

A PEDAGOGIA DA TERRA

Os sujeitos do campo e do ensino superior

Fernando José Martins*

No contexto das políticas e práticas do ensino superior, de um modo geral, cada vez mais atreladas à lógica de mercado, busca-se neste artigo** dar visibilidade a uma experiência neste nível de ensino que se pretende posicionar na contracorrente de tal lógica: a Pedagogia da Terra. Sob a forma de política pública afirmativa, voltada para os sujeitos do campo, é construído, no Brasil, um curso especial, com características singulares e próprias, que tem chamado a atenção de pesquisadores e da sociedade civil. Esta experiência indica elementos significativos que almejam a definição de políticas e práticas de um ensino superior vinculado a uma perspectiva emancipatória, orientado especificamente para as camadas populares.

Palavras-chave: movimentos sociais, participação, universidade

Introdução

Não seria difícil traçar um panorama definindo o caráter desigual, excluente e elitista do ensino superior. Poderia fazê-lo estatisticamente, com dados em relação ao acesso da população a esse nível de ensino, que se agravariam ao cruzá-los com as condições sociais dos estudantes que frequentam o ensino superior¹. Contudo, procurarei ater-me ao caráter qualitativo desse panorama, que Chauí (1999) define como operacional, dada a sua submissão aos ditames do capital. Nesse sentido, a autora afirma que

* Centro de Educação e Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (Foz do Iguaçu – PR/Brasil).

** Trabalho apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, na forma de bolsa de extensão tecnológica.

¹ Não é objetivo central aprofundar a temática. Para dados acerca do ensino superior no Brasil, o artigo de Pinto (2004) é bastante esclarecedor.

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (*ibidem*: 5)

Tais características, embora situadas na realidade brasileira, podem ser ampliadas para outros contextos, como aponta a coletânea de nome significativo *A Universidade em Ruínas* (Trindade, 1999) que reúne experiências de outros países, inclusive europeus. Refira-se ainda, a este respeito, o controverso processo de Bolonha, processo esse que, mesmo que para muitos se manifeste como um avanço nas políticas de ensino superior, para analistas críticos fortalece as características acima descritas, promovendo o caráter «operacional» da universidade contemporânea.

Contudo, na outra esfera do processo elitizante do ensino superior estão as camadas populares. Nestas, desprovidas historicamente do acesso aos direitos de cidadania, encontram-se sujeitos sociais que se organizam em movimentos que, de entre as suas demandas, procuram ter o acesso a tais direitos, promovendo assim um processo de democratização. É justamente o caso da Pedagogia da Terra: os movimentos sociais do campo, que partem de demandas específicas (formação de professores e profissionais para sua ação), acabam por contribuir para demandas mais amplas de cunho social e, de maneira geral, com o processo de democratização como um todo.

Especificamente sobre a democratização do ensino, Pintassilgo (2003) destaca a obra do pensador português Rui Grácio, que corrobora uma premissa aqui defendida:

Propomo-nos distinguir três acepções na expressão *democratização do ensino*: uma respeita às bases sociais de recrutamento do contingente escolar, outra aos valores objectivamente veiculados pelos conteúdos do ensino, a terceira ao teor das relações institucionais – administrativas e pedagógicas – do sistema escolar. (Grácio, 1971/1995, cit. in Pintassilgo, 2003: 19)

A acepção a ser destacada é a «base social» da democratização do ensino, estendido aqui para o ensino superior. É inegável o aumento do número de alunos adultos no ensino superior (Pascueiro, 2009). No entanto, os «valores» e o «teor das relações institucionais» de tal dimensão são amplamente questionáveis. No caso brasileiro, por exemplo, a maior concentração dessa expansão encontra-se na rede privada de ensino, controlada e ao serviço do mercado. As instituições que fornecem tal «produto» (ensino superior) são aquelas que apresentam resultados inferiores nos índices estatais de avaliação². Assim, é necessário que o conjunto de acepções apresentado por Grácio esteja presente no processo de democratização, o que se verifica na experiência aqui relatada.

² Ver dados comprobatórios nos censos da educação superior do Brasil, disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>.

Na perspectiva de democratização do ensino superior encontram-se as ações coletivas dos sujeitos sociais que, «apesar» do papel do Estado (pois as ações estatais hegemônicas estão a favor do capital e contra os sujeitos que se organizam em movimentos sociais), se articulam em torno de ações que inserem demandas dos sujeitos políticos coletivos no aparelho estatal, verificando-se, no caso do ensino superior no Brasil, experiências emblemáticas. Quer-se neste artigo materializar alguns pontos de democratização até aqui debatidos e, também, expor as características básicas de um fenômeno denominado no Brasil de «Pedagogia da Terra». A Pedagogia da Terra consiste numa ação coletiva de acesso ao ensino superior, na qual os sujeitos sociais do campo, a partir de demandas específicas e de acordo com as condições particulares da sua realidade social, constroem um processo formativo, apropriando-se dos tradicionais espaços universitários.

Mesmo dissertando sobre uma experiência em particular como a Pedagogia da Terra, não se propõe a dissociação entre a perspectiva de sistema de ensino superior e a ideia de universidade. Os apontamentos de Almeida e Antônio (2008) são emblemáticos tanto para mostrar a ideia de universidade vinculada à Pedagogia da Terra, quanto para evidenciar a característica de unidade entre experiência local e sistema. Isso porque os autores versam sobre uma experiência local, ou seja, sobre um curso de Pedagogia da Terra. Nesse sentido, afirmam que

Sua concretização contém explicitamente a idéia de uma universidade pública que expressa uma abertura de relações com os movimentos sociais e com uma ação preferencial por membros da sociedade que, de alguma forma, vivem na condição de exclusão ao acesso de direitos sociais e à cidadania plena – a população do campo. (*ibidem*: 22)

É necessário destacar que, para além da pesquisa em fontes primárias (documentos oficiais, documentos dos movimentos sociais) ou secundárias (a produção científica sobre a temática), utilizarei os recursos oriundos do contato direto com a temática, uma vez que atuei na docência de um curso nos moldes aqui abordados e circulo pelos espaços de construção coletiva das mencionadas ações lançando mão, parcialmente, do recurso da pesquisa participante³ (Brandão & Streck, 2006).

É importante sinalizar ainda que a Pedagogia da Terra se insere no contexto de um debate mais amplo no território brasileiro. Esse debate assenta na construção da chamada Educação do Campo (Arroyo, Caldart, & Molina, 2004), que não será objeto de análise do presente texto. Contudo, não é possível dissociar as duas abordagens, uma vez que ambas, Pedagogia da Terra e Educação do Campo, são propostas educativas construídas coletivamente pelos sujeitos do campo, condizentes com as suas especificidades e com a sua perspectiva contra-hegemônica de campo, agricultura, educação e sociedade.

³ Metodologia bastante utilizada principalmente na década de 1980, vinculada aos movimentos populares. Há outras obras que poderiam referenciar a expressão; utilizamos esta, dada a sua publicação mais atual.

As origens e os dados

A gênese da Pedagogia da Terra explica o apontamento supra sobre a ação «apesar» do papel do Estado, pois nasce de uma política pública oriunda das necessidades dos demanditários. No Brasil, o ensino superior tem uma marca histórica elitista – as camadas populares são minorias e exceção. Como a gênese da Pedagogia da Terra está vinculada a um movimento social específico, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, por sua vez, se insere num movimento mais amplo, a Educação do Campo, são necessários dois esclarecimentos: a) é complexo precisar um limite na atuação do MST e do movimento Por uma Educação do Campo, uma vez que o primeiro é um dos fortes sujeitos sociais que compõe o segundo; b) o foco de atuação e, consequentemente, as demandas dos dois movimentos misturam-se. Assim, com a intenção de evidenciar essa proximidade e de esclarecer a essência da expressão «educação do campo», pode-se afirmar que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse movimento *Por uma Educação do Campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2004: 149-150)

Para retomar a história da Pedagogia da Terra, é preciso evidenciar o papel central do MST, que se desdobra neste movimento maior de Educação do Campo. Contudo, é necessário explicitar-se a especificidade de cada um desses movimentos (MST e Educação do Campo), indissociáveis mas independentes.

O MST é um movimento social que tem como principal objetivo a luta pela reforma agrária. Contudo, no interior desse movimento há uma série de demandas que constituem frentes de luta, entre as quais a educação. Como é um movimento de massas, constituído por famílias, possui um elevado índice de crianças, o que se desdobra numa grande demanda pela educação. Como o MST tem uma proposta educacional de acordo com os sujeitos que o constituem, há toda uma estrutura que se alinha com tal especificidade, nomeadamente a formação de professores. É neste contexto, de acordo com uma práxis educativa sentida nas necessidades de um movimento social, que é «gerada» a Pedagogia da Terra.

A partir da demanda de formação científica e universitária para os quadros das escolas situadas em acampamentos e assentamentos do MST, o movimento procura realizar parcerias com universidades para a supressão dessa demanda e, concomitantemente, busca, junto dos organismos estatais, recursos públicos para que o Estado assuma essa demanda pública educacional. Depois de um longo processo de construção social, que extrapola os limites deste

artigo, e a partir de 1998, iniciam-se as parcerias formais entre as universidades brasileiras e o MST, tendo como órgão de fomento estatal o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário. Note-se que não se trata do Ministério da Educação. O programa envolve dezenas de universidades em parcerias com movimentos sociais, números que serão destacados somente para dar visibilidade à dimensão dessa ação, o que se traduz numa experiência democratizante no ensino superior brasileiro nessa avaliação particular.

Com o relato inicial das características formais da Pedagogia da Terra, quer-se demonstrar a abrangência atingida por essa iniciativa. Para o fazer, serão utilizadas algumas fontes «oficiais» que, neste caso, não se restringem aos documentos estatais, mas estendem-se também aos documentos produzidos pelos movimentos sociais. A análise das primeiras experiências considera um caderno produzido pelo MST (Caldart, 2002) como referência central.

Os demais dados são fornecidos pela coordenação do PRONERA, não estando ainda sistematizados e traduzindo-se somente nos apontamentos internos do setor.

Os dados aqui expostos sobre a Pedagogia da Terra evidenciam dois momentos políticos no Brasil. O período inicial da experiência, entre 1998-2002, foi marcado por um intenso conflito, uma vez que o Estado Nacional e a sua política de Estado-Mínimo se contrapunham a iniciativas populares como a que está em análise. É interessante observar essa contradição, pois foi justamente no momento de maior intensidade no combate aos movimentos sociais e de escassez de políticas públicas ao conjunto da população que se avançou para uma iniciativa de política pública popular.

Nesse primeiro período, conforme o relato dos movimentos sociais (*ibidem*), foram efetuadas sete experiências de Pedagogia da Terra. Neste período, além de se iniciar a construção formal do que se denomina hoje Pedagogia da Terra, surgiram elementos emblemáticos para as considerações contemporâneas, como o próprio nome da atividade.

O primeiro curso de Pedagogia da Terra do Brasil foi realizado em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), visando a formação acadêmica de professores que atuavam no interior de escolas e processos educativos do MST. Os alunos desse primeiro curso de Pedagogia da Terra, cuja turma se chamava Salete Strozake, sem a pretensão de «batizar» o curso, fizeram uma ação que deu o nome ao objeto aqui analisado. Conceberam um jornal, criado para manter atualizadas as bases (acampamentos e assentamentos) sobre as atividades de formação que vinham realizando, e que foi intitulado pelos educandos de «Pedagogia da Terra», nome que se construiu de significados e práxis cunhando uma categoria hoje constituinte do sistema de ensino superior brasileiro. «De nome-apelido, a expressão *Pedagogia da Terra* vai aos poucos identificando a presença de determinados sujeitos na Universidade, bem como um jeito talvez novo de fazer e de pensar

a formação de educadoras e dos educadores do campo» (Caldart, 2002: 77, itálico no original). Vale a pena salientar que a experiência tinha como interlocutor da sociedade organizada apenas o MST. Em 2002, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), decorreu o primeiro curso com a Via Campesina, composição constituída por vários movimentos ligados à realidade camponesa. O curso foi realizado nas instalações do ITERRA – Instituto de Educação Josué de Castro – ligado ao MST. Esse movimento, que era o interlocutor central do processo, passou a ser um dos parceiros, agregando à Pedagogia da Terra uma série de outros movimentos sociais, o que imprimiu um caráter mais classista à ação.

Nas fontes consultadas pode haver um pequeno lapso de registro, pois nos relatos das atividades da Pedagogia da Terra, fornecidos pelo órgão oficial, o PRONERA, as atividades desenvolvidas iniciaram-se no ano de 2003. Esse fato está relacionado com as condições políticas governamentais do Brasil, que corresponde a um segundo período político brasileiro. Em 2003, Lula da Silva assumiu a presidência do País. O órgão estatal referenciado estava vinculado à administração federal e pode-se verificar uma expansão das atividades realizadas nessa área a partir desse fato, expansão não só no sentido quantitativo, mas também nas áreas de cursos superiores oferecidos. Importa ressaltar que não se está a atribuir essa expansão à mudança de governo no país. A questão da inserção de movimentos sociais ligados à via campesina como constituintes da Pedagogia da Terra, ampliando a força social dos movimentos (fator esse que não pode ser desconsiderado pela análise), é também uma referência para a expansão da atuação da Pedagogia da Terra.

Com estas ressalvas, podem-se expor os dados quantitativos sobre a Pedagogia da Terra, que ultrapassa hoje o curso de Pedagogia. De acordo com dados disponibilizados pelos órgãos competentes já referenciados, e tendo como base os projetos firmados até ao presente ano, as parcerias abrangem várias áreas de conhecimento, com os seguintes cursos superiores: Geografia e Desenvolvimento Territorial, Agronomia, Letras, Normal Superior, História, Ciências Agrárias, Medicina Veterinária, Educação e Artes, Direito, Ciências Sociais, Tecnologia em Gestão. Não estão aqui contabilizados os cursos interdisciplinares de licenciatura para formação de professores e as pós-graduações *latu-sensu*, principalmente em Educação do Campo. Tal amplitude não supera a maioria dos cursos de Pedagogia existentes nessa modalidade. A Tabela 1, embora possa conter algumas lacunas, por não se tratar de uma publicação oficial, um documento interno de controle da instituição responsável, oferece uma visualização um pouco mais pormenorizada acerca da atividade do PRONERA nos cursos de Pedagogia da Terra.

TABELA 1
Cursos, vagas e parcerias

Curso	Número de vagas	Movimento social⁴
Geografia e Desenvolvimento Territorial	55	FETRAF
Pedagogia	1087	MST
Agronomia	45	FETAGRI
Normal Superior	200	FETAG
Pedagogia	110	FETRAECE/MST
Letras	100	FETAG/CETA
Agronomia	180	MST
História	120	MST
Ciências Agrárias	60	MST
Pedagogia	50	CPT
Medicina Veterinária	130	MST
Pedagogia	180	FETARN
Educação e Artes	50	MST
Pedagogia	60	FETAPE
Direito	48	MST/FETAEG
Licenciatura em Educação do Campo	200	FETAGRI/MST
Ciências Sociais	60	FETAGRI/MST/CPT
Pedagogia	60	MST/FETAEMG
Formação de Educadores	180	FETAEMG
Agroecologia	80	MST
Especialização em Educação do Campo	210	Via Campesina
Gestão de Organizações Sociais e Cooperativas	60	MST

Estes cursos, compreendendo a delimitação de período entre 2003 e 2007, realizaram parcerias com 29 universidades brasileiras de todas as regiões do país. Nesse período existiam, no âmbito da Pedagogia da Terra, 3.469 vagas no ensino superior em parcerias com universidades maioritariamente públicas. Os recursos para a manutenção dos cursos são públicos e

⁴ O documento, que é datado de 2009, possui a terminologia «movimento parceiro», que na realidade é a instituição social interlocutora oriunda da sociedade civil, além do já denominado MST. Os nomes correspondentes às siglas são: FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar; FETAGRI (diferenciação estadual) e FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura; FETRAECE – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Ceará; CETA – Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia; CPT – Comissão Pastoral da Terra; FETARN – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Norte; FETAPE – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Pernambuco; FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais; e FETAEG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Goiás. As federações de agricultores dos diversos estados estão ligadas à Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

tornam o atendimento aos educandos gratuito. A tendência é o aumento da expansão, uma vez que outro ministério aderiu à proposta. O Ministério da Educação, por meio da secretaria que assume a temática da Educação do Campo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, lança um edital de fomento a cursos de educação superior para a formação de professores. Com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), procura-se realizar cursos de licenciatura de formação interdisciplinar de professores para escolas do campo, diferenciando-se da postura acadêmica dos tradicionais cursos de formação de professores. Ou, conforme o texto legal,

O objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (MEC, 2007: 1)

Ainda relativamente ao teor do documento oficial, é de salientar a forma como ficam incorporados alguns dos princípios construídos pelos movimentos sociais e que, em certa medida, acabam por contribuir com elementos de popularização da perspectiva da organização do ensino superior nacional. Percebem-se tais elementos quando o documento estabelece os critérios exigidos para a elaboração de projetos a serem apresentados ao referido programa:

Entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, para permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo-comunidade); a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; e a consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas, segundo as determinações normativas e legais concernentes à educação nacional e à educação do campo em particular. (*ibidem*: 2)

Para além da novidade dos tempos educativos distintos, o mais emblemático dessa organização proposta para o curso de licenciatura em Educação do Campo é sua característica interdisciplinar. No Brasil, as áreas de conhecimento não se comunicam durante a graduação. As licenciaturas específicas, tanto para a docência do ensino médio, quanto para os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º anos), são unitemáticas e têm em consideração a formação de professores secundarizada na maioria dos casos. Em termos numéricos, essa ação também ensaiou um avanço na democratização do acesso, uma vez que existem aproximadamente 3.400 pessoas envolvidas diretamente com o processo formativo.

A proposta acima descrita visa superar a distância entre teoria e prática, construindo um

curso no qual o educando é formado a partir do diálogo entre as áreas nas quais irá atuar como docente, de forma interdisciplinar. E, embora conste de um documento oficial, essa prática é oriunda da organização prévia dos sujeitos sociais do campo e os números apresentados traduzem uma conquista dos movimentos sociais.

O «conteúdo» da Pedagogia da Terra

É impossível dizer qual a maior contribuição da Pedagogia da Terra para o ensino superior brasileiro: se é a contribuição para a democratização no que diz respeito à forma, ou seja, o aumento de vagas para camadas populares, geralmente excluídas dessa modalidade de ensino (como sujeitos sociais organizados, os movimentos sociais adentram nesse estranho universo do ensino superior), ou a democratização de conteúdo, uma vez que a Pedagogia da Terra, com as suas experiências singulares, contribui significativamente para indícios de outras formas de organização do ensino superior.

Pode-se apontar para o próprio acesso ao ensino superior. Os sujeitos constituintes da Pedagogia da Terra, com organização baseada nos movimentos sociais, apresentam demandas significativas para o sistema universitário. Consequentemente, a população direciona a oferta universitária e não o contrário, que é a regra na organização do sistema de ensino superior brasileiro. Contrariando a lógica em que a universidade apresenta as opções aos candidatos, a experiência da Pedagogia da Terra subverte isso, indicando quais são as suas demandas, ou seja, indicando quais são os cursos que deverão ser oferecidos. Eis um fragmento de um artigo sobre esta temática, que aponta o impacto de tal prática nas instituições de ensino superior:

Ao apresentar o projeto para uma primeira discussão, tal como foi entregue pelo movimento, aos colegas da Faculdade de Educação, alguns progressistas outros menos, mas, em princípio, todos empenhados na construção de educação pública de qualidade, houve certo incômodo, pois o projeto tinha consistência. (Arelaro, 2005: 43)

Contudo, estas experiências vão-se ampliando. O próprio processo seletivo⁵ destas experiências é uma ferramenta metodológica, já que um elemento comum entre as experiências concluídas e em desenvolvimento é a forma de seleção para a realização do curso. Cada corrente é vinculado a um movimento social do campo, comprovado pelo documento de apresentação emitido pela organização da qual é originário. O processo seletivo também

⁵ É importante ressaltar que a forma de acesso (quase universal) ao ensino superior no Brasil é designada de vestibular, uma prova classificatória de conhecimentos gerais que o estudante realiza para o ingresso na universidade.

assenta na experiência de vida que conduziu o educando para o curso. Assim, também integra o processo de seleção um memorial circunstanciado do candidato, no qual são relatadas as experiências que o habilitam a ocupar aquela vaga. Deste modo, o acesso e a formação pessoal do sujeito aproximam-se da função social que ele exerce, superando a perspectiva de mercado de trabalho.

Além de apontar para uma vinculação orgânica entre processo educativo e práxis social, a presente experiência chama a atenção para a identidade que se constrói e se consolida quando o processo formativo aproxima a «preparação» da vida concreta, real. Essa é uma visão que diminui a distância entre o processo formativo e a realidade, proporcionando uma formação universitária mais consistente e associada à função social dos sujeitos que a fazem, ou seja, o processo formativo adquire identidade.

Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando e declarando esse pertencimento: «antes de universitários somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui». (Caldart, 2002: 83-84)

Os sujeitos que ocupam uma vaga universitária, ao contrário do que dita o ideário hegemônico, não são uma tábua rasa. Tal percepção promove a reflexão da função social do ensino superior. Nos tempos em que se propaga a função da universidade frente ao trabalho e à qualificação, a tendência é que a juventude universitária se adapte às necessidades do mercado. No caso da Pedagogia da Terra, essa lógica também é invertida.

A organização interna dos cursos de Pedagogia da Terra é distinta da matriz organizacional do sistema de ensino superior, uma vez que a sua estrutura é congruente com as necessidades dos sujeitos que a constituem (e organizam), contribuindo para a formação de uma estrutura que dê resposta às suas necessidades. Consequentemente, os «tempos educativos» não se assemelham à regra geral do sistema de ensino superior brasileiro, que por sua vez é semelhante à estrutura de organização mundial, na qual, para além das pesquisas e atividades extra-universitárias, se ministram aulas. Com a utilização da chamada pedagogia da alternância e a estrutura de internato montada para a realização dos cursos de Pedagogia da Terra, é possível a realização de variadas atividades que constituem «tempos educativos» plurais. Mediante essas considerações há dois conceitos que necessitam ser evidenciados: os tempos educativos e a metodologia da alternância.

O sistema de tempos educativos compreende a totalidade dos tempos de formação humana que são vivenciados durante a totalidade do período do curso superior. Contudo, antes de expor os tempos particulares, é interessante explicitar uma organização metodológica que permite vários momentos específicos: a alternância. A pedagogia da alternância, com registros apontando para a sua origem francesa (Ribeiro, 2008), é anterior à Pedagogia da

Terra. É um sistema organizacional que prevê momentos distintos de formação, que também pretendem articular teoria e prática. É pertinente assinalar que este debate é distinto dos casos de profissionalização alternada realizados tanto no Brasil, em menor escala, como noutras realidades, entre as quais a portuguesa (Cabrito, 1994). Apesar de o mecanismo metodológico ser o mesmo, de forma substancial, principalmente em relação aos objetivos sociais, são experiências distintas. No caso da Pedagogia da Terra, ocorre a concentração de atividades em alguns períodos do ano (no caso em análise decorrem de janeiro a março e em julho), períodos intensificados de atividades curriculares que são denominados, *grosso modo*, de tempo-aula (*grosso modo*, pois no interior das atividades da aula há outros tempos formativos). É importante salientar que essa simples organização diferenciada permite que muitos trabalhadores anteriormente afastados do processo por vários motivos (trabalho, distância, condições de subsistência) tenham acesso ao ensino superior.

O caso particular dos cursos de Pedagogia da Terra no Brasil associa essa alternância a um longo período de convivência comunitária dos estudantes, uma vez que as distâncias geográficas e a própria intervenção pedagógica diretiva proporcionam essa convivência. Essa intervenção em favor de uma vivência coletiva, integral, não é circunstancial ou movida pela racionalidade econômica; insere-se numa perspectiva teórica que se pode localizar na obra de Gramsci: «De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente» (Gramsci, Coutinho, Nogueira, & Henriques, 2006: 38).

Na outra face da alternância encontram-se as atividades que são desenvolvidas além desses períodos concentrados, que se designam «tempo-comunidade». «Tempo-comunidade (TC) é o tempo em que os estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo suas práticas, bem como outras atividades do curso, de estudo e pesquisa» (Almeida & Antônio, 2008: 28). Uma vez que todos os estudantes são oriundos de movimentos sociais ou instituições ligadas ao universo rural, são inseridos componentes educativos a partir dos tempos de ensino e pesquisa para serem desenvolvidos nas instituições de origem dos educandos. À medida que o curso se vai desenvolvendo, as atividades do tempo-comunidade vão-se complexificando até adquirirem a forma de pesquisa ou prática de ensino, assistida diretamente pela instituição de ensino responsável pela formação.

Esses momentos alternados possibilitam um diálogo constante entre a teoria e a prática. Contudo, do ponto de vista da intervenção educativa formal, é no «tempo-escola» – período no qual os estudantes se encontram na instituição de ensino – que se realiza a maioria das atividades. No processo de auto-organização, por parte dos educandos, criam-se outros tempos educativos. Como esses tempos se concentram num único espaço para as etapas do tempo-escola, cria-se uma comunidade durante esses períodos. Assim, o próprio processo de

divisão do trabalho para a manutenção do espaço produz o «tempo-trabalho». Essa é uma atividade que, para além das necessidades cotidianas, procura valorizar o princípio educativo do trabalho, uma vez que os estudantes desenvolvem, necessariamente, alguma forma de trabalho concreto, o que, em determinados casos proporcionados pelo curso, se torna numa aplicabilidade direta dos conteúdos teóricos. O processo de formação individualizada gera o «tempo-leitura». A organização de espaços coletivos, além da sala de aula, culmina no «tempo-estudo», entre outros tempos que variam de acordo com as características particulares de cada processo. Essa convivência, os processos educativos que se constituem pela organização do trabalho no interior do próprio processo, a centralidade dos educandos nos encaminhamentos metodológicos, como a avaliação, a autoavaliação, o planeamento, as reflexões coletivas e a própria gestão do processo pedagógico, são constituintes de uma abordagem que pode ser denominada de pedagogia do coletivo.

Também é importante assinalar os pontos da produção e organização dos conhecimentos nesses cursos e o tratamento conferido a essa produção, no que diz respeito ao reconhecimento do próprio processo como instrumento pedagógico. A riqueza na formação não se esgota nessa possibilidade de organização do trabalho pedagógico. Constatado este aspecto, todas as atividades desenvolvidas durante o período de formação são registradas em documentos designados de «memória», com objetivos científicos. «O desafio pedagógico aqui é de compreender que a memória registrada por escrito favorece a reconstituição coletiva do processo em outro tempo, permitindo teorizá-lo e analisá-lo com mais rigor» (Caldart, 2007: 15). Consequentemente, ao produzir e documentar a experiência (cf. *idem*, 2002; Rabelo, 2008⁶) que se está a explanar, os educandos e educandas promovem um processo de socialização e construção de saberes teóricos e práticos, que auxilia a compreensão desse fenômeno por outrem, constituindo-se como elemento de avaliação e autoavaliação das práticas realizadas.

Contudo, a prática, o processo e o fazer não são as únicas referências da Pedagogia da Terra; também existe clareza no que diz respeito à aquisição do conhecimento científico e sua elaboração. O princípio da pesquisa presente em qualquer processo formativo, o rigor da análise e a obrigatoriedade da produção científica para os educandos são aspectos que visam materializar tal preocupação. Enquanto no ensino superior no Brasil, principalmente nos cursos de formação de professores, os elementos institucionais de construção de conhecimento, como a produção de ensaios teóricos ou monográficos não são regra, na Pedagogia da Terra são. O elemento curricular comum a todos os cursos que se construíram sob os princípios aqui expostos, sejam de formação de professores ou de outras áreas de conhecimento, é a

⁶ São obras que contêm as sistematizações efetuadas e produzidas pelos próprios alunos, a partir dos cursos de Pedagogia da Terra.

preocupação com a pesquisa. É exigido um produto científico como componente curricular do curso e as condições de apoio institucional para a realização do mesmo, materializado em disciplinas e seminários de pesquisa distribuídos na totalidade dos anos de formação. Ainda em relação à produção do conhecimento, é necessário apontar para a repercussão da experiência da Pedagogia da Terra no universo acadêmico brasileiro. Existe, atualmente, uma série de estudos e investigações sobre o tema da Pedagogia da Terra, traduzindo-se em inúmeras teses de mestrado, teses de doutoramento, artigos e livros.

Uma análise determinista e maniqueísta diria que uma vez acentuado o caráter científico, como enunciado acima, o caráter popular e o princípio educativo do movimento social e das relações sociais mais amplas se esvaziaria. Contudo, o princípio da práxis, central para a estruturação desta experiência de ensino superior, não permite tal tendenciosidade. Ele procura uma completa integração entre formação científica, humana e social. Este princípio alicerça-se na formação omnilateral, ou seja, no «desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos das faculdades» (Manacorda, 1991: 78-79). Um elemento que procura evidenciar tal princípio é o processo de vínculo orgânico entre os educandos, os seus movimentos sociais de origem e a própria instituição familiar. Um elemento comum em todas as experiências dessa natureza é a presença da ciranda infantil, um espaço no qual os filhos dos educandos permanecem junto dos seus pais durante o processo de formação, num ambiente igualmente educativo, mantido materialmente por sujeitos vinculados às organizações sociais a que os estudantes pertencem. Esse gesto, diferente das unidades educativas presentes nas universidades, garante o vínculo afetivo e humano da convivência entre pais e filhos, fomenta o compromisso entre educando e instituição de origem, destacando-se enquanto diferencial na experiência da Pedagogia da Terra.

No âmbito geral e ao evidenciar o problema da democratização no ensino superior, há mais apontamentos a serem efetuados. A experiência da Pedagogia da Terra aponta para a necessidade da existência de uma práxis, no sistema de ensino superior brasileiro, que concilie os interesses das classes sociais com o processo de formação, tão elitizado no Brasil. Tal significa uma ocupação dos espaços públicos, incluindo o sistema universitário brasileiro, pois, sob o comando do capitalismo, as ações estatais respondem, em primeira instância, às necessidades de reprodução do capital e só depois às necessidades sociais. Os avanços dos movimentos sociais em direitos e políticas públicas, quando efetivamente democráticos, dão-se pela organização popular e não por concessão estatal.

No debate, temos destacado o significado histórico desse processo de ocupação da universidade pelo movimento social. Os sujeitos de ambos têm-se educado reciprocamente e contribuído na projeção/construção de políticas públicas que permitam avançar na democratização do acesso do povo à educação e a uma educação voltada aos seus interesses sociais. (Caldart, 2002: 82-83)

Esta experiência evidencia que não há democratização real sob o capitalismo advinda do próprio sistema; mesmo as conquistas no interior do Estado são feitas através da luta social. Não se trata de propor que o processo de democratização do ensino superior se faça somente pelos movimentos sociais; não se quer universalizar a experiência particular da Pedagogia da Terra. Contudo, acena-se para o processo de democratização efetiva, concreta, para além das concessões oferecidas pelo sistema social capitalista. Uma outra face da afirmação reside no caráter educativo do próprio processo de democratização. As experiências democráticas, como esta em análise, a democratização das unidades educativas, sejam elas do ensino superior ou de outras unidades educacionais, são elementos dialéticos de perspectiva democrática. «Em outras palavras, a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico de transformação da sociedade global, mas fator também de mudança» (Freire, 2000: 114). Com base numa afirmação de Paulo Freire, um teórico importante para a Pedagogia da Terra, evidencia-se que as práticas contra-hegemônicas, no próprio sistema educacional, na contracorrente dos ventos oficiais, são antídotos para o imobilismo social, que é um forte instrumento da ideologia neoliberal, capaz de envolver os sujeitos sociais mesmo nas esferas «superiores» do ensino, na espera da democracia dos sistemas, para a democratização das suas realidades locais.

A Pedagogia da Terra insere-se numa estrutura estatal, faz-se somente pela ação dos sujeitos sociais organizados e essa experiência evidencia a possibilidade concreta da existência de outros caminhos para o ensino superior brasileiro. A evidência empírica aqui narrada existe para assinalar que, embora pareçam utópicas as elaborações anteriores acerca da democratização, elas são viáveis, mesmo nos ambientes sociais menos acessíveis, como é o caso da universidade.

Conclusão

O presente artigo demonstra que surgem, dentro da sociedade capitalista, movimentos que pressionam no sentido da socialização da educação, mesmo no ensino superior. Ao analisarmos uma experiência concreta que se tem conseguido impor na educação superior brasileira, como é o caso da Pedagogia da Terra, podemos perceber que há alternativas efetivas para outra lógica de determinação da organização e das políticas públicas para o ensino superior. Contudo, não se pretende «receitar» nenhum caminho para realidades distintas ou pensar que a experiência aqui socializada se encontra num estado-referência para a democratização do ensino superior. Nesse sentido, ao concluir este trabalho, indicam-se elementos problematizadores acerca do debate realizado.

Algumas observações que podem parecer «desatualizadas» para alguns são pertinentes nesta problematização. Ao fazer a crítica ao programa de Gotha, Marx já destacava que: «Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível» (1978: 79). Esse pode ser um elemento que impele os movimentos sociais a pressionarem o Estado para a consecução de cursos no estilo da Pedagogia da Terra. Contudo, tanto os movimentos sociais quanto os órgãos governamentais diretamente ligados a essa experiência já assinalaram que é necessária a expansão das políticas públicas no setor e que seria interessante as universidades incorporarem as experiências realizadas de forma efetiva.

Aqui cabe o restante da observação marxiana:

Uma coisa é determinar por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado (...) e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! (Marx, 1978: 89)

Este é um dos maiores desafios da democratização do ensino superior, da educação sistematizada e das instituições onde se praticam as políticas públicas sociais: como promover um processo realmente democrático se, sob a organização capitalista da sociedade, as políticas estatais obedecem hegemonicamente às diretrizes da reprodução do capital e do mercado e não às dos sujeitos sociais?

É este desafio que a experiência demonstrada procura equacionar. Longe de apontar um caminho a ser seguido, o contributo da Pedagogia da Terra, por ora, é a busca pela efetiva democratização, ainda que na contracorrente.

Como é uma experiência em execução, todas as constatações são provisórias. O que se pode intuir é que se tem vindo a responder a uma necessidade da realidade rural brasileira relativamente a formações profissionais, principalmente na área educativa. Os números apontados no decorrer do artigo também corroboram tal afirmação. O impacto pedagógico que a experiência da Pedagogia da Terra causa na universidade onde está inserida também é digno de nota, uma vez que as diversas relações estabelecidas têm impacto na organização do trabalho pedagógico dos cursos regulares. Por último, é importante salientar o impacto estrutural da experiência. Hoje, no Brasil, já existem cursos regulares voltados para os sujeitos do campo, como é o caso da licenciatura em Educação do Campo, encontrada em universidades federais públicas. Permitam uma metáfora relacionada com a temática: pode-se dizer que são *sementes!*

Contacto: Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação e Letras, Av. Tarquinio Joslin dos Santos, 1300, Pólo Universitário, 85870-900 – Foz do Iguaçu, PR – Brasil
E-mail: fernandopedagogia2000@yahoo.com.br

Referências bibliográficas

- Almeida, Benedita, & Antonio, Clésio (2008). O curso de pedagogia para educadores do campo: A experiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: História e prática. In Clésio A. Antonio, Benedita de Almeida, & José L. Zanella (Orgs.), *Educação do campo: Um projeto de formação de educadores em debate* (pp. 21-37). Cascavel: Edunioeste.
- Arelaro, Lisete (2005). A pedagogia da terra: Novos ventos na universidade. In Sónia Kruppa (Org.), *Economia solidária e educação de jovens e adultos* (pp. 41-45). Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Arroyo, Miguel G., Caldart, Roseli S., & Molina, Mônica C. (Orgs.). (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, Carlos R., & Streck, Danilo R. (Orgs.). (2006). *Pesquisa participante: O saber da partilha*. Aparecida: Idéias & Letras.
- Cabrito, Belmiro G. (1994). *Formações em alternância: Conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- Caldart, Roseli S. (2002). Pedagogia da terra: Formação de identidade e identidade de formação. *Cadernos do ITERRA*, 6(2), 77-98.
- Caldart, Roseli S. (2004). Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In Miguel G. Arroyo, Roseli Caldart, & Mônica Molina (Orgs.), *Por uma educação do campo* (pp. 147-158). Petrópolis: Vozes.
- Caldart, Roseli S. (2007). Intencionalidades na formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do curso «pedagogia da terra da via campesina». *Cadernos do ITERRA*, 11(VII), 9-52.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gramsci, Antônio, Coutinho, Carlos, Nogueira, Marco, & Henriques, Luiz (2006). *Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo* (Cadernos do cárcere, volume 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Manacorda, Mario (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez.
- Marx, Karl (1978). Crítica do programa social-democrata de Gotha. In Karl Marx & Friedrich Engels (Eds.) (Introdução e Notas de Roger Dangerville), *Crítica da educação e do ensino* (pp. 88-92). Lisboa: Moraes Editores.
- Ministério da Educação do Brasil (MEC). (2007). *Programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo: Procampo*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educaodocampo/procampo.pdf>
- Pascueiro, Liliana (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28(2), 31-52.
- Pintassilgo, Joaquim (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino: O contributo do pensamento pedagógico português. In Maria M. Vieira, Joaquim Pintassilgo, & Benedita P. Melo (Orgs.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações* (pp. 119-141). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Pinto, José R. (2004). O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, 25(88), 727-756.
- Rabelo, Amaro K. (Org.). (2008). *Vivência e práticas pedagógicas: Sistematizando a turma Antonio Gramsci*. Cascavel: Edunioeste.

Ribeiro, Marlene (2008). Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: Projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 27-47.

Trindade, Hélgio (Org.). (1999). *Universidade em ruínas: Na república dos professores*. Petrópolis: Vozes.