di Pierro
Ano	2000
Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
PPG	História e filosofia da educação
Nível	Doutorado
Estado	São Paulo
Cidade	São Paulo
Objeto	As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985-1999.
Objetivos	- Realizar um registro sistemático da história recente das políticas públicas de educação básica de jovens e adultos de âmbito nacional implementadas no Brasil entre 1985 e 1999, analisando-as como elementos constitutivos dos processos de redemocratização das instituições políticas e das relações sociais observados nesse período (p. 27).
Metodologia	Análise histórica; análise documental; entrevistas.
Referencial teórico básico	Educação de jovens e adultos; sociedade civil, estado e esfera pública democrática; cidadania; direitos.
Resultados	<p>- Encontramos indicações de que a incorporação do Pronera constituiu, de um lado, uma resposta do MEPP [Ministério Extraordinário de Política Fundiária] às pressões de um movimento social organizado dotado de grande capacidade de mobilização, pressão e articulação política com outros segmentos da sociedade civil; por outro lado, a criação do programa atende ao objetivo de viabilizar economicamente a Reforma Agrária frente as dificuldades impostas pelas políticas macroeconômica e agrícola adotadas pelo governo central (p. 256).</p> <p>- Embora representem uma expansão de oportunidades de escolarização, essas iniciativas não conformam uma política una e coerente de educação básica de jovens e adultos que possa responder ao desafio da universalização do direito à alfabetização e ao ensino fundamental. Trata-se de programas setoriais ou focalizados, dirigidos a públicos-alvo específicos, precariamente institucionalizados e, conseqüentemente, bastante vulneráveis ao risco de descontinuidade político-administrativa. A diversidade de padrões pedagógicos, de gestão e financiamento, a precariedade da articulação entre os três programas federais, assim como entre eles e os sistemas estaduais e municipais de ensino, denotam a ausência de uma coordenação de política intergovernamental de educação de adultos, à qual o Ministério da Educação [MEC] parece ter renunciado (p. 257).</p> <p>- Um primeiro atributo comum a esses três programas federais de educação de jovens e adultos é o envolvimento - ainda que em níveis muito diferenciados - das instituições de ensino superior em seu desenvolvimento. Trata-se de fato auspicioso, se considerarmos o distanciamento que as universidades brasileiras guardaram até a década de 1980 com relação ao tema. Embora a inserção das instituições de ensino superior nesses programas se dê predominantemente por meio de atividades de extensão, o envolvimento de um número crescente de universidades e docentes com a problemática da educação de jovens e adultos deve repercutir também, a médio prazo, na formação de professores e na pesquisa educacional. Por ora, entretanto, a excelência que se espera da participação das universidades em programas de formação de pessoas jovens e adultas não está assegurada, uma vez que uma parcela das instituições de ensino superior envolvidas nos três programas - especialmente as de caráter privado - não possuem equipes de docentes-pesquisadores com formação e experiência acumuladas em torno às temáticas específicas de alfabetização, educação básica e qualificação profissional de jovens e adultos no campo e na cidade (p. 257).</p>

Título	A pedagogia da alternância no bacharelado em agronomia com ênfase em agroecologia e sistemas rurais sustentáveis (Pronera/UFSCar): o campo e a universidade como territórios educativos
Autor	Paola Maria Lo Sardo
Ano	2013
Instituição	UFSCar
PPG	Agroecologia e desenvolvimento rural
Nível	Mestrado
Estado	São Paulo
Cidade	São Carlos
Objeto	Curso de Bacharelado em Agronomia da UFSCar/Pronera
Objetivos	- Compreender como a pedagogia da alternância está sendo desenvolvida em um curso de nível superior, o curso de bacharelado em agronomia, com ênfase em agroecologia e sistemas rurais sustentáveis UFSCar/Pronera.
Metodologia	Entrevistas semi-estruturadas e reflexivas; análise textual discursiva.
Referencial teórico básico	Campo, Pierre Bordieu; paradigma, Thomas Kuhn; agroecologia, Klaus Klage; pedagogia da alternância, Silva.
Resultados	<p>- Uma das dificuldades relatadas no TC é conciliar trabalho e estudo, sobretudo, quando voltam do TE. Apesar das críticas ao período curto de para cada disciplina, o TE é longo, pois passam de quatro - quanto o TC acontece no mês de julho - a dez semanas - quando o TC ocorre em janeiro e fevereiro - longe de casa e do trabalho na unidade produtiva. Isto para a dinâmica das atividades agropecuárias é complicado, pois demanda cuidado diários, sendo que, em alguns casos, não há pessoas que possam substituí-las/os para realizar atividades no lote, podendo prejudicar até o sustento da família (p. 78).</p> <p>- Para o curso de agronomia aqui analisado, como está estruturado hoje, uma alternativa para a continuidade do curso no processo de ensino-aprendizagem, seria utilizar tecnologias de educação a distância e suas ferramentas já desenvolvidas e praticadas pelas universidades brasileiras (p. 85).</p> <p>- As/os estudantes apontaram que as disciplinas que contribuíram para aplicar o conhecimento à realidade foram aquelas que permitiram realizar diagnósticos para interpretá-la e, a partir disso, planejar ações. São aquelas disciplinas em que o roteiro de estudo teve um caráter interdisciplinar. Segundo elas/es, a maioria dos trabalhos propostos para o TC teve uma relação com a realidade e/ou foram práticos, proporcionando a observação atenta, a pesquisa e a interpretação do mundo vivido como princípios do processo de ensino-aprendizagem (p. 98).</p>

(Continua)

(Continuação)

Título	Pedagogia da Terra na UFSCar: uma análise acerca da proposta metodológica e das práticas educativas da turma Helenira Resende
Autor	Paula da Silva
Ano	2013
Instituição	UFSCar
PPG	Educação
Nível	Mestrado
Estado	São Paulo
Cidade	São Carlos
Objeto	Turma Helenira Resende, a primeira do Curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, também pioneiro no estado de São Paulo.
Objetivos	- Relatar, na tentativa de analisar, a proposta metodológica e as práticas educativas da primeira turma de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo, Helenira Resende, formada na UFSCar (p. 15).
Metodologia	Qualitativa; estudo de caso; descrição; pesquisa documental; pesquisa participante.
Referencial teórico básico	Pedagogia da alternância; movimentos sociais; Educação do Campo.
Resultados	- Verificamos que o projeto político pedagógico do curso de fato contemplou diversos elementos do projeto educativo do MST, que contém uma perspectiva de educação ampliada, no sentido da formação humana, que há alguns anos vem sistematizando o processo formativo dos trabalhadores do campo através da luta social, com base em matrizes pedagógicas que convergem na pedagogia do movimento (p. 100). - Em relação à estrutura organizativa, também identificamos questões de fundo produzidas desde a materialidade dos movimentos sociais do campo, foram empregados no referencial teórico várias experiências de cursos, centros e escolas de formação e relato de experiências dessa natureza (p. 101). - Desde o histórico do curso, vemos a expectativa de aliar a luta social e a construção do conhecimento. Nesse aspecto, considera-se que a turma avançou em sua concepção de sociedade, desenvolvendo a consciência dos desafios a serem enfrentados na sociedade capitalista, tanto no que se refere ao trabalho em sala de aula como na própria atuação junto ao entorno social (p. 101). - No que tange à organicidade, com base na observação, é possível comprovar também alguns limites. Entre eles, o esvaziamento da CPP [Coordenação Político-Pedagógica] ampliado no decorrer do curso, causando uma lacuna que teve desdobramentos negativos com o distanciamento dos movimentos sociais do acompanhamento político durante o tempo-escola e o tempo-comunidade, sobrecarregando apenas as duas organizações que assumiram a CPP, além da fragmentação que se pretendia evitar com a alternância (p. 101).

Título	Movimentos sociais, Reforma Agrária e escolaridade: o caso dos alunos do projeto Ceta na Bahia
Autor	Renato Ribeiro Daltro
Ano	2009
Instituição	UFSCar
PPG	Educação
Nível	Doutorado
Estado	São Paulo
Cidade	São Carlos
Objeto	Trajetória escolar de seis alunos dos cursos de ensino médio em agropecuária sustentável e superior em pedagogia da terra oferecido pelo Pronera/ Movimento dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia (Ceta)/ Universidade Estadual da Bahia (Uneb) na microrregião do Médio São Francisco.
Objetivos	- Analisar as trajetórias educacionais de seis alunos que estudam nos cursos de ensino médio profissionalizante e ensino superior oferecidos pela Uneb em parceria com o Incri/Pronera e o movimento Ceta, tendo a Uneb como coordenadora dos cursos. O estudo teve como objetivo identificar as disposições que foram assimiladas por esses alunos, principalmente no interior dos cursos de agropecuária sustentável e de pedagogia da terra e, nessa direção, analisar a relação de suas práticas e conhecimentos reestruturados com o movimento Ceta e os assentamentos (p. 174). - Qual a possibilidade de os alunos jovens e adultos assentados, acampados e quilombolas, alcançarem êxito escolar nos cursos do Pronera? - Como se dá a reprodução do capital cultural? Como desvendar os mecanismos objetivos da causa do êxito e do fracasso escolar? É possível tomar os códigos culturais legitimados pelos assentados acampados e quilombolas, como menos arbitrários? Como as políticas públicas de educação interagem com o homem do campo? Qual é a imagem que a educação, na condição de política pública produz e reproduz do homem no meio rural brasileiro? Quais os resultados alcançados até aqui em termos de resistência e transformação dos assentados, acampados e quilombolas frente às contradições culturais e educacionais do capitalismo? (p. 4)
Metodologia	Estudo da trajetória educacional; entrevistas em profundidade; aplicação de questionários.
Referencial teórico básico	Teoria dos campos sociais, reprodução social e cultural, Bourdieu.
Resultados	- No processo, constatamos a transferência precoce do capital cultural desses alunos, proporcionando uma mudança de postura e de <i>habitus</i> nas tarefas escolares, assiduidades e frequência na sala de aula, debates dos conteúdos estudados, avaliações, trabalhos e leituras, etc. reestruturando o <i>habitus</i> e o capital cultural (p. 154-155). - Os cursos citados proporcionam a esses alunos maior preocupação com a realidade dos assentamentos, debate sobre os problemas em cada localidade, inclusive a educação, com o funcionamento de outras modalidades de cursos de formação como o curso de formação de alfabetização de jovens e adultos Pé na Estrada, o curso de letras e o curso de agronomia (p. 155). - Os cursos proporcionaram melhor integração nos assentamentos, fortalecendo o desenvolvimento territorial de identidade e com maior poder de mobilização do Ceta perante os governos federal, estadual e municipal (p. 155). - Podemos observar ainda que o investimento escolar também é realizado pelos assentados por meio da militância política das lideranças da associação dos moradores, sindicato e também pelas comissões de educação do Ceta, grupos jovens que arrecadam dinheiro através de festas, bingos e venda de produtos alimentares, como tempero de cozinha, artesanatos, etc. (p. 156).

(Continua)

(Continuação)

Título	Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do Pronera
Autor	Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Ano	2014
Instituição	UFSCar
PPG	Educação Especial
Nível	Doutorado
Estado	São Paulo
Cidade	São Carlos
Objeto	O projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) implementado pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), em São Paulo, em dois assentamentos do estado.
Objetivos	- Analisar a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência no campo. Desse modo, elencou os objetivos específicos: verificar e analisar as interfaces, educação especial, EJA e Educação do Campo, na legislação, na produção acadêmica e nos indicadores sociais; apresentar e analisar a história da educação especial, EJA e Educação do Campo para compreender as dificuldades encontradas no processo de escolarização dos sujeitos deficientes, analfabetos e que vivem em áreas rurais; descrever e analisar a história e estrutura do Pronera, com destaque no projeto do EJA; e apresentar e analisar a organização escolar de um projeto do EJA do Pronera desenvolvido em dois assentamentos paulistas, sob o enfoque da educação especial (p. 22).
Metodologia	Pesquisa documental; entrevistas semi-estruturadas.
Referencial teórico básico	Pedagogia crítica; pedagogia histórica-crítica, Dermalv Saviani.
Resultados	- Ao especificar a análise na organização da EJA em assentamentos paulistas por meio do senso escolar, pode-se concluir que as condições das escolas precárias, com carências de infraestruturas, que os docentes não conseguem continuar um processo de formação acadêmica devido às condições do trabalho docente. Com relação às turmas de EJA, nota-se uma concentração nas séries iniciais, que confirma a história desigual, que arquitetou o analfabetismo nas áreas rurais. Ao tratar das matrículas, fica nítida uma ampliação no período, sobretudo, das pessoas com necessidades educacionais especiais, com destaque para a deficiência mental (p. 171). - Na produção acadêmica, constatou-se uma ausência de estudos tanto na Capes [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior] quanto na Redalyc que entrelacem os três temas (EJA, educação especial, Educação do Campo), assim, os dados apontam que, no meio acadêmico, a escolarização de jovens e adultos deficientes que vivem no campo não é apresentada, nem discutida (p. 171). - O Pronera é relevante para as populações do campo, sendo inegável a sua dimensão em todo o território brasileiro. Contudo, apesar de se constituir com base no histórico de exclusão da educação em áreas rurais, pretendendo corrigir esse processo, comete outro equívoco, de selenciar sobre as questões educacionais que envolvem os alunos com necessidades educacionais especiais na EJA e nas outras modalidades do projeto (p. 172). - Com relação ao projeto de EJA do Pronera desenvolvido em dois assentamentos paulistas, pode-se afirmar que a organização ocorreu nas possibilidades e dificuldades encontradas naquele momento, como por exemplo, de estrutura nos lugares onde aconteciam as aulas, condições de trabalho docente, transporte escolar, evasão de alunos e recursos financeiros. Entretanto, é preciso frisar que coordenadores, educadores, a OMAQUESP [Organização Estadual de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo], enfrentaram esses percalços com comprometimento, conscientes da luta por um direito negado a jovens e adultos trabalhadores (p. 172-173).

Título	Políticas públicas para o desenvolvimento rural: uma análise sobre a eficácia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.
Autor	Paulino Justo Lucas Neto
Ano	2011
Instituição	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
PPG	Administração e desenvolvimento rural
Nível	Mestrado
Estado	Pernambuco
Cidade	Recife
Objeto	Pronera
Objetivos	- O objetivo primeiro é contribuir para o seu aperfeiçoamento [do Pronera], uma vez que gera informações que contribuem para aumentar a racionalidade dos gestores públicos enquanto tomadores de decisão (p. 16).
Metodologia	Análise de documentos; avaliação de processo, da eficácia objetiva e processual do programa.
Referencial teórico básico	EJA; avaliação de políticas públicas.
Resultados	- Pôde-se concluir que os números são enfáticos, as escolhas das entidades não obedecem ao interesse públicos, pois, as duas entidades responsáveis por mais de 80% do total de recursos gastaram efetivamente apenas 55% deste montante; o restante dos recursos está sob o crivo dos órgãos de controle que, no afã de recuperá-los, desencadeiam um complexo processo burocrático de sanções, que, na maioria das vezes, apenas agravam o dispêndio de recursos públicos (material humano, recursos materiais), não conseguindo reaver os recursos. As entidades que menos receberam recursos públicos são as que obedeceram as normas e consequentemente cumpriram com os objetivos pactuados (p. 51). - No polêmico terreno da avaliação da eficácia do Pronera, os resultados permitem dizer que a experiência da SR-3 [superintendência regional do Incra em Pernambuco] apresenta resultados aquém do interesse público. É evidente que a dimensão da problemática educacional no país, em particular no meio rural, descarta a possibilidade de que o problema seja passível de solução pela mera atuação do programa. Tal solução requer um amplo conjunto de mudanças no que concerne aos procedimentos dos servidores públicos envolvidos na implementação do programa e imbuídos da qualidade de bem servir à sociedade. Necessita-se de medidas estruturais que resultem em mudanças concretas nos acompanhamentos dos atos administrativos, promovendo a conscientização, o empenho e o dever ético dos agentes envolvidos (p. 51).

Elaboração da autora.

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

EDITORIAL

Coordenação

Cláudio Passos de Oliveira

Supervisão

Andrea Bossle de Abreu

Revisão

Camilla de Miranda Mariath Gomes

Carlos Eduardo Gonçalves de Melo

Elaine Oliveira Couto

Laura Vianna Vasconcellos

Luciana Nogueira Duarte

Thais da Conceição Santos (estagiária)

Vivian Barros Volotão Santos (estagiária)

Editoração eletrônica

Aeromilson Mesquita

Aline Cristine Torres da Silva Martins

Carlos Henrique Santos Vianna

Gláucia Soares Nascimento (estagiária)

Vânia Guimarães Maciel (estagiária)

Capa

Andrey Tomimatsu

*The manuscripts in languages other than
Portuguese published herein have not been proofread.*

Livraria Ipea

SBS – Quadra 1 – Bloco J – Ed. BNDES, Térreo

70076-900 – Brasília – DF

Tel.: (61) 2026 5336

Correio eletrônico: livraria@ipea.gov.br

Missão do Ipea

Aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas.

ipea Instituto de Pesquisa
Econômica Aplicada

MINISTÉRIO DO
**PLANEJAMENTO,
DESENVOLVIMENTO E GESTÃO**

MINISTÉRIO DO
DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO

