

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

JOÃO CLÁUDIO MADUREIRA

O PRONERA E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO:
a experiência do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia no Assentamento
Contestado (Lapa, PR)

SÃO PAULO
2018

João Cláudio Madureira

O PRONERA E A GARANTIA DO DIREITO À
EDUCAÇÃO: a experiência do Curso Superior de
Tecnologia em Agroecologia no Assentamento
Contestado (Lapa, PR)

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado,
Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-
Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção
do título de Magíster em Estado, Gobierno y Políticas
Públicas

Orientador: Prof. Me. Caio Galvão de França

São Paulo

2018

Ficha Catalográfica

MADUREIRA, João Cláudio

O PRONERA e a garantia do direito à educação: a experiência do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia no Assentamento Contestado (Lapa, PR) / João Cláudio Madureira. São Paulo: FLACSO/FPA, 2018

92 folhas

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2018.

Orientador: Prof. Me. Caio Galvão de França

João Cláudio Madureira

O PRONERA E A GARANTIA DO DIREITO À
EDUCAÇÃO: a experiência do Curso Superior de
Tecnologia em Agroecologia no Assentamento
Contestado (Lapa, PR).

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado,
Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-
Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y
Políticas Públicas.

Aprovada em:

Prof. Me. Caio Galvão de França
FLACSO Brasil/FPA

Profa. Dra. Clarice Santos
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ana Terra Reis
Universidade Estadual Paulista – Campus Presidente Prudente

DEDICATÓRIA

Ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva,
maior líder popular brasileiro da atualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST,
mais importante movimento social brasileiro da atualidade.

RESUMO

O presente estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) compreendido como uma política pública voltada para a escolarização dos sujeitos do campo beneficiários da Reforma Agrária a partir de um estudo de caso, o do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. A partir da utilização de referenciais bibliográficos, documentos e legislação, de entrevistas e da aplicação de questionários procura-se caracterizar esta política pública como um espaço de luta, organização e garantia do direito à educação, com foco na percepção dos sujeitos do campo quanto à democratização do acesso ao ensino superior público. Partindo de pressupostos e elementos conceituais baseados no materialismo histórico-dialético, o estudo analisa a experiência do curso como um instrumento efetivo de construção contra-hegemônica na direção do atendimento às especificidades da Educação Profissional do Campo com vistas à qualificação profissional e formação omnilateral dos sujeitos do campo numa perspectiva emancipatória e de transformação social.

Palavras-chave: PRONERA. Educação do Campo. Agroecologia.

ABSTRACT

The current study refers to a qualitative research on the National Program of Education in Agrarian Reform (PRONERA), understood as a public policy focused on the schooling of the rural beneficiaries of the land reform program, based on a case study, the one of the Undergraduate Course of Technology in Agroecology offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraná. Based on the use of bibliographical references, documents and legislation, interviews and the application of questionnaires, the aim is to characterize this public policy as a space for struggle, organization and guarantee of the right to education, focusing on the democratization of access to public higher education. Starting from presuppositions and conceptual elements based on historical-dialectical materialism, the study analyzes the experience of the course as an effective tool of counter-hegemonic construction in the direction of attendance to the specificities of Professional Education in the Countryside aiming the professional qualification and omnilateral training of subjects of the countryside in an emancipatory perspective and of social transformation.

Keywords: PRONERA. Education in the Countryside. Agroecology.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CAMPO	13
3	ELEMENTOS CENTRAIS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)	25
3.1	OPERACIONALIZAÇÃO DO PRONERA	30
3.2	PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO PRONERA	31
4	O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA ENQUANTO DEMANDA DE FORMAÇÃO SUPERIOR DOS/AS ASSENTADOS/AS DA REFORMA AGRÁRIA	37
4.1	A AGROECOLOGIA NO CONTEXTO DA REFORMA AGRÁRIA E DO PRONERA	39
4.2	O DIÁLOGO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	45
4.3	A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E OS RECURSOS DO PRONERA COMO GARANTIA DO ACESSO AOS SUJEITOS DO CAMPO	52
5	CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO POR MEIO DO PRONERA: AS VOZES DOS SUJEITOS DO CAMPO	62
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
7	REFERÊNCIAS	79
8	ANEXOS	84

1 INTRODUÇÃO

A abordagem desse trabalho procura conciliar a linha de pesquisa “Temas de política social, territorial e setorial” do Mestrado Profissional “Estado, Governo e Políticas Públicas” da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) em parceria com a Fundação Perseu Abramo (FPA) com a trajetória e experiência profissional e política do autor/pesquisador.

Esta trajetória se traduz num percurso de quase três décadas na carreira docente na rede federal de educação profissional, assim como em um conjunto de experiências no campo da gestão educacional nas esferas municipal, estadual e federal, que possibilitaram um envolvimento direto com a formulação, execução e acompanhamento de políticas públicas na área educacional.

O envolvimento com a Educação do Campo surge de forma indireta durante uma das experiências em gestão junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no início dos anos 2000, por meio do acompanhamento de algumas ações do governo estadual como a criação da Coordenação de Educação do Campo e a operacionalização das escolas itinerantes nos acampamentos de trabalhadores rurais sem-terra. Esta ação envolveu o Departamento de Ensino Fundamental daquele órgão, onde exerci a função de Assistente da Chefia de Departamento no período de 2003 a 2006, mediante cedência funcional do governo federal para o governo do estado do Paraná.

De volta à rede federal, assumi a coordenação-geral dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), onde intensifiquei meu envolvimento e meu comprometimento com a execução de políticas públicas educacionais voltadas aos sujeitos do campo.

O objetivo deste trabalho é contribuir com o debate sobre a Educação do Campo a partir da apresentação e análise de uma experiência concreta de política pública de escolarização em nível superior para os sujeitos do campo.

O PRONERA constitui-se em uma política pública educacional específica para a chamada Educação do Campo por meio de parcerias com instituições públicas de ensino que ofertam cursos em todos os níveis de escolarização (ensinos fundamental, médio e superior) destinados aos beneficiários da Reforma Agrária e do Crédito Fundiário.

O presente trabalho analisa a experiência do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado, por meio do PRONERA, pelo Campus Campo Largo do IFPR. O seu foco, com base em um estudo de caso, é discutir o PRONERA como espaço de luta, organização e garantia do direito à educação dos sujeitos do campo, com especial destaque à percepção de atores diretamente envolvidos no desenvolvimento do curso mediante entrevistas e questionários. O trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução, que compõem um percurso de análise desta política pública tendo como pano de fundo a democratização do acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior público, tanto do ponto de vista da ampliação do acesso, quanto da qualidade socialmente referenciada do curso ofertado.

No primeiro capítulo apresentamos o IFPR, que é a instituição de ensino responsável pela oferta do curso, situando-o no contexto da Educação Profissional e o seu papel na ampliação do acesso à educação pública no país. Complementando a seção, trazemos elementos conceituais da Educação do Campo, com a devida correspondência à modalidade da experiência pesquisada (Educação Profissional), com vistas a cimentar os pressupostos teóricos, políticos e de concepção da política pública analisada ao longo do trabalho.

No segundo capítulo apresentamos as características, objetivos, finalidades e a operacionalização do PRONERA na perspectiva de entendê-lo como um instrumento efetivo de democratização do acesso ao ensino superior pelos sujeitos do campo.

No terceiro capítulo articulamos a experiência concreta do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia com os pressupostos e elementos conceituais anteriormente apresentados, analisando-o como uma demanda de formação superior dos beneficiários da Reforma Agrária orientada pelas contribuições e concepções defendidas para a Educação Profissional do Campo.

No quarto capítulo trazemos a percepção dos sujeitos do campo oriunda da aplicação dos questionários aos alunos e de entrevistas realizadas com dirigentes vinculados ao desenvolvimento do curso em diálogo com o conjunto de elementos conceituais trazidos no percurso deste trabalho.

Em seguida apresentamos algumas considerações sobre o percurso realizado e alguns dos resultados encontrados na pesquisa.

Importante ressaltar que o estudo reflete, ainda que com eventuais fragilidades, o posicionamento teórico do pesquisador que tem como pressupostos categorias do materialismo histórico¹, por intermédio do qual a realidade não se apresenta como um complexo de coisas acabadas, mas como um processo de complexos. Nesta perspectiva dialética trazemos como pressupostos indispensáveis as categorias hegemonia e contra-hegemonia referenciadas em Gramsci, como poderemos perceber ao longo do texto no enfoque da disputa do fundo público para a execução de uma política pública como o PRONERA. Da mesma forma, estão presentes outras categorias fundamentais da perspectiva dialética, como contradição, totalidade, mediação e reprodução.

Por fim, por se tratar de um estudo sobre política pública, portanto sobre uma ação do Estado, também referenciamos nossa compreensão à luz do pensamento de Poulantzas (2015), asseverando que as contradições de classes que constituem o Estado fornecem elementos para a compreensão do seu aspecto material.

¹O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis que caracterizam a vida da sociedade, sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, apud GOMIDE, 2013, p. 3).

2 O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CAMPO

O objetivo deste capítulo é apresentar informações, inferências e aspectos do referencial teórico com vistas a caracterizar a instituição de ensino responsável pela oferta da quarta turma do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do Campus Campo Largo, no município de Lapa, no estado do Paraná, no marco da discussão sobre a Educação Profissional do Campo, e sobre o potencial do PRONERA para a democratização do acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior público.

Neste sentido, iremos situar o papel da referida instituição de ensino no contexto histórico da educação profissional brasileira por meio de uma síntese do processo de sua criação e de suas características, finalidades e objetivos, à luz do marco legal e de referenciais teóricos. Da mesma forma, caracterizaremos no campo conceitual e teórico, a concepção adotada quanto ao entendimento sobre Educação (Profissional) do Campo com vistas a pavimentar o percurso deste trabalho.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REDE), instituída pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por iniciativa do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O IFPR constituiu-se a partir da Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná, situada em Curitiba. Naquele momento, o estado do Paraná não contava com outras escolas técnicas nos demais municípios. Atualmente, conta com aproximadamente dezoito mil alunos presenciais, 1.160 docentes e 900 técnicos administrativos.

O IFPR é formado por vinte e cinco unidades, entre *campi* e *campi* avançados, sendo o Campus Campo Largo a nona unidade colocada em funcionamento em 24 de maio de 2010 como um Núcleo Avançado do Campus Curitiba. Em 5 de dezembro de 2012 transformou-se em Campus mediante um ato da Presidenta Dilma Rousseff².

Conforme determina o artigo 2º da Lei nº 11.892/2008, os institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi,

² A Portaria de autorização de funcionamento do Campus Campo Largo foi publicada no Diário Oficial da União de 8 de outubro de 2013.

especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Para além deste marco normativo-legal, a criação dos institutos federais é resultado de um processo histórico e significou um marco na trajetória da educação profissional no Brasil. Para situar este marco histórico faz-se necessário compreender a educação profissional enquanto campo em disputa de projetos educacionais e de sociedade no Brasil, ao longo de mais de cem anos.

A concepção hegemônica, predominante por mais de um século, voltada ao capital se expressou na criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909³, nos processos das sucessivas reformas - como a Capanema⁴ (anos 1940) - e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971 e 1996), que traduzem ora o caráter moral-assistencialista, ora “uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada” (BRASIL, 2010, p. 19-20).

Como assinala Caldart,

[...] é também da visão liberal o pensar a relação entre educação e trabalho, e mais ainda, a relação entre educação e “modelo de desenvolvimento”, consolidada historicamente como subordinação da educação às exigências de uma forma histórica de relações de trabalho a um determinado modelo de desenvolvimento social ou, mais estritamente, aos interesses do mercado capitalista do trabalho. Uma relação que é explicitada, ou nem tanto, de acordo com os interesses do capital em cada momento histórico (CALDART, 2008, p. 78).

Em contraposição aos projetos voltados ao mercado de trabalho/capital, a educação profissional também é marcada por discussões e experiências que se situam no campo da resistência ao modo de produção de vida existente, conforme demonstra Pereira (2012):

³ A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa [...] (BRASIL, 2010, p. 10).

⁴ Como ficaram conhecidas as Leis Orgânicas do Ensino promulgadas pela ditadura do Estado Novo.

Na década de 1980, os movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reivindicam políticas públicas para a educação do campo como parte da sua luta pela Reforma Agrária e contra a desigualdade.

Também na contracorrente, a noção de politecnia ganha materialidade, com a criação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), uma das precursoras do ensino técnico integrado na educação profissional e da iniciação científica no ensino médio e na educação profissional (PEREIRA, I. B., 2012, p. 287-288).

Fruto do processo histórico de disputas políticas e do conjunto de correlações de forças que marcam uma importante mudança de rumo no governo federal no início do século XXI, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REDE) nasce da confluência de alguns esforços e experiências no interior do próprio conjunto de instituições federais de educação profissional (escolas técnicas e agrotécnicas, escolas vinculadas às universidades e aos CEFET's) e, sobretudo, da clara reorientação das políticas públicas federais, especialmente no campo educacional, que promoveu forte inflexão à implementação dos ajustes neoliberais no ordenamento jurídico, político e institucional da educação nacional do período anterior.

Cumprir destacar que, a partir do ano de 2003, a política do governo federal já apontava em outra direção. Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações (BRASIL, 2010, p. 14).

Neste sentido,

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes de formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (SILVA, 2009, p. 8).

Tal afirmação permite compreender a REDE e os institutos federais como institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como uma política pública articulada a um projeto de nação de concepção progressista, “que entende a educação como compromisso de transformação e enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de

modificar a vida social e atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana” (BRASIL, 2010, p. 18).

A concepção de educação apresentada materializar-se-á nos projetos pedagógicos implementados em cada ação institucional (cursos, projetos, etc.), que se pautam por diretrizes, pelos princípios e pelas finalidades dos institutos federais, explicitados no próprio texto da Lei nº 11.892/2008.

A indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, dimensões estas presentes nos institutos federais, fortalece a atuação institucional desde a educação básica até a pós-graduação. Dessa forma, a pesquisa articula os princípios científicos e educativos com vistas a possibilitar o desenvolvimento da capacidade do educando de gerar conhecimento, assim como a extensão promove o diálogo concreto com a realidade e o conjunto da sociedade.

Educação, trabalho, ciência e tecnologia articulam-se nas propostas pedagógicas e no cotidiano escolar dos institutos federais, na perspectiva de uma educação omnilateral entendida como uma “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 265). Daí depreende-se que a formação cidadã e integral, com vistas a garantir aos educandos as condições de interpretar a realidade e poder transformá-la, ideário comum que caracteriza os institutos federais enquanto rede social, deve prevalecer sobre o caráter meramente utilitarista do conhecimento técnico. Neste sentido, “a partir do entendimento de que o conhecimento é um dos elementos constituintes da cidadania, a reflexão acerca do sentido e da dimensão dos saberes que circula na rede social passa, necessariamente, pelo seu direito de acesso a eles” (BRASIL, 2010, p. 25).

Democratização do acesso e inclusão, elementos indispensáveis à compreensão da educação como um bem social, estão presentes de forma visceral nos institutos federais e são determinantes para o cumprimento do papel estratégico da REDE, quer na contribuição do desenvolvimento nacional, quer no inadiável processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros historicamente alijados da cidadania plena e do protagonismo da transformação social.

A ampliação do direito à educação, por meio da expansão da escolaridade em todos os níveis, é elemento indispensável na luta pela superação das desigualdades e da exclusão,

ocupando posição destacada na promoção de um modelo de desenvolvimento com justiça social. Para a sua consecução, faz-se necessário a efetivação de políticas públicas que elevem a educação à condição de direito essencial para a construção da cidadania⁵.

No Brasil, há uma imensa dívida com a grande maioria da população quanto à garantia desse direito, que tem sido objeto de intensas lutas e fortes disputas com vistas a combater o histórico caráter dual da escola brasileira, que garante para a elite uma educação de qualidade, enquanto oferece para as camadas populares um rudimentar processo de instrução que as condena ao conformismo e à alienação⁶. Dentre os diversos segmentos populacionais alijados do acesso à educação pública de qualidade, os sujeitos do campo representam parcela significativa deste universo de excluídos, ainda que sejam incontestáveis os avanços e conquistas no campo social e político no Brasil, especialmente na última década.

A educação como um todo e a escolarização propriamente dita da população do campo trazem uma trajetória de abandono, especialmente nas etapas finais da educação básica e, sobretudo, no ensino superior. Uma fonte de dados importante para evidenciar esta situação é a I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I PNERA), realizada em 2005 pelo INCRA em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), vinculado ao Ministério de Educação. Segundo Santos,

O estudo censitário pesquisou a situação de escolaridade da população e a situação das 8.679 escolas localizadas nos assentamentos e concluiu que, em média, 23% da população se declarava analfabeta; a oferta de educação fundamental até os quatro anos iniciais atingia patamares aceitáveis, mas a educação fundamental completa e o ensino médio eram negligenciados para aquela população; e menos de 1% tinha acesso ao ensino superior (SANTOS, 2012, p. 630).

⁵ Importante registrar a dimensão da expansão física resultante da criação dos institutos federais. A trajetória da criação e de distribuição das instituições federais de educação profissional no Brasil ao longo de quase cem anos (1909 a 2003) resultou em 140 unidades, na sua maioria em grandes centros urbanos, à exceção de várias escolas agrotécnicas situadas em pequenos municípios. A partir de 2004 e, especialmente a partir de 2009 com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a expansão foi extraordinária, atingindo, em 2017, o número de 644 unidades em funcionamento, distribuídas em todas as regiões do país por meio de uma dinâmica intensa de interiorização da oferta (MEC, 2018).

⁶“A escola, espaço institucionalizado da educação, constitui-se historicamente como uma das formas de materialização da divisão entre proprietários e não-proprietários, dirigentes e dirigidos, concepção e execução, configurando-se em um sistema escolar dual, com escolas profissionais para os trabalhadores, destinados ao trabalho essencialmente operacional, de execução; e “escolas de ciências e humanidades” para formar os membros da classe dirigente e seus representantes nas profissões intelectuais” (MANACORDA, 2006, apud GUHUR; SILVA, 2009, p. 3180).

Diante desta situação, a Educação do Campo constitui-se com base em um projeto sócio-político que considera o universo camponês e reconhece no campo um espaço de vida digna que requer políticas específicas e próprias para seus sujeitos.

Neste sentido, a

Educação do Campo nasce como denúncia da prática do Estado brasileiro em organizar a educação para os trabalhadores do campo de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se essa prática pela marginalização desta população e pelo caráter de política de compensação, de abafar os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural. A Educação do Campo foi se constituindo a partir de um processo de luta social, de reflexão coletiva e de práticas educativas coladas às lutas dos Movimentos Sociais do Campo, processo no qual a educação é parte de um projeto político e social maior (GUHUR; SILVA, 2009, p. 3176).

Tais especificidades, longe de representar um dualismo entre universal e particular, referem-se às experiências socioculturais, produtivas e educativas que se dão na territorialidade do campo protagonizadas por seus sujeitos.

Pereira (2012) e Caldart (2010) salientam como exemplo de experiências educativas na educação profissional pautada por outros rumos e fins, que não o da reprodução das desigualdades, aquela reivindicada pelos camponeses que une a tríade “campo, políticas públicas e educação”.

Há que se ressaltar que a educação profissional reivindicada pela educação do campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território camponês, cuja base de desenvolvimento está na agricultura – agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, etc. – e se relaciona ao acesso dos camponeses à educação e particularmente à educação escolar, incluída nela os cursos de educação profissional (PEREIRA, I. B. 2012, p. 289-290).

Conforme observado por Frigotto (2012b), isto significa situar a Educação Profissional do Campo, considerando as bases histórico-materiais em que essa concepção de educação se constrói, à luz da politecnia⁷, ou seja, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.

⁷ “A concepção de educação politécnica relaciona-se de forma direta com os processos educativos e de construção de conhecimentos articulados ao trabalho produtivo, e que afirmam os interesses dos movimentos sociais dos

Aos institutos federais, portanto, dadas as suas características e sua trajetória de criação, assim como seus objetivos e finalidades, não é possível ignorar esta modalidade de ensino, mas sim incorporá-la integralmente, articulando-a ao conjunto de diretrizes e ações de uma instituição pública de ensino identificada com um projeto de inclusão social e com um projeto de Nação por meio da Educação Profissional e Tecnológica do Campo. Dessa forma, “ao se constituírem enquanto rede social, [os institutos] dialogam com os sujeitos que constroem a realidade socioeconômico-cultural brasileira para construir formas próprias de educação que respondam às demandas de grupos sociais” (BRASIL, 2010, p. 39).

Caldart (2008) assevera que o conceito de Educação do Campo, apesar de relativamente novo, também está em disputa, salientando que este conceito tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. A autora destaca três questões de grande importância para a discussão conceitual da Educação do Campo, sendo a primeira referente à exigência que se pense/trabalhe sempre na tríade campo/política pública/educação, pois há que se perseguir a permanente relação entre esses termos sob pena de ocorrer uma “desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo” (CALDART, 2008, p. 71). A segunda questão salienta a especificidade da Educação do Campo, ou seja, a própria discussão “do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos” (CALDART, 2008, p. 73).

A mesma autora acrescenta:

E há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; ela se refere a processos produtivos que são a base da sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (CALDART, 2008, p. 74).

Por fim, Caldart ressalta três momentos, distintos e simultâneos, que constituem o movimento da Educação do Campo: i) o da negatividade enquanto denúncia/resistência ao

trabalhadores do campo. Trata-se da luta pela superação das perspectivas da educação centradas em modelos abstratos com conteúdos e métodos pedagógicos os quais ignoram que as crianças, os jovens e os adultos do campo são sujeitos de cultura, experiências e saberes. Esses modelos postulam uma formação e educação escolar com conhecimentos elementares “para o campo” e/ou um ensino restrito, localista e particularista de educação para “fixá-los no campo” (FRIGOTTO, 2012b, p. 277).

conjunto de adjetivações/percepções que atribuem ao campo toda sorte de referências associadas ao atraso, à ignorância, ao ultrapassado; ii) o da positividade, no sentido da luta, práticas e propostas concretas, pois a denúncia não é espera vazia; e iii) o da superação, projeto de outra concepção de campo, de sociedade, etc., numa perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

Outros autores reforçam a crítica às políticas direcionadas aos setores populares, em especial do campo, pois elas:

apresentam um histórico de negação de suas historicidades, exclusão e ausência de relação com o contexto e as reais necessidades dos grupos sociais do campo. Muitas vezes, desenvolveu-se como extensão da educação urbana, enfatizando uma concepção utilitarista, transmitindo conteúdos totalmente desarticulados das experiências vivenciadas pelos camponeses. Esse tipo de educação é herdeiro de uma visão que entende o Campo como a representação social do atraso, e por consequência disso houve a predominância da lógica de estudar para negar suas tradições culturais (PORTO ARAÚJO; AZERÊDO, 2009, p.4).

Importante ainda ressaltar que a Educação do Campo guarda relação direta com um conjunto de referências pedagógicas que fundamentam o seu caráter transformador, dos quais destacamos o pensamento pedagógico socialista, no qual a dimensão educativa e cultural do trabalho é fundamental; a pedagogia do oprimido, que traz a contribuição freireana quanto ao papel de conscientização e de emancipação da prática educativa; e a pedagogia do movimento, que coloca a práxis desenvolvida nas experiências educativas dos movimentos sociais como elemento fundante da educação do campo.

Apresentados estes elementos de base teórica e conceitual sobre a Educação do Campo e os elementos fundantes da constituição da Rede Federal de Educação Profissional, faz-se necessário registrar, à luz do pressuposto inicial da natureza da educação profissional enquanto campo em disputa, a dualidade (entre projetos voltados ao capital e projetos emancipatórios) e os obstáculos a serem superados, dado a “centralidade que o ensino agrícola ainda detém enquanto saber necessário a reprodução dos sujeitos do campo e como isso induz a reflexão da ressignificação do ensino agrícola, no âmbito da Educação (Profissional) do Campo” (SOUZA; FARIA; COSTA, 2014, p. 276).

Essa dualidade está presente nas próprias discussões e documentos produzidos institucionalmente pela REDE, como no caso do documento “(Re)significação do Ensino

Agrícola da Rede Federal de Educação” elaborado coletivamente por educadores dos institutos federais sob a coordenação do Fórum de Educação **no** Campo⁸ (grifo nosso) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).⁹

Cabe lembrar que a REDE incorporou dezenas de escolas agrotécnicas federais, algumas centenárias, na criação dos institutos federais, sendo necessária a compreensão histórica onde

o conceito de modernização do campo brasileiro sob a égide dos paradigmas da Revolução Verde fortaleceu a importância da educação técnico-agrícola enquanto fomentadora do modelo de produção capitalista e industrial no campo, caracterizado pela agroindústria e pelo agronegócio. Portanto, esse modelo educacional consolidou-se no Brasil sob a égide do processo de modernização da agricultura e industrialização do campo (SOUZA; FARIA; COSTA, 2014, p. 278).

Com base nesta realidade, também acompanhamos a interpretação de Pereira ao afirmar que:

o lugar da educação rural no processo de formação social brasileira articulou-se a um projeto de modernização conservadora, que visava subordinar o homem do campo ao modelo de urbanização-industrialização implementado no país. Tinha igualmente o objetivo de regular as relações sociais de produção no campo aos moldes do capitalismo, ou seja, adaptar a população rural aos preceitos da cultura dominante (PEREIRA, F. A., 2008, p. 37).

O referido documento final do Fórum de Educação no Campo do CONIF, no entanto, explicita um esforço no âmbito da REDE de incorporar o debate e as conquistas da Educação do Campo e apresentar proposições que se transformem em ações efetivas dos institutos federais na consecução de políticas que traduzam o conjunto de concepções e campo conceitual aqui apresentado.

⁸ “Atribuimos à Educação do Campo a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário” (FERNANDES, 2006, p. 30).

⁹ Ver: CONIF, FORUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (2012)

No eixo temático sobre currículo, por exemplo, estão presentes, entre outras, deliberações relacionadas à participação de segmentos sociais camponeses na definição das políticas e projetos de Educação do Campo; ao estímulo do regime de alternância; à intensificação do intercâmbio com os movimentos sociais; ao aprofundamento de estudos, debates e pesquisas em Educação do Campo (CONIF, 2012).

Devemos destacar que a Educação Profissional do Campo como política pública, especialmente nos institutos federais, é um processo em construção onde reflexões e disputas se fazem e se farão presentes a partir de aspectos fundamentais como a compreensão sobre o mundo do trabalho, as concepções pedagógicas e outros elementos diferenciadores de projetos de educação emancipatória até aqui abordados.

Da mesma forma, é imprescindível registrar nossa compreensão dos limites e possibilidades dessas instituições de ensino, embora representem um avanço no que se refere à radicalidade necessária que envolve a Educação do Campo. Trata-se da relação constitutiva desse processo educativo com base em um projeto sócio-político (Educação do Campo) que as “vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da questão agrária” (CALDART, 2012, p. 261).

Neste sentido, compartilhamos o pressuposto indicado por Kuhn, de que:

a questão agrária brasileira é o principal processo que serve de base para o entendimento da Educação do Campo. Descontextualizada da questão agrária, a Educação do Campo deixa de ter o seu significado histórico e o seu potencial transformador, revolucionário. É a ligação orgânica da Educação do Campo com as lutas sociais do campo que a torna tão significativa para os aspectos que envolvem a questão agrária, sendo que fragmentado esse elo, tem-se uma proposta pedagógica interessante, mas que não se diferencia de outras tantas boas propostas pedagógicas já existentes (KUHN, 2015, p. 35).

Esse pressuposto e sua vinculação com a luta de classes trazem como referências centrais as elaborações de Caldart (2010, 2012), Molina (2010) e Vendramini (2010), cujas contribuições convergem para uma preocupação comum na análise das relações entre movimentos sociais e Estado e das tensões resultantes na elaboração e na execução da política pública de Educação do Campo. Para que esta política “não perca sua proposta originária” ela deve “ser uma ação educativa no sentido da contra-hegemonia, capaz de contribuir para a promoção de profundas transformações na sociedade brasileira” (MOLINA, 2010, p. 137).

Conforme trataremos mais adiante, o PRONERA influenciou em grande medida a construção institucional da Educação do Campo no âmbito do Estado brasileiro. No entanto, devemos salientar que a grande força desta política pública reside na sua relação com os movimentos sociais, na presença de sujeitos coletivos vindos do campo, pois

as práticas formativas desenvolvidas em espaços não institucionalizados têm um potencial emancipatório maior, por responderem fundamentalmente às necessidades e às exigências do Movimento Social e por não estarem totalmente submetidas ao controle do Estado (VENDRAMINI, 2010, p. 130).

Por isso, a incorporação da Educação do Campo à agenda governamental não pode prescindir da mediação protagonizada pelos sujeitos de direitos e todo seu histórico de lutas, sua materialidade de origem, pois “se perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram não será mais Educação do Campo” (MOLINA, 2010, p. 139).

Neste processo dialético¹⁰, conflituoso, o Campus Campo Largo do IFPR tem protagonizado, enquanto unidade da REDE, ações concretas de oferta de cursos de formação profissional e tecnológica no âmbito do processo de construção da Educação do Campo na perspectiva aqui apresentada. Por meio do PRONERA, o IFPR Campo Largo oferta o Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio e o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e os Movimentos Sociais do Campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Via Campesina¹¹.

Como assinalamos anteriormente, o foco do presente trabalho é o estudo de caso do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, a partir do qual se avalia sua condição de instrumento de garantia, ou não, da igualdade de acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior público na perspectiva das especificidades da Educação Profissional do Campo. Antes

¹⁰“A dialética sob o prisma do materialismo histórico parte do conceito fundamental de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir. Para Marx, a dialética se fundamenta no movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Portanto, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico” (SANFELICE, 2008, p. 23).

¹¹“A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos, constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas, e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade “ (FERNANDES, 2012, p. 765).

de tratarmos especificamente do curso se faz necessário abordar alguns dos principais elementos que caracterizam o PRONERA.

3 ELEMENTOS CENTRAIS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

O objetivo deste capítulo é apresentar dados, informações e reflexões acerca do PRONERA, abordado como um instrumento do Estado brasileiro para a efetivação da política de Educação Profissional do Campo dialogando com as concepções e o campo conceitual anteriormente referidos.

O PRONERA é uma política pública marcada pelas concepções e lutas da Educação do Campo e seus principais elementos constitutivos permitem situar a discussão posterior sobre o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo IFPR Campo Largo como um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior público aos sujeitos do campo.

A educação é um direito social previsto em nossa “constituição cidadã”, que estabelece em seu artigo 206 os princípios que devem reger o ensino, entre os quais, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Tal princípio é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em seu artigo 3º. Na perspectiva apresentada neste trabalho, a garantia desse direito só é possível pela ampliação da esfera pública com a ampliação da escolaridade mediante políticas públicas.

Também argumentamos anteriormente que no Brasil há uma imensa dívida com a grande maioria da população quanto à garantia desse direito, enfatizando que os sujeitos do campo representam parcela significativa desse universo de excluídos¹², que são o foco do nosso estudo. Num país marcado pelas desigualdades, a construção e execução de políticas afirmativas com a finalidade de proporcionar igualdade de condições para grupos socialmente marginalizados é instrumento indispensável para a construção da cidadania e a promoção de um modelo de desenvolvimento com justiça social.

Como assinalado anteriormente, o PRONERA

é uma política pública do governo federal específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e

¹² Em 2010, 16,42% dos trabalhadores rurais eram analfabetos nas áreas de assentamentos, no mesmo ano o índice de analfabetismo nacional, entre a população adulta, era de 9,6% (BRASIL, 2016b, p. 6).

para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada (SANTOS, 2012, p. 629).

Esta política pública de Educação do Campo é resultado de um processo histórico e do conjunto de lutas dos povos do campo abordadas no capítulo anterior e tem se caracterizado como um instrumento concreto capaz de contribuir para mudar a realidade do campo brasileiro. A origem do PRONERA está relacionada com a intensificação dos conflitos no campo em meados da década de 1990, marcado pela resistência dos camponeses sem terra à expansão das fronteiras do agronegócio (BRASIL, 2016b, p. 2). Dois fatos históricos marcaram a luta dos camponeses e a sua repercussão nacional e internacional aumentaram a pressão sobre o governo para criar políticas públicas de enfrentamento dos conflitos e de atendimento as reivindicações do campo. Em 9 de agosto de 1995 ocorreu o Massacre de Corumbiara, em Rondônia, quando 355 trabalhadores foram presos e torturados e, segundo dados oficiais, 16 foram assassinados. O Massacre de Eldorado dos Carajás (Pará) ocorreu em 17 de abril de 1997, quando cerca de 1.500 trabalhadores interditaram a Rodovia PA-159 e 19 foram assassinados.

Este período foi marcado por intensas mobilizações e discussões aliadas à luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização dos sujeitos do campo como parte da estratégia coletiva de resistência ao modelo vigente.

O I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em Brasília, em 1997, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de diversas universidades federais, é considerado um marco pela apresentação da proposta de um programa especial de educação/escolarização para os trabalhadores da Reforma Agrária. Os elevados índices de analfabetismo e a baixa escolaridade em geral da população assentada revelava a ineficiência das políticas chamadas universalistas, as quais não reconheciam a condição de sujeitos de direitos aos assentados da Reforma Agrária.

Como assinalado por Tavares e Borges

o movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas, visto que o contexto originário da Educação rural comporta toda uma situação que vai além da necessidade apenas de educação, mas também inclui o aumento da pobreza, da desigualdade e da exclusão social das famílias trabalhadoras

em decorrência da ausência de políticas públicas (TAVARES; BORGES, 2012, p. 311).

É neste sentido que

O Pronera pode ser considerado como uma política pública que se desenvolve pelas brechas deixadas pela crise do Estado, porque favorece o desenvolvimento de uma experiência democrática que nasceu da base dos movimentos sociais do campo, com o interesse de romper com o conhecimento hegemônico e congelado (TAVARES; BORGES, 2012, p. 324).

O PRONERA foi instituído em 16 de abril de 1998, por intermédio da Portaria nº 10/98 do então e recém-criado Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) e, em 2001, foi incorporado ao INCRA.

A partir do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva observa-se um importante incremento nesta política pública com vistas a sua adequação ao II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), lançado em novembro de 2003. Além do aumento significativo de recursos para o PRONERA no ano de 2004, o INCRA passou por uma reestruturação administrativa, que incluiu a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania na Diretoria de Desenvolvimento que passou a ser a responsável pela gestão do PRONERA, e a criação nas superintendências regionais (SR's) de divisões similares (FÉLIX, 2015). Acrescente-se a isso o fato de que o PRONERA passou a integrar o Plano Plurianual (PPA) em 2004 e a partir de 2005 passou a contar com uma ação orçamentária específica no Orçamento Geral da União.

No entanto, foi somente no final dos anos 2000 que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária conquistou o status de política pública:

Em junho de 2009, por meio da inclusão do artigo nº 33 na Lei nº 11.947, o Congresso Nacional autorizou o Poder executivo a instituir o PRONERA. Em 4 de novembro de 2010, o presidente da República editou o Decreto nº 7.352, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera (SANTOS, 2012, p. 631).

À luz da abordagem realizada no capítulo anterior quanto à importância da discussão conceitual da Educação do Campo se dar no âmbito da relação da tríade campo/política pública/educação, podemos perceber como a pressão social forjou uma ação do Estado que ampliou a esfera pública na direção da conquista de direitos.

Afirmar os direitos dos camponeses à educação e, passo seguinte, instituir uma ação do Estado com tal objetivo, num país de profundas desigualdades sociais, como o Brasil, é referir-se à possibilidade de tensões e de conflitos de interesses quando falamos de políticas públicas que instituem os direitos sociais. Porque conflitos e interesses antagônicos são constitutivos de uma sociedade que se propõe democrática [...] (SANTOS, 2011, P. 318).

Este movimento, fruto das relações de conflito entre os movimentos sociais e o Estado, com base em desigualdades e injustiças, corrobora a perspectiva *gramsciana* que aponta a sociedade civil como um lócus da disputa pela hegemonia. Conforme reiteram Molina e Jesus, “Gramsci considera a possibilidade de produção de contra-hegemonia como uma espécie de hegemonia alternativa, na qual o grupo subalterno atua no plano ético-político, num espaço social amplo e heterogêneo” (MOLINA; JSEUS, 2011, p. 30).

Neste sentido, a criação e implementação do PRONERA decorreram do protagonismo dos sujeitos do campo “que assumiram, juntamente com o poder público, a missão de construir novas oportunidades no campo a partir da ampliação do acesso aos diferentes níveis de ensino, garantindo o direito à educação (PAULA et al., 2015, p. 15).

O objetivo central do PRONERA como política pública é a democratização do acesso à educação pelos trabalhadores da Reforma Agrária, tendo por pressupostos os princípios e as concepções construídas na luta pela Educação do Campo, ou seja, respeitando as particularidades dos sujeitos coletivos de direitos e tendo por horizonte contribuir com a permanência dos agricultores no campo com uma perspectiva do desenvolvimento sustentável. Nos termos propostos por Camacho, o “seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas” (2015, p. 121).

Podemos afirmar, portanto, que o PRONERA expressa e afirma um compromisso

com a educação como instrumento público para viabilizar a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de reforma agrária e demais territorialidades do campo, floresta e águas (BRASIL, 2016, p. 8).

A consolidação do PRONERA como “uma importante referência para entender o debate acerca da Educação do Campo no Brasil, pautado na autonomia dos trabalhadores/as e na necessária articulação entre universidades e movimentos sociais e sindicais” decorre do

“respeito aos movimentos sociais e a valorização dos sujeitos camponeses” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 139).

Conforme enfatiza Carvalho, o PRONERA, em função de suas características e especificidades como política pública, “indica e orienta novos horizontes de inclusão social e cultural” para os camponeses e seu potencial é reconhecido, pois ele “figura nos imaginários dos educandos como o espaço prioritário de uma política educacional que se apresenta como a porta de superação das contradições que aflige as populações do campo” (CARVALHO, 2011, p. 11).

Neste sentido a pauta central da implementação do PRONERA passou a ser a criação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, assegurando aos povos do campo o protagonismo na construção de sua história e fortalecendo o meio rural enquanto território de vida, cultura e práticas sociais próprias.

Para se ter uma dimensão do alcance dessa política pública, dentro dos limites deste trabalho, a apresentação de alguns números se torna indispensável. Um relatório publicado pelo INCRA registra que o PRONERA, no período de sua criação até o ano de 2015, beneficiou 185.283 educandos oriundos dos assentamentos de reforma agrária do governo federal por meio de 470 cursos, que foram executados por 90 instituições de ensino de todo o país, abrangendo 913 municípios em todas as unidades da federação (BRASIL, 2016b).

O estado do Paraná, ao longo dos anos, vem se destacando na execução desta política pública. Dados da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA) apresentados por Paula et al. (2015, p. 24) e referentes ao período 1998-2011 destacam a Superintendência Regional do INCRA no Paraná na sexta posição no número de cursos realizados, compreendendo um total de 17 cursos que representam 5,3% da oferta total das 30 superintendências regionais (SR) que compõem o INCRA. Já no que se refere ao número de educandos ingressantes, o Paraná, no período pesquisado, representou 1,6% do total de matrículas, ocupando a décima oitava posição em relação ao conjunto das SR`s. No entanto, quando estes números são escalonados por nível de ensino, o estado do Paraná representa o segundo maior número de matrículas no ensino superior no período apurado (PAULA et al., 2015, p. 32).

Quanto ao nível de ensino dos cursos ofertados, a pesquisa demonstra que a maioria dos projetos atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Fundamental (52,2%),

seguidos pelo Ensino Médio (30,9%) e o Ensino Superior (16,9%), que respondem em termos de matrículas por 93,5%, 4,5% e 2,0%, respectivamente (PAULA et al., 2015, p. 34).

Estes dados se coadunam com os altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade da população rural identificados censitariamente. Da mesma forma, os resultados do PRONERA são insuficientes para uma reversão da realidade do direito à educação para quem vive no meio rural brasileiro. No entanto, “os resultados demonstram, de maneira cabal, o esforço do Programa pela busca de soluções para o enfrentamento desta realidade que abrange cerca de 5 milhões de pessoas que vivem nos assentamentos de Reforma Agrária (PAULA et al., 2015, p. 20-21).

3.1 OPERACIONALIZAÇÃO DO PRONERA

O PRONERA está reconhecido nos marcos jurídicos do Estado brasileiro integrado à Política Nacional de Educação do Campo, regulamentada pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Os princípios, objetivos, metodologia e ações e a organização do Programa, bem como as normas e roteiros para a elaboração de projetos pelas instituições de ensino são definidos pelo Manual de Operações do PRONERA, documento oficial elaborado e publicado pelo INCRA, mediante aprovação por meio de Portaria deste mesmo órgão. Desde a criação do Programa, em 1998, foram aprovadas cinco versões do Manual de Operações do PRONERA (1998; 2001; 2004; 2011 e 2016) que refletem o aprimoramento das normas e das orientações e sua adequação às exigências legais e às novas diretrizes governamentais. O atual Manual de Operações do PRONERA foi formalizado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15 de janeiro de 2016.

O fluxo básico para a tramitação dos projetos de cursos elaborados pelas instituições de ensino para integrar o PRONERA inclui diversas etapas consecutivas. Em atendimento à demanda apresentada por uma ou mais organizações representativas da população beneficiária da Reforma Agrária e/ou do Programa Nacional de Crédito Fundiário uma instituição de ensino elabora uma proposta de projeto, em parceria com as organizações demandantes, que deve estar em consonância com os princípios da Educação do Campo, com a fundamentação legal que

sustenta o PRONERA e com as especificações contidas no Manual de Operações. O projeto elaborado é protocolado na superintendência regional do INCRA responsável pela área territorial onde está sediada a instituição de ensino proponente. Após uma primeira análise nesta unidade (no setor de Serviço de Educação e Cidadania da SR), o projeto é encaminhado à Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania da Diretoria de Desenvolvimento do INCRA, em Brasília, a quem compete a avaliação pormenorizada da proposta, o que é feito com o assessoramento da Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do PRONERA.

A Comissão Pedagógica Nacional é a instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa, sendo composta por representantes de instituições de ensino, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação, de movimentos sociais e sindicais na condição de representantes da sociedade civil e do INCRA (BRASIL, 2016, p. 24). Mediante parecer favorável destas instâncias, o projeto será aprovado de acordo com as diretrizes políticas e orçamentárias da gestão do INCRA, sendo finalmente formalizado um instrumento específico de parceria, de acordo com a natureza da instituição de ensino proponente. Com as instituições federais de ensino, que é o caso do curso analisado no presente trabalho, o INCRA celebra um Termo de Execução Descentralizada (TED), repassando recursos orçamentários à instituição proponente para que execute o projeto de acordo com o plano de trabalho e o cronograma de execução aprovados.

Os recursos públicos federais destinados ao projeto estão sujeitos a todos os procedimentos de controle externo e interno previstos na legislação competente, bem como às normas específicas de prestações de conta parciais e finais estabelecidas pelo Manual de Operações do PRONERA.

3.2 PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO PRONERA

Como assinalado anteriormente, a elaboração e a avaliação do projeto e sua execução devem se pautar pelos princípios da Educação do Campo. Dentre estes princípios, destacamos o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2016, p. 14). Este aspecto começa a ser observado desde antes da própria elaboração das propostas, visto que é condição

obrigatória que os Projetos apresentados atendam às demandas do público beneficiário. É a realidade e a necessidade da/s comunidade/s assentada/s que estabelecem o curso pretendido.

Da mesma forma, a elaboração e o acompanhamento coletivo do projeto, outro princípio obrigatório, são fundamentais para que o PRONERA se consolide como uma “resposta às reivindicações dos movimentos sociais por uma educação que respeite a realidade dos povos do campo, tornando-os construtores da sua história, e que vise fortalecer o rural enquanto território de vida, de sonhos, de transformação” (LOPES; OLIVEIRA; ESMERALDO, 2015, p. 142).

Articulado ao princípio do respeito à diversidade, os projetos pedagógicos dos cursos propostos deverão observar conteúdos curriculares e metodologias adequadas à realidade do público-alvo do PRONERA (BRASIL, 2011, 2016). Isto significa retomar a discussão inicial da Educação do Campo enquanto projeto sócio-político estruturalmente vinculado à questão agrária brasileira e à própria luta de classes. Quando falamos da Educação Profissional do Campo, especificidade deste trabalho, tal princípio fica mais evidente.

Para contrapor-se à lógica hegemônica, segundo a qual a formação profissional deve atuar para incluir a todos no modelo do capital, a Educação do Campo nasce questionando a atual lógica do modelo agrícola, pois carrega uma nova concepção de campo e desenvolvimento que tem a Reforma Agrária como vetor. Uma opção de desenvolvimento com alteração na estrutura agrária, sem negar a modernização técnica e tecnológica. Porém, modernização técnica com mudança social exige nova cultura, para que haja compatibilidade entre a estratégia produtiva, a soberania alimentar, a preservação ambiental e o aperfeiçoamento das relações de trabalho (SANTOS, 2011, p. 320).

Neste sentido, o currículo e as metodologias de ensino dos cursos ofertados pelo PRONERA devem traduzir-se em “elementos capazes de contribuir com a promoção do desenvolvimento dos assentados, com a mudança das condições de vida de seus educandos” (MOLINA; JESUS, 2011, p. 34).

No que se refere à metodologia, destacamos o regime de organização curricular por alternância¹³, cuja contribuição dada pelo PRONERA, especialmente na expansão do ensino

¹³“A experiência acumulada pelo PRONERA, seja no âmbito das próprias ações de escolarização, elaboradas e desenvolvidas a partir da Alternância, seja na estratégia de gestão e participação dos Movimentos Sociais e Sindicais no desenho, construção e execução do Programa, tornou-se referência para a concepção de novas políticas de Educação do Campo” (MOLINA; JESUS, 2011, p. 49).

superior para os sujeitos do campo, vem se tornando referência para a Educação do Campo no Brasil.

No regime de alternância

os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmicos e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social (SANTOS, 2012, p. 632).

A metodologia da alternância está normatizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 01/2006 de sua Câmara de Educação Básica. Embora a referida norma destine-se à educação básica, seus princípios foram estendidos ao ensino superior, mediante pareceres do próprio CNE e da própria legislação do PRONERA. O Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2011, p. 47) estabelece que os projetos de cursos de ensino superior “deverão ser desenvolvidos conforme a metodologia da alternância, caracterizada por dois momentos: tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação [...] e o tempo de estudo desenvolvido na comunidade”. Estes elementos serão retomados na seção que trataremos das características do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo IFPR Campo Largo, objeto específico deste trabalho.

Outros princípios da Educação do Campo incorporados ao PRONERA referem-se ao desenvolvimento de políticas de formação de educadores para as escolas do campo e ao estímulo para o desenvolvimento destas unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências (BRASIL, 2011, 2016).

Partindo destes pressupostos da Educação do Campo, o PRONERA é guiado por um conjunto de princípios político-pedagógicos - democratização do acesso à educação; inclusão; participação; interação; multiplicação; participação social - para garantir a qualificação do modo de vida da população camponesa por meio da relação indissociável entre educação e o desenvolvimento territorial sustentável (BRASIL, 2011, 2016).

A centralidade destes princípios justifica que sejam apresentados aqui, mesmo que de forma sintética. A **democratização do acesso à educação** como princípio orienta a política pública para a superação do histórico de abandono dos processos de escolarização dos sujeitos do campo, garantindo o acesso em condições específicas e afirmativas aos diversos níveis e modalidades da educação escolar, sob a perspectiva da Educação do Campo. Dessa forma, procura-se atingir o segundo princípio, o da **inclusão**, resgatando-se o conceito de direito social e ampliando-o, numa perspectiva republicana e democrática, ao grupo social denominado sujeitos do campo.

A **participação** é o elemento articulador desta política e inclui “a indicação das demandas educacionais ser feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações” (BRASIL, 2016, p. 15) e a corresponsabilidade na gestão, que são elementos decisivos para o sucesso desta política pública. Conforme apresentado anteriormente, os cursos do PRONERA são fruto do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo que, por meio da percepção da realidade concreta das comunidades, apresentam uma demanda real que, de forma conjunta com as instituições de ensino, resultará na elaboração, na execução e no acompanhamento dos projetos. É nesta dinâmica que se desenvolve o princípio da **interação**, onde os diversos parceiros – INCRA, instituições de ensino e comunidades assentadas e suas organizações – atuam colaborativamente para promover a inclusão social e o desenvolvimento sustentável dos assentamentos de Reforma Agrária (BRASIL, 2016, p. 18).

Na consecução de seus projetos, o PRONERA persegue o princípio da **multiplicação**, ou seja, pretende ampliar o número de trabalhadores e trabalhadoras do campo alfabetizados e formados nos mais diversos níveis de ensino. Da mesma forma, a ampliação de profissionais (educadores, técnicos, entre outros) oriundos das próprias comunidades alavanca as possibilidades de fortalecimento das áreas de Reforma Agrária numa outra perspectiva, contribuindo sobremaneira com a lógica de desenvolvimento territorial no campo com igualdade e sustentabilidade.

Complementando os princípios político-pedagógicos apresentados, o Manual de Operações do PRONERA também estabelece outros parâmetros para as propostas pedagógicas dos cursos, entre os quais a necessidade de se “ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o acesso ao avanço científico e

tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária” (BRASIL, 2016, p. 16).

Além disso, o Manual de Operações destaca alguns princípios orientadores da prática, que são o diálogo, a práxis, a transdisciplinaridade e a equidade (BRASIL, 2011, 2016). O **diálogo**, na perspectiva da Educação do Campo e nas demais concepções emancipatórias de educação, pressupõe um processo ensino-aprendizagem que considere a produção coletiva do conhecimento por meio da valorização dos diferentes saberes. Dessa forma, a **práxis** no processo educativo é princípio norteador, tendo a ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade como elementos cotidianos das atividades que envolvem educandos, educadores e técnicos integrados ao Projeto. O princípio da **transdisciplinaridade**¹⁴ pressupõe que “os processos educativos contribuam para a articulação de todos os conteúdos e saberes [...], de forma que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades” (SANTOS, 2012, p. 632). E a **equidade**, embora um conceito impreciso, aponta para a possibilidade de o PRONERA estabelecer interlocução com outras políticas públicas com vistas ao pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nos projetos.

A partir destes princípios que orientam o PRONERA como uma política pública de Educação Profissional do Campo e à luz dos apontamentos realizados na seção destinada a situar a educação profissional como um campo em disputa, trazemos as contribuições de Caldart sobre as três dimensões que a autora considera essenciais para que os cursos do PRONERA possam se constituir em uma efetiva política de formação profissional para os trabalhadores do campo:

A primeira é a de que os cursos contribuam (pelos estudos ou pela sua base curricular, pelas práticas de campo, pela pesquisa) no debate e na construção teórico-prática de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo, desde a lógica da agricultura camponesa sustentável.

A segunda é a de que os cursos trabalhem (pela compreensão, pela denúncia e pelo engajamento de seus sujeitos em lutas sociais) na perspectiva de situar essa matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e da luta contra o sistema hegemônico de produção. Este sistema tem uma lógica que impede sua construção com a radicalidade e a massividade necessárias a um projeto efetivamente alternativo/popular de desenvolvimento do campo,

¹⁴“A transdisciplinaridade pode ser entendida no contexto da formação profissional tendo por base as mudanças no processo de produção da ciência que, dia a dia, constrói novas áreas a partir da integração de objetos e retirando barreiras historicamente levantadas entre diferentes campos do conhecimento, como um esforço de efetiva superação das fronteiras entre as disciplinas” (CALDART, 2011, p. 95).

centrado no trabalho e nas demandas da vida das pessoas, e não no capital e nas demandas de expansão dos negócios.

A terceira é a de buscar construir um projeto formativo sustentado em uma concepção de educação e de Educação Profissional, coerente com os desafios das dimensões anteriores e materializado em um projeto político-pedagógico a ser implementado em cada curso, a partir de suas especificidades e das necessidades socioculturais e econômicas de seus sujeitos concretos (CALDART, 2011, p. 70-71).

Estas dimensões serão retomadas na próxima seção que analisa o significado do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo Campus Campo Largo do IFPR para a democratização do acesso ao ensino superior público aos sujeitos do campo, na perspectiva conceitual e na concepção teórica apresentadas até aqui.

4 O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA COMO DEMANDA DE FORMAÇÃO SUPERIOR DOS/AS ASSENTADOS/AS DA REFORMA AGRÁRIA

Retomando as questões apresentadas por Caldart (2011) na seção anterior, quanto às dimensões práticas e de debates necessárias aos cursos do PRONERA, passamos a caracterizar e analisar o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo Campus Campo Largo do IFPR em parceria com o MST e desenvolvido na Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), localizada no interior de um assentamento da Reforma Agrária, no município de Lapa, situado na região metropolitana de Curitiba.

A ELAA é uma iniciativa da Via Campesina, uma articulação mundial de movimentos camponeses, que promove a formação de jovens oriundos de comunidades camponesas e movimentos sociais da Via Campesina e se constituiu como a primeira escola de Agroecologia de nível universitário do país. Segundo ORZEKOVSKI, a ELAA se pauta “pelo desenvolvimento de valores humanistas e pela práxis transformadora” e

rompe com o elitismo das instituições acadêmicas e a prática anti-dialógica dos profissionais técnicos concretizando-se como uma universidade popular que propõe a prática do diálogo de saberes na convivência entre técnicos e camponeses (ORZEKOVSKI, 2014, P. 43)

Localizada no Assentamento Contestado, uma comunidade do MST no município da Lapa (PR), a Escola é uma proposta que surgiu em 2005 no Fórum Social Mundial em Porto Alegre, quando Hugo Chávez esteve presente. O projeto abarcava duas escolas, uma situada no Brasil e outra na Venezuela, o Instituto de Agroecologia Latino-Americano Paulo Freire (IALA), que também se consolidou.

Na região metropolitana de Curitiba, onde se encontram o Assentamento Contestado e o IFPR Campus Campo Largo, a ELAA é a maior referência dos movimentos sociais do campo e de Agroecologia, o que a consolidou como interlocutora das demandas e do diálogo com as instituições públicas de ensino na região.

Estas informações iniciais já possibilitam perceber que há uma conexão direta do processo de formação com a realidade concreta dos educandos, deslocando-se o tradicional

espaço do processo educativo – a escola – para o território real onde ocorrem os processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida dos camponeses. Esta característica do curso corrobora a afirmação de Caldart de que “o PRONERA, pelas suas práticas, tem ajudado a desnudar a realidade da ausência de uma Educação Profissional pensada desde a ótica da agricultura camponesa, ou mais amplamente desde a ótica do trabalho do campo” (2011, p.76).

Cabe enfatizar que a centralidade da perspectiva apresentada para este estudo reside na democratização do acesso ao ensino superior, entendendo esta democratização a partir de dois aspectos: a ampliação do acesso a esse nível de ensino e a qualidade socialmente referenciada do curso ofertado.

Tais aspectos, como assinalam Hage e Brito,

se inserem na pauta mais ampliada do Movimento Nacional de Educação do Campo, que nas últimas décadas têm realizado um conjunto de ações envolvendo a conquista da terra, o fortalecimento da produção de base familiar e a garantia dos direitos humanos e sociais no campo, entre os quais encontra-se o direito à educação (2012, p. 16).

A qualidade socialmente referenciada do curso o distingue de outras experiências de educação profissional, pois ele não visa “preparar para o mercado de empregos, nem mesmo para o trabalho assalariado (tampouco para o autonegócio estimulado agora como escape ao desemprego)”, mas visa “formar profissionalmente trabalhadores que produzem (ou que estão lutando e se desafiando a produzir) sua existência desde seu próprio território” (CALDART, 2011, p. 84).

Estruturamos este capítulo em três tópicos que procuram caracterizar o Curso articulando-o com o marco conceitual até aqui defendido e também com os elementos de síntese apresentados por Caldart (2011) retomados anteriormente. O primeiro tópico aborda o tema da agroecologia no contexto da Reforma Agrária que se constitui em fio condutor do debate contemporâneo protagonizado pelos movimentos sociais do campo sobre um novo projeto de sociedade sob a lógica da agricultura camponesa sustentável. O segundo tópico aborda o diálogo com os Movimentos Sociais do Campo, que é um elemento constituinte do processo de democratização do acesso ao ensino superior público na perspectiva do empoderamento, da autonomia e da emancipação dos sujeitos do campo. O terceiro tópico trata da organização

curricular e da operacionalização do Curso, que pretendem materializar uma política pública inclusiva, contextualizada e participativa na construção de referências conceituais e metodológicas que orientem a formação profissional dos sujeitos do campo.

4.1 A AGROECOLOGIA NO CONTEXTO DA REFORMA AGRÁRIA E DO PRONERA

Partimos da compreensão da Agroecologia como ciência (área do conhecimento)¹⁵, como prática social e como matriz tecnológica, reconhecendo que estas concepções ainda estão em construção, e destacamos a centralidade das categorias hegemonia e contra-hegemonia para o aprofundamento das questões propostas.

Na trajetória de consolidação do PRONERA, a proposição e execução de cursos de formação profissional vêm se destacando, especialmente na última década, notadamente no âmbito das Ciências Agrárias.

Conforme já explicitado, a luta pela Educação do Campo não pode estar descolada da questão agrária no país e, portanto, da luta pela Reforma Agrária. Estamos falando da disputa de projetos para o campo, onde a questão agrária está diretamente associada ao domínio do agronegócio sobre o modelo brasileiro. Como assinala Molina et al,

a Agroecologia, na perspectiva da Educação do Campo, está organicamente vinculada à problemática agrária contemporânea. Essa é a totalidade maior que as contém: tanto a Agroecologia quanto a Educação do Campo não podem ser verdadeiramente compreendidas em separado da questão agrária no Brasil, que, por sua vez, não é determinada somente pelos interesses nacionais (MOLINA et al, 2014, p. 256).

Os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia guardam correspondência a uma mesma matriz histórica social constituída por áreas do conhecimento que têm em comum a luta pela terra; o enfrentamento do agronegócio; o protagonismo dos movimentos sociais; e

¹⁵ Como ciência, a agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 60).

outra concepção de educação, de desenvolvimento, de campo e de sociedade (SILVA; MIRANDA, 2015).

A Agroecologia no âmbito do PRONERA e da Educação do Campo se coloca como elemento constituinte do potencial contra-hegemônico da formação profissional pensada e realizada na perspectiva da classe trabalhadora do campo. Para compreender a impossibilidade de pensar a Agroecologia apartada da discussão da Reforma Agrária e do fortalecimento da agricultura camponesa tomaremos como referências centrais as contribuições de Alentejano (2014), Michelotti (2014), Molina et al (2014) e Sá e Molina (2014).

Alentejano (2014) reitera a necessidade de analisar temas nucleares da questão agrária brasileira do início do século XXI com vista ao entendimento dos desafios a que o desenvolvimento da Agroecologia está inserido. Para este autor, a persistência da concentração fundiária, a crescente internacionalização da agricultura brasileira, a crescente insegurança alimentar e a perpetuação da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental no campo são os quatro temas centrais.

A desigualdade na distribuição de terras no Brasil remonta o período colonial e caracteriza o perfil arcaico e reacionário da elite brasileira. De acordo com os dados do último Censo Agropecuário (2006) do IBGE a agricultura familiar representava 84,4% dos estabelecimentos rurais, equivalente a apenas 24,3% da área ocupada, gerando, no entanto, 74,4% do pessoal ocupado no campo e sendo responsável por 37,8% do valor bruto total da produção agropecuária. Estes dados expressam um resultado econômico proporcionalmente maior à área que ocupam, pois, como afirma Michelotti, os estabelecimentos familiares fazem um uso mais intensivo da terra e do trabalho, “o que lhes dá um potencial superior de desenvolver projetos produtivos baseados no manejo qualificado da natureza, que se constitui como um dos pilares da Agroecologia” (MICHELOTTI, 2014, p. 85).

A concentração fundiária é responsável pelo processo de expulsão dos trabalhadores do campo e mais recentemente está associada a uma nova onda de internacionalização da agricultura no Brasil, seja na compra de terras, seja no domínio tecnológico e financeiro por grandes empresas transnacionais (ALENTEJANO, 2014).

A consolidação do agronegócio, entendido enquanto “associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, sob patrocínio fiscal, financeiro e patrimonial do Estado” (DELGADO, 2006, p. 1, apud ALENTEJANO, 2014, p. 37) vem

intensificando o processo de insegurança alimentar com a diminuição das áreas de plantio de alimentos básicos e o crescimento acentuado da produção de “commodities”, seja na agricultura, seja na pecuária.

Alentejano (2014) e Michelotti (2014) asseveram ainda a violência, a exploração do trabalho e a devastação ambiental como pilares do modelo agrário dominante no campo brasileiro.

O modelo agrário dominante no Brasil, ancorado no tripé latifúndio-monocultura-agroexportação, é historicamente violento, injusto e devastador, e a longa história de luta dos trabalhadores rurais, dos povos indígenas e das comunidades tradicionais contra esse modelo tem denunciado frequentemente as mazelas que ele produz (ALENTEJANO, 2014, p. 46).

Frente a essa realidade, o campesinato em sua luta política vem contribuindo por sua práxis com a luta contra-hegemônica pela Reforma Agrária, pela Soberania Alimentar e pela Agroecologia. Neste processo, como assinala Esmeraldo et al,

o conhecimento agroecológico, do senso comum, que se origina no saber campesino tradicional, vai sendo sistematizado, “vai se constituindo como ciência” na medida que “ganha corpo e método” e “não perde sua essência quando permite o permanente diálogo com a natureza e seus interlocutores” (ESMERALDO et al, 2014, p. 134-135).

Para o mesmo autor, a Agroecologia é “um campo fértil para se pensar e viver um novo processo civilizatório”, especialmente em decorrência “dos canais de comunicação entre o saber científico agroecológico e os saberes locais em permanente construção” (Ibidem).

A partir dos anos 2000, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra incorpora a defesa da Agroecologia como uma diretriz e bandeira política, sinalizando-a como uma nova matriz tecnológica de produção na agricultura (FRADE; SAUER, 2017).

Neste sentido, segundo os mesmos autores:

O MST tem buscado estabelecer princípios que norteiam tanto concepções como práticas, o que tem provocado desafios já que a Agroecologia é entendida como uma construção coletiva. A partir da Agroecologia, o MST busca a emancipação humana, considerando as implicações ecológicas e a ressignificação da vida (ou a busca por qualidade de vida), não mediada pelos interesses do capital. Busca o exercício pleno de uma nova ordem de relações sociais no trabalho, com a superação da propriedade privada dos lotes e dos meios de produção, e de uma nova forma de cooperação agrícola. Busca redefinir formas de produção, a partir da autonomia (decisão de qual alimento

produzir e consumir), diversificação (alternativas à produção tradicional de trigo, milho, soja e arroz) e do aumento de escala na produção diversificada de alimentos baratos e saudáveis para a população, rompendo com a noção de nichos de mercado ambientalmente corretos (FRADE; SAUER, 2017, p. 80).

A partir dessa compreensão, os diversos centros de formação e capacitação vinculados aos movimentos sociais passaram a adotar a Agroecologia como fio condutor dos seus processos formativos, incorporando-a nas demandas apresentadas ao PRONERA (MOLINA et al, 2014), contrapondo-se, assim, ao percurso histórico das Ciências Agrárias no Brasil. Este campo multidisciplinar de estudos no Brasil contribuiu para a consolidação do modelo de desenvolvimento dominante (agronegócio), respondendo às necessidades de inovação tecnológica do capital agrário onde, via de regra, “as universidades brasileiras acabaram por perder autonomia na definição de princípios ético-políticos e na possibilidade de formular propostas alternativas de desenvolvimento para o país” (SÁ; MOLINA, 2014, p. 91).

É dessa forma que os movimentos sociais, ao compreenderem as complexas questões que envolvem o tema, disputam legitimamente o fundo público na direção da consecução de políticas públicas como o PRONERA na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora.

Desde essa perspectiva, os cursos de Ciências Agrárias financiados pelo PRONERA, em especial aqueles que assumem a perspectiva agroecológica, têm muitas possibilidades de contribuir com a luta camponesa. Por um lado, por incorporarem na academia a questão agrária sob a perspectiva crítica ao projeto hegemônico, dando visibilidade ao campesinato. Por outro, por contribuir para um diálogo de saberes entre camponeses e acadêmicos, fundamental para a consolidação de novas bases técnicas e políticas para um projeto camponês, contra-hegemônico e emancipatório, para o campo brasileiro (ALENTEJANO, 2014, p. 85).

A concepção da agroecologia como área do conhecimento, prática social e matriz tecnológica defendida anteriormente é percebida de forma muito clara no projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, bem como pode ser evidenciada na fala dos dirigentes do movimento social, entrevistados na presente pesquisa.

Ao afirmar que a “Agroecologia é uma Ciência ou conjunto de conhecimentos de caráter multidisciplinar, cujos princípios visam contribuir na construção de formas de agricultura de base ecológica e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rurais alternativos” (BRASIL, 2015, p. 8), o Projeto Pedagógico do Curso sintetiza o percurso a ser percorrido, propondo para além da apropriação de conhecimentos desta ciência, a sua articulação e diálogo com os saberes dos camponeses e suas práticas sociais ao tempo que

estimula e forja o debate para o questionamento da realidade na perspectiva da construção de uma nova matriz tecnológica.

Da mesma forma, a articulação entre conhecimento e projeto político centrado na agroecologia é expresso com clareza pelos dirigentes do movimento social entrevistados da seguinte maneira:

A agroecologia, hoje se pensar no processo de transformação da sociedade sem pensar agroecologia, ao nosso ver, de quem tá no campo, é impossível. Porque hoje qualquer projeto de transformação social, se não levar em conta a dimensão de sobrevivência do planeta e como nós seres humanos relacionamos com ele, ele tá dado[...]. Então, ela é fundamental, porque a medida que você vai discutir a agroecologia como uma ciência, ela é uma ciência, hoje tem vários debates, nós vamos ter a agroecologia com vários campos, a gente trabalha da perspectiva dela como uma ciência que reúne o que a gente chama da possibilidade de compreender a área de conhecimento como uma totalidade, e na medida que a agroecologia se insere, que você tem que ter o domínio das ciências da natureza, mas não é o domínio só teórico, é o domínio prático, como isso acontece [...]. Então, quando você tem nesse plano um processo de organização onde a agroecologia ela ajuda a construir uma nova perspectiva de vida, de comunidade entre as famílias, em relação com o corpo, com a saúde, com a natureza. Esse que é o nosso desafio. Porém, nós enfrentamos um modelo que é hegemônico, que é o modelo do agronegócio hoje na agricultura, isso não só a nível de Brasil, mas a nível mundial. Então você vai combater uma experiência que tá crescente, mas ainda ela é algo que tá mais pra nós, ela não tem uma visibilidade que ela teria que ter e você tem um agronegócio com o pacote pronto. [...] nesse campo a agroecologia ela é, hoje ela é um espaço de resistência, mas também de desafio nosso de construção de conhecimento e tecnologias[...]. Se a gente pensa num projeto de campo de enfrentamento da questão agraria hoje e a agroecologia se coloca como central, porque você dá uma outra função social pra terra, [...] se eu discuto que a terra, ela continua tendo função social a medida que ela cria uma comunidade, de vida, de trabalho, que naquele espaço vai ter acesso à educação, à cultura, que vai ter segurança, que é um dos debates maiores hoje na sociedade, que seja, segurança, que vai produzir alimentos saudáveis, que não é só pra quem está no campo, mas pra quem está na cidade, eu acho que se as pessoas vão começando a compreender essa relação, a reforma agraria ela de fato se torna popular, porque daí ela é uma necessidade de vida, não é só de dar função pra terra improdutiva, e quem está na cidade vai começar a perceber que fazer reforma agraria significa também dar melhor condição pra quem quer continuar vivendo na cidade, [...] então isso é um diálogo que cada vez mais a gente precisa ampliar, da agroecologia como essa totalidade da relação da vida e ao mesmo tempo de enfrentamento (Entrevista 02, 2017)

Na verdade, eu entendo que a produção da matriz agroecológica ela parte primeiramente de uma concepção política, por que? Porque na medida que a gente defende a agroecologia e pratica agroecologia vai gerando uma certa autonomia no campesinato, onde tem um certo enfrentamento com o

agronegócio e uma certa liberdade e uma certa posicionamento de que de fato pode-se enfrentar o agronegócio e produzir uma outra matriz tecnológica e com isso inclusive ideológica. No meu ver, porque quando se faz uma opção ideológica de não usar produtos químicos, você não vai financiar as grandes empresas na produção de sementes, de agrotóxicos e aí por diante. Então o avanço da agroecologia, além de ter a autonomia financeira, vai ter também a autonomia política das organizações e vai fazer esse enfrentamento cada vez mais firme, mais duro em toda concepção de ideia (...) e vai comprovando inclusive que a agroecologia é possível alimentar as pessoas de uma forma muito mais saudável, de uma forma muito mais barata [...]. Ou seja, tendo muito mais convicção da proposta, convicção de fato do inimigo na agricultura camponesa que é o agronegócio e vai assumindo mais a agroecologia e vai tendo esse enfrentamento. Então isso é uma questão importante também que tem que se destacar, essa convicção de que de fato nós não estamos plantando só por bonito, só por preservação, a gente está plantando pra viver melhor, pra gerar renda, e pra dizer pra sociedade que esse modo de produção é muito mais viável que o convencional, que a transgênica (Entrevista 01, 2017).

O projeto pedagógico do curso explicita a disputa de projetos reiterada algumas vezes ao longo deste trabalho, no qual a perspectiva de formação dos/as educandos/as vai muito além de uma formação técnica com vistas a capacitá-los para uma “agricultura alternativa” descolada da compreensão e do questionamento da realidade, em suas diversas dimensões. Por isso é que o projeto pedagógico afirma que a

a educação no Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia não se resumirá, e nem pode se resumir, ao domínio da técnica. Até porque as técnicas e a própria produção agrícola não existem sem os camponeses e as camponesas. Não é o caso de não priorizar ou não dar importância à produção e à produtividade. Entretanto, a produção agrícola não existe descolada, nem à margem ou fora das relações que as camponesas e os camponeses têm entre si e com o mundo, com a natureza. Também não existe produção agrícola fora da história, fora da realidade em que camponeses e camponesas devem transformar, e que transformam (BRASIL, 2015, p. 7-8).

Tal compromisso com a transformação social se dá na dinâmica cotidiana do curso, sendo percebido pelo coletivo de acompanhamento da turma, quando relatam que o processo de formação proporciona possibilidades concretas de intervenção no desenvolvimento dos projetos de assentamentos onde os/as educandos/as estão inseridos/as. Isso corrobora a perspectiva expressa no projeto pedagógico do curso que aponta que “o papel da educação, e por consequência dos educadores e educadoras, numa relação dialógica, é empenhar-se na transformação constante da realidade” e de que “as pessoas não podem ser objetos da ação, ao contrário, são agentes da ação, sujeitos da transformação” (BRASIL, 2015, p. 8).

Sintonizado com estes elementos, Michelotti assinala que os cursos que vinculam Educação do Campo e Agroecologia devem se constituir em “espaços importantes, tanto de resistência às tentativas de apagamento do campesinato da história, como de aprimoramento de práticas produtivas, organizativas e socioculturais que fortaleçam as lutas camponesas e seus projetos (MICHELOTTI, 2014, p. 63).

Corroborando com a defesa de concepção da agroecologia enquanto prática social e matriz tecnológica, o registro de Guhur & Toná (2012) sintetiza esta perspectiva:

Nesse sentido, está em gestação uma concepção mais recente de agroecologia, ainda mais ampliada: a partir da prática dos movimentos sociais populares do campo, que não a entendem como “a” saída tecnológica para as crises estruturais e conjunturais do modelo econômico e agrícola, mas que a percebem como parte de sua estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 65).

4.2 O DIÁLOGO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Considerando o referencial teórico adotado, retomamos a discussão inicial da Educação do Campo enquanto projeto sócio-político estruturalmente vinculado à questão agrária brasileira, portanto cenário de disputa de projetos, e a formulação de Estado (capitalista) “como uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classe e frações de classe” (POULANTZAS, 2015, p. 130).

É nestes termos que situamos o protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na construção de políticas públicas como o PRONERA frente a uma relação de conflito com o Estado que, entre contradições, avanços e recuos, vem resultando na garantia de direitos e na ampliação da esfera pública no âmbito da educação.

É neste sentido que

A luta histórica pelo direito à educação no Brasil representa um capítulo importante da luta pela organização social dos povos do campo, aliada à conquista ao direito de se organizar, de organizar suas lutas e de buscar direitos. Articulada à luta pela terra, ampliada pelo debate organizativo e reafirmação do direito a políticas públicas, a pauta da Educação do Campo, enquanto direito subjetivo, assegurado por lei, mas não concretizado para milhões de brasileiros, consolida-se como bandeira de luta e pauta essencial

ao processo de desenvolvimento do campo. As lutas dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo por educação buscam assegurar este direito historicamente negado (ROCHA, 2011, p. 160).

Fruto desse processo, o PRONERA incorporou elementos identitários da práxis do movimento social, conforme apresentado na seção sobre os princípios e pressupostos desta política pública, transformando-a, em grande medida, numa estratégia de luta que tem resultado em ações concretas onde “a compreensão do campo, com suas histórias, seus sujeitos, suas culturas, precisa ser assumida pela escola como fonte de estudo e de conhecimento” (ROCHA, 2011, p. 163).

Conforme estabelecido no Manual de Operações do Pronera (Brasil, 2011, 2016) abordado anteriormente, as demandas de formação para as áreas de assentamentos da Reforma Agrária apresentadas pelas organizações representativas dos sujeitos coletivos de direitos são o ponto de partida para a constituição do Projeto Pedagógico do Curso.

A participação dos Movimentos Sociais na construção da proposta do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPR/PRONERA está explicitada no projeto protocolizado no INCRA (BRASIL, 2014) e revela o diálogo inicial da instituição de ensino com os sujeitos a que estão vinculados.

A partir da apresentação da demanda pela organização representativa dos beneficiários da Reforma Agrária foi estabelecida uma dinâmica de reuniões com a participação dos docentes do Instituto Federal do Paraná e representantes da via Campesina/Escola Latino Americana de Agroecologia que passaram a elaborar o Projeto, obedecendo as normas do Manual de Operações do Pronera e também atendendo ao repertório normativo-legal do IFPR que disciplina esta matéria. No caso concreto da quarta turma, a construção coletiva não partiu do zero, mas consistiu numa revisão do projeto pedagógico do curso das turmas anteriores, que foi reestruturado por meio da contribuição dos novos atores no processo. Tanto a ELAA havia passado por uma renovação da equipe pedagógica, quanto o IFPR contava com novos docentes na área da Agroecologia, vários deles com grande experiência na área e com vivências importantes em projetos em parcerias com sujeitos do campo beneficiários da reforma agrária e vinculados aos movimentos sociais.

Essas alterações repercutem sobre as relações que se estabelecem entre os diferentes atores no desenvolvimento dos cursos do PRONERA. Como assinala Rocha,

O ambiente propositivo, formativo e de permanente conflito dentro do PRONERA e na relação com os Movimentos Sociais vai se materializando na relação com as instituições de ensino e na própria relação com o Estado. Se por um lado, estas relações geram tensões permanentes, por outro, permitem a ampliação do acesso aos direitos à educação pelos camponeses (ROCHA, 2011, p. 166).

Em atendimento ao Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2011), a Via Campesina e o Instituto Contestado de Agroecologia (ICA), que corresponde à personalidade jurídica da ELAA, organizações representativas dos beneficiários da Reforma Agrária, encaminharam a carta de solicitação ao IFPR com a demanda de nova turma do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia e, posteriormente, em 2014, o IFPR apresentou ao INCRA o projeto elaborado coletivamente para execução do Curso.

A formalização da parceria se deu por intermédio do Termo de Execução Descentralizada nº 20, de 22 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015b) firmado entre o INCRA e o IFPR, prevendo a oferta do curso para a 4ª Turma de Tecnólogos em Agroecologia e a sua operacionalização se deu mediante a celebração de Termo de Convênio celebrado entre o IFPR e a ELAA, que disponibilizou toda a infraestrutura necessária ao seu desenvolvimento.

A 4ª turma de Tecnólogos é resultado também de um longo histórico de diálogo que resultou no desenvolvimento do curso para as três primeiras turmas no período de 2007 a 2013. Apesar do fluxo de apresentação das demandas e das propostas ao INCRA, uma diferença importante se refere à interlocução com o IFPR. No caso das turmas anteriores a vinculação formal do curso era com o Campus Curitiba do IFPR, que não atuava com cursos regulares de Agroecologia no próprio campus, o que implicou na participação de docentes de várias outras unidades do IFPR, bem como de um significativo número de educadores externos, contratados e/ou voluntários.

O curso para a quarta turma contou com uma maior organicidade e um amadurecimento por parte da instituição de ensino e por parte do movimento social. A partir da instalação do Campus Campo Largo e da diretriz institucional de transformar a agroecologia em uma área estratégica, esta unidade do IFPR passou a coordenar as ações de articulação com os movimentos sociais do campo, ampliando o diálogo e profissionalizando as ações com vistas

a qualificar tanto a tramitação dos projetos no INCRA quanto à execução do projeto pedagógico do curso. A implantação da área de Agroecologia como um dos eixos de atuação com a oferta regular do Curso Técnico em Agroecologia inicialmente e posteriormente também do Curso Superior repercutiu positivamente sobre a qualidade do curso. Neste novo contexto, toda a estrutura acadêmica do campus está em sintonia com o curso ofertado pelo PRONERA, especialmente o corpo docente qualificado e em número suficiente para atender à demanda apresentada. Isso contribuiu, também, para qualificar o diálogo com os movimentos sociais, pois foram estabelecidos espaços regulares de discussão e de formação para a execução e o acompanhamento da proposta.

Além disso, os movimentos sociais demandantes passaram a compreender os limites e possibilidades da instituição de ensino, que é o agente do Estado responsável pela execução da política pública, contribuindo de forma efetiva para que os objetivos centrais fossem atingidos e dessa forma os “atritos” comuns no tensionamento movimento/Estado passaram a ser administrados de forma propositiva e com resultados efetivos. Este amadurecimento se refere à compreensão dos movimentos sociais em reconhecer o PRONERA como uma política pública e, portanto, executada pelo Estado, estando sujeita a uma dinâmica distinta da do movimento social, especialmente nos aspectos burocráticos e normativo-legais que requerem procedimentos e formalidades que muitas vezes eram entendidas pelos parceiros como “má vontade ou falta de comprometimento” da instituição de ensino.

A formalização do Termo de Execução Descentralizada, muito mais do que o cumprimento de uma atribuição dos movimentos sociais no processo de elaboração dos projetos do PRONERA, é a expressão da luta desses sujeitos políticos coletivos pela conquista de seus direitos, constantemente negados. Conforme nos assevera Santos, “as políticas públicas se definem, implementam, reformulam ou se extinguem com base na ação e no acúmulo de organização social, de acordo com a maior ou menor capacidade de hegemonização da sociedade em disputar a ação do Estado” (SANTOS, 2011, p. 314).

Por meio de sua organização coletiva, os sujeitos do campo elaboram no conflito e no diálogo estratégias de luta com vistas a construir nos assentamentos um processo de desenvolvimento social, econômico e cultural conectado a sua realidade, tendo como princípio o respeito ao modo de produção dos povos do campo.

Isso implica em uma mudança qualitativa na atuação do movimento, que é apresentada por Santos da seguinte forma:

Os Movimentos Sociais constituem-se, desta forma, em um aperfeiçoamento da consciência da sociedade em relação aos direitos, uma vez que concretizam, na forma de organização social, a elevação da consciência individual para a consciência coletiva, a elevação do nível cultural dos cidadãos e das cidadãs, na medida em que superam a busca isolada pelas soluções de seus problemas imediatos e ascendem à busca coletiva. Quando compreendem que as razões e as causas de seus problemas não são isoladas, mas dizem respeito às circunstâncias da luta de classes (SANTOS, 2011, p. 315).

É dessa forma que os parceiros – trabalhadores/as do campo e instituição de ensino – devem construir a proposta dos cursos na perspectiva contra-hegemônica da Educação do Campo.

Os projetos político-pedagógicos presentes nos cursos do PRONERA ressignificam o lugar do campo. Reafirma-se o campo como lugar de possibilidades e de futuro com condições de viver, produzir com dignidade, assim como o espaço de construção do conhecimento, a partir da matriz produtiva dos sujeitos do campo, potencializa, na própria formação, a intervenção destes sujeitos na sua realidade e em espaços que garantam o diálogo com diferentes saberes (ROCHA, 2011, p. 165).

Retomando as questões apontadas para o debate por Caldart (2011), compreende-se que o protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo contribui de forma decisiva para que os cursos ofertados operem na direção das transformações das relações sociais sob a ótica da classe trabalhadora, assim como contribui para a construção de projeto pedagógico a partir das especificidades e das necessidades dos sujeitos do campo e para que seja fundado em concepções que explicitam com clareza a necessária luta contra o sistema hegemônico de produção, cujo avanço traz como cenário o apagamento do campesinato da história.

O processo coletivo de elaboração da proposta de curso para a quarta Tuma ocorreu ao longo de 2013 e de 2014 com inúmeras reuniões de trabalho. A participação do MST na elaboração do curso está expressa ao longo do documento do projeto pedagógico do curso, como, por exemplo, na parte referente ao diagnóstico da realidade da questão agrária, aos objetivos e à concepção pedagógica. Foi decisiva a participação do MST para a reformulação do projeto pedagógico anterior ao contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a

concepção de educação do campo e para a organização da matriz curricular com os demais tempos educativos, onde o protagonismo do movimento social para a consecução dos objetivos formativos do curso se coloca de forma determinante. Esta participação prosseguiu na preparação e no acompanhamento de cada etapa do Curso.

Um destaque especial deve ser dado à articulação do componente curricular Prática Profissional com o chamado Diálogo de Saberes, concepção e metodologia baseada em Paulo Freire¹⁶, que se materializa na proposta pedagógica do curso ao afirmar que

a perpetuação de um modelo de Agroecologia no campo só pode se dar por meio de ensinamentos que respeitem a cultura e os saberes tradicionais dos(as) camponeses(as). A Educação do Campo, além de outros objetivos, visa valorizar os saberes dos sujeitos do campo, e a Agroecologia seria uma dessas práticas a ser (re)valorizada e incorporada nessa formação (BRASIL, 2015, p. 8).

O êxito dessa proposta pode ser dimensionado pelo próprio registro dos/educandos/as participantes da pesquisa ao relatarem sobre a contribuição do curso para a sua capacidade de intervenção profissional, social e política:

O curso me abriu os olhos com relação à necessidade do diálogo contínuo entre camponês(a) e técnico(a) militante reconhecendo as tecnologias e conhecimentos que já existem nas comunidades camponesas (Educando/a 07).

O nosso curso tem como base o respeito ao saber camponês, entendendo-o como igual e tendo a agroecologia como ferramenta de luta e transformação da sociedade e essa tarefa cabe não só ao campesinato e as organizações sociais, mas também a academia e é nisso que buscamos contribuir (Educando/a 01).

O curso e principalmente o diálogo de saberes me fez entender que o papel da agroecologia é ser uma problematizadora de temas geradores nas comunidades camponesas e não apenas uma fornecedora de receitas mágicas. Ao passo que ensina, também aprende com as realidades locais (Educando/a 23).

¹⁶ Esta concepção e metodologia estão sintetizadas em sua obra *Extensão ou Comunicação?*, onde assinala que “educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (FREIRE, 1985, p. 15).

Em síntese, a atuação dos movimentos sociais, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no contexto da luta pela Reforma Agrária (ainda que essa, efetivamente, não tenha se concretizado no Brasil), associada à luta por transformações mais amplas na sociedade, vem contribuindo para o fortalecimento da democracia no país: pelo combate à desigualdade; fortalecimento da sociedade civil, pela promoção da cidadania e o estímulo à participação social e política e; pela produção de utopia (ALENTEJANO, 2014). A participação efetiva desses sujeitos na elaboração e acompanhamento dos cursos do PRONERA faz desta política pública uma importante conquista.

É a partir destes elementos que identificamos o potencial contra-hegemônico do PRONERA de maneira geral e da experiência apresentada, de maneira especial.

Em Gramsci, o conceito de hegemonia assume dupla conotação. Na primeira, indica a maneira pela qual os trabalhadores precisam elaborar organizações capazes de superar as limitações corporativas ou limitadamente jurídicas para assumirem as tarefas de libertação da exploração e das diversas formas de opressão social. Precisam, pois, alçar-se a um grau superior, intelectual e moral, a partir do qual suas práticas e suas formulações orgânicas permitam a plena socialização da existência. A segunda conotação envolve a primeira: não se trata apenas da expressão de uma vontade dos trabalhadores, mas do enfrentamento das condições efetivas, materiais e culturais, desenvolvidas pela própria dominação de classes sob o capitalismo, nas quais os processos de lutas conduziram a uma modificação – ampliação – do Estado, resultando em condições de luta complexas, uma vez que transbordam o Estado em sentido estrito e abrangem as mais variadas manifestações da vida social (PRONKO; FONTES, 2012, p. 394).

O Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, como poderemos observar no capítulo que traz as vozes dos sujeitos do campo, mais adiante, está organizado e estruturado de forma a contribuir concretamente para um processo de formação transformadora, capaz de fornecer elementos científicos, políticos e culturais que propiciem uma percepção da realidade e possibilite uma intervenção qualificada com vistas à transformação desta realidade na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora.

A isto chamamos de perspectiva emancipatória, ou seja, a busca de uma humanização que se assenta na solidariedade, na justiça e na dignidade para todos e todas.

Essa emancipação consiste em romper com a alienação do trabalho e devolver a autoria do mundo e da produção para aqueles que efetivamente produzem, com suas mãos e suas mentes, os bens, os conhecimentos, as artes e os serviços dos quais todos e todas necessitamos para uma vida digna. O esgotamento dos

recursos naturais, devorados pela ambição insaciável característica dos processos relacionados ao movimento do capital na busca cega de lucro, colocam hoje a emancipação como imprescindível, não somente para se superar a desumanização que daí decorre, mas também para garantir as condições essenciais à manutenção da vida no planeta (RIBEIRO, 2012, p. 304).

4.3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E OS RECURSOS DO PRONERA COMO GARANTIA DO ACESSO AOS SUJEITOS DO CAMPO

Nesta seção procuraremos relacionar as especificidades do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia à questão da democratização do acesso ao ensino superior público.

Preliminarmente, como já destacado em seção anterior, cabe registrar a inversão da lógica do acesso tradicionalmente presente no sistema universitário do país, onde as instituições de ensino apresentam as opções aos candidatos. Na lógica do PRONERA, os movimentos sociais apresentam demandas significativas para as universidades/institutos federais. E no caso do curso de Tecnólogo em Agroecologia não foi diferente e o MST apresentou sua demanda e elaborou o projeto. Essa lógica “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” (MARTINS, 2012, p. 112).

A criação do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia no Campus Campo Largo foi autorizada pela Resolução nº 02, de 01 de março de 2016, do Conselho Superior do IFPR, seguindo os procedimentos da instituição para a elaboração e aprovação do projeto pedagógico e para a sua implementação (BRASIL, 2015), bem com as normas do PRONERA. Uma das singularidades do curso é que ele é ofertado fora do campus Campo Largo do IFPR nas instalações da ELAA, localizada no Assentamento Contestado, no município de Lapa.

A concepção de democratização do acesso está presente na própria justificativa descrita no projeto pedagógico que faz referência à previsão legal (LDB) do direito a uma oferta de ensino adequada à diversidade sociocultural da população rural brasileira, afirmando que a

implantação¹⁷ do Curso no IFPR se fazia necessária “para o atendimento dos anseios de comunidades rurais, historicamente alijadas do processo educacional, visando à qualificação técnica dos(as) trabalhadores(as) rurais” (BRASIL, 2015, p. 9).

A participação direta da sociedade civil, prevista no objetivo geral do Curso (BRASIL, 2015), reafirma os pressupostos da Educação do Campo enquanto instrumento indispensável ao processo de ampliação do acesso por meio da vinculação com a realidade campesina e a participação ativa dos sujeitos.

O projeto pedagógico do Curso, em sintonia com o Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2011, 2016) e a concepção de Educação do Campo, previu a adoção do regime de organização curricular por alternância previsto pela Lei 9394/96. Neste regime o processo de ensino e de aprendizagem se divide em dois espaços e tempos diferentes, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, este desenvolvido na comunidade camponesa de origem do estudante (assentamento) (BRASIL, 2015, p. 16)

É na alternância de tempos e espaços que o curso procura enfrentar a necessária articulação entre teoria e prática, não como momentos específicos que se complementam, mas na perspectiva concreta de uma capacitação profissional como práxis, na qual a formação exige um fazer refletido, transformador. Esta forma alternativa de dinâmica escolar

interroga todas as práticas e elementos que compõem a ação pedagógica na escola, cuja ação se concentra no modelo do encontro diário entre professores e alunos. Exige um novo olhar, um novo fazer, uma nova forma de compreender a organização dos conteúdos, do trabalho do educando e do educador, de produzir e utilizar os materiais pedagógicos, de proceder a avaliação, enfim, aponta para uma outra concepção do que seja ensinar e aprender (ANTUNES-ROCHA; MUNARIM, 2011, P. 180).

Caldart enfatiza o sentido mais amplo da alternância destacando seu papel para

potencializar (radicalizar) um duplo movimento: o de fazer do Tempo-Escola (TE) um tempo/espaço onde o objeto central de estudo/profissionalização aconteça também como prática (pensada, planejada, acompanhada, refletida, teorizada, processual); o de garantir que o Tempo Comunidade (TC) seja um tempo/espaço em que os estudantes se insiram em processos de trabalho relacionados ao foco de profissionalização do curso (ainda que isso não seja o

¹⁷ O termo implantação é utilizado em função de que o documento compõe o processo de formalização do Curso agora no Campus Campo Largo, atendendo às normas do IFPR onde as autorizações de cursos aprovadas pelo órgão superior da instituição se dão por campus.

todo do TC), e que esta inserção seja planejada, acompanhada, refletida, teorizada desde a intencionalidade do processo formativo do curso e também tenha um caráter processual (CALDART, 2011, p. 96-97).

Neste sentido, o regime de organização curricular por alternância, para além de uma obrigatoriedade metodológica estabelecida pelas normas do PRONERA, é a garantia efetiva da democratização do acesso à educação pelos sujeitos do campo no Curso à luz dos pressupostos e dos marcos conceituais da Educação do Campo.

A carga horária da matriz curricular do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPR Campus Campo Largo definida no projeto pedagógico é de 2.480 (duas mil, quatrocentas e oitenta) horas, sendo que em torno de 20% desta carga horária compõe o Tempo Comunidade¹⁸. Esse percentual, que pode variar em alguns dos componentes curriculares, compreende o conjunto de atividades demandadas aos/às estudantes a serem realizados durante o Tempo Comunidade. Tais atividades são definidas pelos/as educadores/as por meio de discussão e articulação com a coordenação geral e com a coordenação local do curso e com a turma de modo a criar um ambiente que favoreça o cumprimento das tarefas.

O Tempo Escola, que será definido mais adiante, tem sua realização majoritariamente no desenvolvimento da matriz curricular do curso, onde os componentes curriculares são ministrados pelos/as educadores do IFPR e também por alguns docentes externos contratados por meio de chamadas públicas com vistas a atender a algumas especificidades do conteúdo e/ou deficiências momentâneas da instituição formadora na disponibilidade de algum profissional.

Os demais tempos educativos previstos na proposta pedagógica consolidam a concepção e metodologia do curso, possibilitando um processo de formação para além do cotidiano tradicional de uma escola, potencializando os estudos e favorecendo as vivências e a formação integral dos indivíduos.

Um dos instrumentos indispensáveis para o êxito desta metodologia, previsto nas orientações do PRONERA e presente na organização didático-pedagógica do Curso é o chamado “acompanhamento político-pedagógico” desenvolvido por um coletivo que integra a

¹⁸ A matriz curricular deste curso consta do Anexo IV.

instituição de ensino e uma coordenação local formada por beneficiários do PRONERA, sujeitos do campo vinculados ao assentamento e aos movimentos sociais parceiros.

O coletivo é formado por uma coordenação geral e pedagógica do IFPR e pela coordenação local, pelos técnicos de apoio e pelos membros do setor pedagógico da Escola Latino Americana de Agroecologia. Todo o processo de organização das etapas (Tempo Escola + Tempo Comunidade) é feito de forma dialogada por este coletivo. No âmbito local (ELAA), o coletivo também insere representações dos/as educandos (organizados na forma de núcleos) para o acompanhamento regular e a avaliação das etapas do curso. A operacionalização deste coletivo de acompanhamento político-pedagógico é garantida pela concessão de bolsas de auxílio financeiro com recursos do PRONERA para uma coordenação local e para uma equipe de apoio, asseguradas no projeto (BRASIL, 2014).

O diálogo permanente e sistematizado da instituição de ensino com a coordenação local favoreceu o planejamento e a organização da integração entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Reuniões periódicas (duas ou três por Etapa), realizadas tanto no IFPR quanto na ELAA, definem a organização das Etapas, sendo as seguintes demandas tratadas prioritariamente: a definição do calendário do Tempo Escola; a distribuição dos componentes curriculares; a definição do perfil dos educadores externos a serem selecionados por chamada pública; a definição de reuniões com os educadores para trocas de informações e planejamento coletivo da etapa; os encaminhamentos do Tempo Comunidade; os assuntos administrativos (pagamento das bolsas, fretamento de transporte para visitas técnicas/aulas de campo; elaboração de relatórios), entre outras.

Esta integração também está explicitada na matriz curricular do Curso, especialmente por meio dos componentes curriculares denominados Prática Profissional, ao longo de todo o Curso (BRASIL, 2015). A Prática Profissional é um componente distribuído ao longo de cinco das seis etapas (semestres) do curso, cujas ementas apontam para uma articulação entre a teoria e a prática e a articulação com a realidade dos/as educandos/as, tanto por meio da aplicação do Diálogo de Saberes, quanto por um conjunto de atividades que são demandadas para o Tempo Comunidade como diagnósticos de realidades, levantamento de dados, intervenção em situações-problema, entre outros.

Nas ementas de modo geral, e especificamente nestes componentes curriculares (Prática Profissional) a interdisciplinaridade¹⁹ como método é implementada com um currículo integrado que busca a superação da fragmentação disciplinar e da descontextualização da realidade.

Trata-se, mais amplamente, de garantir uma forma de trabalho pedagógico (conteúdo e método) que articule, em um mesmo processo, formação para o trabalho, formação cultural, formação política, formação ética e formação científica, conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, conhecimentos de produtos e de processos, diferentes tipos e formas de conhecimento, teoria e prática (CALDART, 2011, p. 94).

Tanto no Diálogo de Saberes, por meio da atuação direta dos/as educandos/as com as famílias do Assentamento Contestado, quanto no desenvolvimento da matriz curricular, são realizadas discussões para integrar as diversas áreas do conhecimento na compreensão da realidade concreta das comunidades. Especialmente na organização/planejamento das atividades do Tempo Escola, o coletivo de acompanhamento, em diálogo com os/as educadores/as e educandos/as, procura construir propostas de tarefas que articulem vários dos componentes curriculares.

A realização deste planejamento em conjunto do Tempo Comunidade é uma prática consolidada na organização do Curso, proporcionando uma perspectiva de unidade entre as áreas do conhecimento, possibilitando a interação teoria-prática a partir das questões da realidade das comunidades e, com isso, instigando a continuidade e o aprofundamento dos estudos por parte dos educandos (IFPR, 2017, 2018). Neste sentido, o curso foi construído

de forma a interagir e propiciar um método que permita uma interação dos(as) educandos(as) com a prática concreta, com o curso e principalmente com os(as) assentados(as), envolvendo também a assistência técnica e as atividades que acontecem no dia-a-dia dos assentamentos e comunidades camponesas, ligando ao todo da sociedade (BRASIL, 2015, p. 16).

¹⁹ A interdisciplinaridade como método entendida como “a reconstituição da totalidade pela relação entre os conteúdos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano” (RAMOS, 2005, apud CALDART, 2011, p. 95). Ou seja, “o método interdisciplinar se refere ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência” (FREITAS, 1995, apud CALDART, 2011, p. 95)

As concepções de currículo integrado e de capacitação profissional como práxis ultrapassam a dimensão da matriz curricular explicitada no projeto pedagógico do Curso, ainda que esta dimensão seja de fundamental importância. Tal afirmação se concretiza nos exemplos já apresentados, como o Diálogo de Saberes que compõe a Prática Profissional, mas supera os objetivos das ementas, tanto em carga horária quanto em vivências e possibilidades de formação que se constroem ao longo do projeto, integrando de forma concreta o currículo do curso. Lembrando que o curso entende o currículo como expressão de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana.

O Tempo Escola é organizado em diversos tempos educativos, “com o intento de possibilitar a vivência coletiva e o cumprimento das tarefas necessárias para a realização do Curso” (BRASIL, 2015, p. 16). O Tempo Aula compõe a centralidade deste período, pois se refere ao desenvolvimento da matriz curricular do curso, onde os componentes curriculares são trabalhados com as dinâmicas e características de cada área do conhecimento e da organização do trabalho docente. A integralização e o enriquecimento do currículo, no entanto, são potencializadas por outros tempos educativos que contribuem para o processo de formação integral dos/as educandos/as. Da mesma forma, o processo de auto-organização, necessário na metodologia de organização curricular por alternância, implica na corresponsabilização dos/as educandos/as na própria operacionalização do projeto, onde tanto as atividades de formação propriamente ditas, quanto as tarefas cotidianas são executadas de forma coletiva e organizada, trazendo nexos com o caráter formativo da experiência.

É neste sistema de tempos educativos, compreendido como a totalidade dos tempos de formação humana, que as vivências se realizam na direção da própria práxis social. Esta combinação de tempos educativos tem implicações importantes sobre o processo de aprendizagem, como assinala Martins:

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 planejamento, as reflexões coletivas e a própria gestão do processo pedagógico, são constituintes de uma abordagem que pode ser denominada de pedagogia do coletivo (MARTINS, 2012, p. 113-114).

Organizados na forma de núcleos de base (NB), os/as educandos/s compõem coletivos menores que favorecem tanto a auto-organização quanto a prática da discussão de todos os aspectos que envolvem a experiência vivida no curso, potencializando a capacidade de análise, avaliação e tomada de decisão em prol do coletivo maior e do projeto em execução. Estes núcleos desenvolvem uma dinâmica constante de acompanhamento dos integrantes do grupo, tanto nos aspectos da participação, da contribuição e do desempenho no curso, quanto das questões da formação numa perspectiva mais ampla.

Dessa forma, os tempos educativos favorecem a criação de um coletivo, oriundo de uma diversidade de sujeitos, de comunidades diversas, ampliando o processo de reflexão sobre as realidades do campo, tornando rica a experiência e também favorecendo a criação de vínculos que impulsionam a permanência no Curso.

Sob o aspecto financeiro, os elementos de despesas previstos nos projetos do PRONERA potencializam a democratização do acesso aos assentados e demais beneficiários desta política pública. A maior parte dos recursos descentralizados pelo INCRA para a instituição de ensino é destinada para a concessão de bolsas de auxílio financeiro aos estudantes (BRASIL, 2014), cuja finalidade é a garantia da manutenção dos educandos no período de Tempo Escola por meio do custeio das despesas de alimentação e hospedagem, no caso na ELAA. Tal recurso também se destina a auxiliar nas despesas de deslocamento do educando da comunidade de origem para o local do curso e o seu retorno para a sua comunidade, para desenvolver o Tempo Comunidade.

A garantia das bolsas de auxílio financeiro aos estudantes e a celebração de convênio entre o IFPR e a ELAA, prevista no Termo de Execução Descentralizada (BRASIL, 2015b), são instrumentos fundamentais para garantir uma oferta de Curso em observância aos pressupostos da Educação do Campo e da metodologia da alternância, pois permite que a instituição de ensino desenvolva o curso mesmo sem contar previamente com todas as

condições para a plena execução do Tempo Escola. O diálogo e o protagonismo dos movimentos sociais do campo são aqui mais uma vez evidenciados na consecução desta política pública.

Outro elemento de despesa importante refere-se aos recursos destinados à contratação de um percentual de educadores externos para a execução da carga horária dos componentes curriculares do Curso (BRASIL, 2015b). Esta estratégia funciona como um estímulo à instituição de ensino na elaboração do projeto, pois viabiliza a participação de outros profissionais, com experiência e perfil adequados à Educação do Campo e à metodologia da alternância, contribuindo com a qualidade do Curso e também evitando uma carga horária excessiva para os docentes que, na sua maioria, ministram aulas nos demais cursos regulares da instituição (BRASIL, 2014).

Previamente ao início de cada etapa, o coletivo de acompanhamento planeja a execução da matriz curricular, desenvolvida majoritariamente por docentes do IFPR. Considerando a dimensão formativa do projeto, à luz das questões já apresentadas, no diálogo com a coordenação local identificam-se alguns componentes onde a contribuição de educadores externos com um perfil/histórico de formação/experiência possa trazer maior riqueza à proposta do curso. Dentro desta perspectiva o projeto prevê recursos destinados à contratação de terceiros para o desenvolvimento de atividade docente, no caso concreto uma média de 120 horas por etapa. A operacionalização desta diretriz se dá pela realização de chamadas públicas (editais) de seleção de profissionais para prestação de serviço por tempo determinado, onde a instituição de ensino tem a prerrogativa de elencar um conjunto de requisitos de formação e/ou experiência necessários a esta contratação. Excepcionalmente, utiliza-se a contratação de educadores externos em função da ausência momentânea de docente específico para uma determinada área do conhecimento na instituição ou ainda quando não há compatibilidade de carga horária em função dos demais cursos regulares ofertados no campus. Um exemplo dessas últimas situações ocorreu com os componentes curriculares de Espanhol e de Genética, respectivamente.

A democratização do acesso à educação de forma socialmente qualificada nos termos propostos pela Educação do Campo e pelo PRONERA utiliza-se de instrumentos específicos e combinados para viabilizar a participação dos sujeitos do campo e que foram fundamentais na implementação do Curso.

O primeiro refere-se às condições diferenciadas de acesso com um processo de seleção específico, onde o IFPR, à luz das orientações do Manual do PRONERA, publicizou um edital de seleção voltado ao público beneficiário mediante a prévia demanda de suas organizações e também contando com a prévia organização e mobilização dos movimentos para o ingresso de turma específica. Por turma específica se entende aquela formada por estudantes oriundos de assentamentos reconhecidos pelo INCRA, na condição de assentados ou dependentes de assentados da reforma agrária. A mobilização se deu por iniciativa do MST/Via Campesina, por meio de suas brigadas ou outras formas de organização, não havendo participação do IFPR neste processo. Como o processo de mobilização resultou em um número maior de interessados do que as vagas previstas no projeto, a seleção/classificação se deu por um processo seletivo previsto no Manual de Operações do PRONERA com a aplicação de uma prova e a elaboração de uma redação para definir a classificação dos/as candidatos/as.

A composição de turma específica, ou seja, formada exclusivamente por um grupo populacional específico, no caso dos beneficiários da Reforma Agrária ou do Crédito Fundiário, corrobora o princípio constitucional, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, que somente pode ser comparada quando os sujeitos estejam em situações equivalentes, o que não ocorre historicamente com os sujeitos do campo. Em outros termos, a isonomia pressupõe um tratamento igualitário quando as pessoas se encontram em situação de igualdade e um tratamento desigual para os que se encontram em situação desfavorável e possam alcançar uma condição de paridade (BRASIL. 2009, p.7, apud SANTOS, 2011, p. 328).

Por isso, a destinação específica do PRONERA aos assentados da Reforma Agrária, opção adotada no Curso ora em estudo, leva em consideração os fatores ditados pela realidade econômica e social que influem na capacidade dos candidatos para disputar as vagas nas instituições públicas de ensino.

O segundo instrumento refere-se ao apoio financeiro aos estudantes para que possam, como indicado anteriormente, custear integralmente ou parcialmente as despesas relativas à alimentação e à hospedagem e aos deslocamentos de suas comunidades de origem para o centro de formação. Mais uma vez se reconhece a necessidade de a política pública fornecer ferramentas que viabilizem a permanência do educando no curso, minimizando possíveis efeitos de sua vulnerabilidade socioeconômica.

O terceiro instrumento que garante a frequência dos sujeitos do campo no Curso é o regime de alternância dos tempos educativos, que se constitui em um elemento definidor dos projetos aprovados pelo PRONERA, e que assume “o sentido da comunidade, enquanto espaço físico, social e político, como dimensão formativa central” (ANTUNES-ROCHA; MUNARIM, 2011, p. 176). No caso em estudo, o curso é desenvolvido no interior de um assentamento da Reforma Agrária e o processo formativo se dá de forma articulada com a realidade campesina, em diálogo com a situação concreta dos/as educandos/as. Portanto, a alternância enquanto método e princípio é um elemento central da democratização do acesso ao ensino superior para os sujeitos do campo.

A guisa de conclusão desta seção cabe ressaltar, para além dos elementos supramencionados, que a reestruturação dos projetos pedagógicos pelas instituições de ensino, articulando os conhecimentos acadêmicos com as práticas e as reais necessidades dos sujeitos do campo, corrobora a perspectiva inclusiva dos cursos do PRONERA, como no caso do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia tomado aqui como referência. Da mesma forma, a participação do conjunto de sujeitos no processo de planejamento, acompanhamento e avaliação é fator diferencial no êxito do curso.

5 CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO POR MEIO DO PRONERA: AS VOZES DOS SUJEITOS DO CAMPO

A presente seção tem como fio condutor analisar a percepção dos sujeitos do campo envolvidos no Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPR/PRONERA, com vistas a corroborar ou contrapor o conjunto de elementos até aqui apresentados, descrevendo o impacto desta política pública na promoção da inclusão e acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior público, na perspectiva das especificidades da Educação Profissional do Campo.

A partir de duas entrevistas semiestruturadas realizadas com dirigentes da Escola Latino Americana de Agroecologia²⁰ e da aplicação de um questionário²¹ a 28 educandos/as que integram a 4ª Turma pretende-se analisar as contribuições do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo IFPR/PRONERA para a efetivação da garantia do acesso dos sujeitos do campo a este nível de ensino.

Para além de outras questões que foram abordadas, a problematização central perseguiu duas questões:

1. O projeto pedagógico e a organização político-administrativa do curso, por meio do PRONERA favorecem o acesso e a permanência dos sujeitos do campo da Reforma Agrária ao ensino superior público?
2. A parceria com os movimentos sociais do campo contribui para o acesso e a permanência no curso?

Estas questões problematizadas vão se constituir no elo com as dimensões teóricas que fundamentam o presente trabalho, relacionadas à defesa de uma proposta de educação profissional e tecnológica do campo na direção de um projeto formativo emancipatório e transformador, seja na perspectiva mais ampla da formação crítica e revolucionária, seja na

²⁰ O perfil das duas pessoas entrevistadas encontra-se no Anexo I e o roteiro utilizado consta do Anexo II

²¹ O questionário consta do Anexo III.

defesa de um campo que aponta para construção de uma matriz científico-tecnológica alinhada em um contexto mais amplo de transformações sociais.

Para abordá-las retomamos elementos teóricos, conceituais e legais abordados no percurso do texto em diálogo com as contribuições colhidas na pesquisa realizada com os dirigentes e com os/as educandos/as participantes.

Antes disso, entretanto, faz-se necessário apresentar de forma sintética o perfil dos entrevistados e o perfil da turma a partir dos dados do questionário. Participaram da entrevista dois dirigentes dos movimentos sociais do campo parceiros do projeto, vinculados direta ou indiretamente da organização e acompanhamento do curso por meio da Escola Latino Americana de Agroecologia.

A quarta turma do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPR/PRONERA iniciou com 40 educandos beneficiários da Reforma Agrária, provenientes de 11 estados brasileiros (BA, CE, ES, MT, PR, RJ, RO, RS, SC, SP e PE), sendo 30 estudantes do sexo masculino e 10 estudantes do sexo feminino. Quando da realização do presente estudo e aplicação do questionário, já havia ocorrido um processo de evasão de 12,5 %, referente à saída de 5 educandos, tanto por problemas de saúde, quanto por não identificação com o curso. Participaram da pesquisa 28 dos 35 estudantes, que correspondem a 70 % do total inicial da turma e a 84,8 % do total de estudantes regularmente matriculados.

O questionário foi enviado em março de 2018 para os/as estudantes por meio de correio eletrônico, sendo que apenas 11 educandos/as conseguiram responder antes da conclusão do Tempo Comunidade (até abril/2018), devido a dificuldades de acesso à internet em suas comunidades. Os demais (17) responderam ao questionário no mês de maio, quando do retorno à Escola Latino Americana de Agroecologia para o Tempo Escola, utilizando a estrutura de internet da Escola ou durante uma atividade de formação no próprio IFPR.

Do universo de educandos/as participantes da pesquisa, 71,4 % são do sexo masculino e 28,6 % do sexo feminino, sendo que em relação à cor ou raça declarados, obtivemos os percentuais de 42,9 %, 32,1 % e 25% para brancos, pardos e negros, respectivamente. Majoritariamente (71,4 %), a idade de ingresso no curso está na faixa entre 17 e 24 anos. Os demais se distribuem no intervalo entre 25 e 41 anos de idade.

Retomamos, agora, a perspectiva apresentada sobre o tema central da democratização do acesso ao ensino superior público, seja no aspecto da ampliação do acesso, seja na qualidade socialmente referenciada do curso ofertado. Considerando o já afirmado processo histórico de exclusão dos sujeitos do campo aos processos de escolarização, especialmente nos níveis finais de formação (Ensino Médio e Ensino Superior), os dirigentes da ELAA entrevistados destacam os desafios para o acesso à educação a partir desta exclusão histórica e da necessidade de políticas públicas específicas para a educação em geral e, principalmente, para a formação profissional sob a ótica do/a trabalhador/a do campo.

Para um dos entrevistados, esta exclusão significa que “o Ensino Superior é quase que invisível” para as populações do campo e o acesso “sempre foi algo impensável no plano da realidade” para uma juventude que “no máximo, muitas vezes, não conseguia acessar nem o Ensino Médio” (Entrevista 2, 2017). Neste sentido, um dos grandes desafios para acessar o Ensino Superior “é o próprio acesso à escola”, pois “quem se desafia mesmo enfrentando o limite tem que ir embora do campo hoje, porque não há uma perspectiva construída no campo para quem fica no campo”. Para superar esta situação, o mesmo entrevistado, considera que o desafio é “pensar o processo da escola no campo, garantir a escolarização, mas, também, programas que possibilitem a quem mora no campo não precisar sair do campo para poder estudar” (Entrevista 2, 2017).

Outro entrevistado assinala que “historicamente sempre foi negado [o acesso] [a]o ensino superior, não só o ensino superior, mas o ensino aos sujeitos do campo” (Entrevista 1, 2017). Segundo este mesmo entrevistado, as dificuldades para acessar o ensino superior decorreriam da “falta de oportunidade”, “da distância dos cursos” e, em alguns casos, “ao desconhecimento dos cursos” (Entrevista 1, 2017).

As entrevistas revelam o reconhecimento do PRONERA como uma possibilidade efetiva, ainda que limitada, de acesso aos sujeitos do campo à escolarização, especialmente no ensino superior, nos seguintes termos:

Então, o PRONERA é uma conquista significativa dos povos do campo, pra além da Reforma Agrária. Porque ele vai surgir num período onde que está muito forte... que teve uma pesquisa, né, a Pesquisa Nacional de Educação das Áreas de Reforma Agrária, que vai apresentar a situação do campo e o PRONERA é aprovado mediante as lutas dos movimentos sociais pra garantir... Mas também nesse enfrentamento houve uma cobrança internacional de aumento da escolaridade. Então ele é fruto dessa conjuntura daquele período. E ele é fundamental. Por exemplo, tem o último dado agora,

o PRONERA formou mais de 3.000 pessoas. Comparado ao Brasil, isso é mínimo, mas comparado ao que tinha, é uma vitória muito grande, entre Ensino Técnico e Ensino Superior. Na maioria (...) pessoas ligadas a comunidades de Reforma Agrária, todas elas, e atuam a partir dessas comunidades (Entrevista 2, 2017).

Observa-se, na percepção dos entrevistados, que a execução do curso, por meio do PRONERA, apresenta alguns obstáculos, especialmente no que tange a burocracia, à escassez dos recursos e a descontinuidade dos projetos, pois não são cursos regulares e dependem de um contínuo esforço para se concretizar cada projeto.

Apesar de suas limitações, o PRONERA é reconhecido pelos entrevistados como uma política pública efetiva de acesso à educação escolar desse grupo populacional, especialmente em função do regime de alternância e da participação dos movimentos sociais.

A quase totalidade dos educandos considera que o regime de organização curricular por alternância é uma condição indispensável para a realização do curso. Tal organização, obrigatória na apresentação dos projetos atendidos pelo PRONERA, caracteriza a especificidade da política pública em estudo para garantir a efetiva democratização do acesso desta população à educação à luz dos pressupostos e dos marcos conceituais da Educação do Campo.

A importância da divulgação do MST e o fato do curso ser em regime de alternância possibilitam, segundo um dos entrevistados, o acesso à educação pelos jovens do campo:

é uma mão na roda na verdade, porque a partir do movimento da Via Campesina a gente acaba divulgando muito esse curso. (...) pela forma da alternância, principalmente, facilita o jovem a não abandonar o campo e motiva também o pessoal a estudar. Então o PRONERA talvez seja o principal canal de estudo do jovem do campo por essa articulação do MST por Via Campesina, então com certeza, é, quase todo jovem vai ter pelo menos a informação que existem esses cursos e o PRONERA e vai procurar estudar, né, então esse é um ponto positivo (Entrevista 1, 2017).

Outra dimensão destacada nas entrevistas refere-se à diversidade de possibilidades do PRONERA para a formação técnica dos jovens:

é que abre um leque grande de cursos, de profissões que com certeza precisa no campo também, né. Parece que o jovem no campo não precisa ser profissional em muitas áreas... e a gente percebe cada vez mais que as comunidades precisam de profissionais não só na área técnica, né, na área de

agricultura, na área de saúde, na área de assistência social, na área de professores, então há várias possibilidades que o PRONERA possibilita [...] (Entrevista 1, 2017).

A efetividade do Curso, conforme afirmado em seção anterior, decorre do atendimento de alguns elementos indispensáveis, dentre os quais as condições diferenciadas de acesso aos beneficiários da Reforma Agrária, como evidenciado pela pesquisa:

são os sujeitos do campo que também necessitam e como ele é um programa específico pras áreas de reforma agrária, a gente consegue atender só quem é das áreas de reforma agrária. E, então pensando em política pública pro Brasil, pensando no campo brasileiro, ele ajuda, ele é significativo, mas ele é, ele não permite que a gente avance um pouquinho mais pra outros campos, pra outros sujeitos (Entrevista 2, 2017).

Ainda que esta questão tenha, por um lado, um aspecto restritivo do ponto de vista de atendimento universal, por outro lado garante aspectos decisivos que vão ao encontro das especificidades da Educação do Campo e, portanto, aumentam a efetividade da política pública.

Destacamos neste aspecto, mais uma vez, a inversão da lógica do acesso tradicionalmente presente no sistema universitário do país, onde as instituições de ensino apresentam as opções aos candidatos. Partindo das demandas apresentadas pelos movimentos sociais e suas organizações, o Curso é potencialmente mais exitoso em função da identidade adquirida pelo processo formativo. Corrobora esta percepção o fato de que 92,9% dos/as educandos/as terem considerado que a área de conhecimento (Agroecologia) ofertada foi o fator determinante para que decidissem participar do curso. Esse aspecto evidencia a importância dos pressupostos da Educação do Campo que destacam a vinculação com a realidade camponesa e a participação efetiva dos sujeitos como indispensáveis ao processo de ampliação do acesso à educação. E no caso específico, se trata de curso de agroecologia, que no contexto da Reforma Agrária é o fio condutor do debate contemporâneo protagonizado pelos movimentos sociais do campo sobre um novo projeto de sociedade sob a lógica da agricultura camponesa sustentável.

Essa perspectiva se amplia ainda mais quando consideradas as características metodológicas e estruturais do projeto pedagógico do Curso e da operacionalização do PRONERA, elencando parte do que consideramos a qualidade socialmente referenciada do curso.

A organização curricular por alternância é um fator decisivo, como já abordado ao longo deste trabalho e fez com que o curso adotasse estratégias de formação articuladas com o contexto dos sujeitos do campo, vinculadas com a realidade da agricultura familiar e com tempos compatíveis com a atividade familiar e/ou comunitária. Esta compreensão contou com a concordância plena ou parcial de 89,3% e 10,7%, respectivamente, dos/as educandos/as participantes da pesquisa.

É na alternância de tempos e espaços educativos que o curso procura enfrentar a necessária articulação entre teoria e prática, não como momentos específicos que se complementam, mas na perspectiva concreta de uma capacitação profissional como práxis, uma formação que exige um fazer refletido, transformador. O registro feito por um dos educandos sintetiza essa análise:

O sistema de alternância possibilitou no tempo comunidade a aplicação prática dos aprendizados do tempo escola, contribuindo e muito para uma maior absorção e compreensão dos temas trabalhados nas componentes, favorecendo um crescimento profissional mais consistente (Educando/a 4).

Da mesma forma, a convivência e a corresponsabilidade na organização dos espaços educativos durante o Tempo Universidade (Tempo Escola) favoreceu a permanência no curso para a grande maioria dos/as entrevistados/as: 75% dos educandos concordam com esta afirmação e 21,4% identificam-se parcialmente com ela. Portanto, os tempos educativos favorecem a criação de um coletivo formado, como já afirmamos anteriormente, por uma diversidade de sujeitos, de comunidades diversas, que enriquecem o processo de reflexão sobre as realidades do campo e, ao mesmo tempo, favorecem a criação de vínculos que impulsionam a permanência no curso.

Neste sentido, é relevante o registro de um/a dos/as educandos:

A formação para entendimento desta realidade perpassa os tempos educativos do curso e adquire materialidade nos debates, nas místicas, nos seminários e nas componentes curriculares direcionadas a questão, portanto, contribui principalmente na elevação da capacidade de apreensão crítica da mesma (Educando/a 18).

Os relatos dos entrevistados e, principalmente, os dos educandos/as pesquisados são extraordinários no que se refere à perspectiva profissional e às contribuições efetivas do

processo formativo para o crescimento profissional e para a capacidade de compreensão e intervenção na realidade concreta das comunidades.

Neste sentido, salientamos a especificidade da área do curso ofertado, reiterando nossa afirmação anterior de que a Agroecologia é área de conhecimento, prática social e matriz tecnológica, colocando-se como elemento constituinte do potencial contra-hegemônico da formação profissional pensada e realizada na perspectiva da classe trabalhadora do campo. Esse entendimento aparece na percepção dos/as educandos/as ao serem questionados quanto aos impactos do Curso sobre a sua perspectiva profissional: 60,7% e 21,4% dos/as educandos concordam ou concordam parcialmente, respectivamente, com a afirmação de que sua perspectiva profissional teria mudado ao longo do curso.

Os dados da pesquisa revelam que os educandos identificam contribuições positivas do curso para o seu crescimento profissional, para o fortalecimento de sua capacidade de intervenção social e/ou política na comunidade e na organização social e sobre a sua compreensão da realidade social e agrária do país. Isso corrobora a compreensão de que o Curso contribui para a democratização do acesso também sob o aspecto da sua qualidade socialmente referenciada.

A compreensão da formação como campesinato, ou seja, sobre o processo de fortalecimento identitário de classe/fração de classe está evidenciada nos registros da pesquisa. Dentre eles, destacamos a percepção muito clara de educandos/as sobre a contribuição do curso para desenvolver o potencial transformador da intervenção efetiva na realidade, mas com uma perspectiva dialógica que respeita os saberes camponeses e a compreensão da totalidade, das diversas dimensões que compõem essa realidade.

O curso forma mais que profissionais; forma sujeitos e sujeitas transformadores da sociedade. (Educando/a 7)

O nosso curso tem como base o respeito ao saber camponês, entendendo-o como igual e tendo a agroecologia como ferramenta de luta e transformação da sociedade. E essa tarefa cabe não só ao campesinato e as organizações sociais, mas também à academia e é nisso que buscamos contribuir (Educando/a 1).

Esses registros evidenciam uma conexão direta entre o processo de formação e a realidade concreta dos/as educandos/as e permitem inferir que o projeto pedagógico (conteúdo e método) do curso favoreceu uma formação omnilateral, na qual a formação profissional está

visceralmente vinculada à formação cultural, política e ética. Estes elementos corroboram, mais uma vez, a compreensão da Educação do Campo como um projeto sócio-político estruturalmente vinculado à questão agrária brasileira, portanto, como um cenário de disputa de projetos.

A pesquisa traz, ainda, elementos importantes sobre o projeto pedagógico do Curso, mais precisamente sobre a matriz curricular. A maioria absoluta dos/as educandos/as percebe que o conhecimento científico possibilita uma melhor intervenção na realidade dos assentamentos/comunidades com vistas ao seu desenvolvimento sustentável: 92,9% dos/as educandos/as concordam com a afirmação e o restante do grupo manifestou uma concordância parcial.

Dado semelhante é observado na questão que problematiza a aplicabilidade das dimensões da agroecologia (ecológica, social, econômica, política, cultural e ética) que embasam a concepção do curso à realidade das comunidades/assentamentos: 78,6% dos/as educandos/as consideram que elas são aplicáveis e 21,4% restantes concordam parcialmente.

Ao buscarmos manifestações deste resultado nas questões qualitativas, encontramos uma riqueza de percepções que reconhecem a contribuição do Curso ofertado, enquanto potencial transformador da realidade das comunidades envolvidas.

Sob o aspecto do crescimento profissional, os registros apontam que o curso atua positivamente para a apropriação de conhecimentos e saberes produzidos coletivamente, assim como para a compreensão da realidade numa perspectiva de intervenção dialógica.

Como afirma um dos educandos:

O curso trouxe várias contribuições no processo de construção dos movimentos sociais de uma perspectiva de educação que seja baseada em cada realidade em que a comunidade esteja. Isso faz com que nos formemos com um olhar mais amplo da totalidade das potencialidades, limites e contradições existentes e de que forma devemos atuar nela junto com a comunidade. (Educando/a 22).

Ao tratar da percepção dos/as educandos/as sobre a contribuição da formação no Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia para a sua capacidade de intervenção social/política na comunidade/organização social de origem, também fica evidente a identificação com os pressupostos defendidos na proposta pedagógica do curso quanto ao caráter dialógico da

transformação e o papel da agroecologia como prática social com base científica e potencial transformador na direção de uma nova matriz tecnológica.

Destacamos, entre outras, os seguintes registros dos educandos sobre a formação oferecida pelo Curso:

Ele nos fornece bases teóricas e científicas para implementamos sistemas de produção a base agroecológica e também nos possibilita a dialogar com as nossas comunidades com mais segurança (Educando/a 3).

A agroecologia além de técnica é uma ferramenta de luta política e transformação social, estando no curso a possibilidade de aprimorar ainda mais nos conhecimentos foi de grande importância. Acredito que a partir disso, minha contribuição social, política como profissional vai ser muito melhor (Educando/a 12).

Da mesma forma, a melhor compreensão da realidade social e agrária do país, fator indispensável para que a formação profissional de um Tecnólogo em Agroecologia ultrapasse a mera formação técnica, está problematizada na percepção dos/as educandos/as participantes da pesquisa.

Um dos educandos registrou a contribuição do curso para compreender a realidade do país da seguinte maneira:

Uma contribuição de grande importância. Formar-se sem conhecer realmente a realidade agrária do nosso país e nos demais países com quem temos a oportunidade de conviver é estar com uma falha na formação. O curso teve uma boa contribuição na formação teórica das técnicas e nos possibilita ter uma formação política e social que geralmente não encontramos em outros espaços de formação convencionais. É importante saber que a realidade agrária de nosso país e de quase todos os países da América Latina é um projeto, e que nós lutadoras e lutadores dos movimentos sociais, camponesas e camponeses devemos ter compreensão dessa realidade para que através das nossas lutas e da organização social possamos intervir e mudar essa realidade (Educando/a 13).

Avançando na análise da percepção dos sujeitos do campo, outro aspecto pesquisado se refere ao tema do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo na formulação, execução e acompanhamento de políticas públicas como o PRONERA. O diálogo com os Movimentos Sociais do Campo, para além das questões já apontadas nos princípios e pressupostos do PRONERA, é elemento constituinte do processo de democratização do acesso ao ensino superior público na perspectiva do empoderamento, da autonomia e da emancipação

dos sujeitos do campo. A maioria absoluta dos/as educandos/as da pesquisa reconheceu que a parceria entre instituição de ensino (IFPR) e o movimento social (Via Campesina/MST) influi positivamente na qualidade do Curso: 82,1% têm concordância com esta afirmação e 17,9% concordância parcial.

Tal perspectiva é mais significativa ainda quando se considera a percepção dos educandos sobre o papel do diálogo com as comunidades e as organizações sociais durante o tempo comunidade como elemento motivador para o esforço de conclusão do curso: 92,9% dos/as educandos reconhecem isso como uma contribuição positiva. Esse vínculo com a realidade campesina e as organizações sociais está expresso em vários registros das questões qualitativas do questionário aplicado aos educandos, dentre as quais destacamos algumas:

O curso trouxe várias contribuições no processo de construção dos movimentos sociais de uma perspectiva de educação que seja baseada em cada realidade em que a comunidade esteja. Isso faz com que nos formemos com um olhar mais amplo da totalidade das potencialidades, limites e contradições existentes e de que forma devemos atuar nela junto com a comunidade (Educatando/a 22).

Ajudou-me construir uma nova perspectiva de trabalho com as famílias assentadas e acampadas, onde o termo extensionista ou tecnista não se aplica com as famílias, tendo em conta que o trabalho se faz com e não para as famílias. Deve-se trabalhar com a realidade local, sem atropelar o conhecimento e a cultura das mesmas (Educatando/a 28).

O curso tem uma metodologia e princípios que é voltado para a emancipação humana, e traz à nós militantes/educandos(as) e educadores(as) a capacidade de discutir de fato que tipo de profissionalização que nós queremos e de que forma ela é levada até as pessoas (comunidade) que são as principais protagonistas (Educatando/a 22).

A importância do trabalho em conjunto com as famílias, tanto assentadas quanto acampadas dando uma qualidade de aprendizado para o técnico quanto para as famílias. Com base na realidade local e familiar as metodologias de trabalho serão diferenciadas, pois os aspectos econômico, social, cultural, político, pode ser de forma coletiva ou individual, sendo problematizada de forma individual e de forma coletiva e partindo para uma ação pedagógica diferenciada (Educatando/a 28).

A pesquisa identifica, ainda, uma percepção de que se faz necessário uma maior aproximação do IFPR com a realidade dos educandos. Ao serem perguntados se o IFPR demonstra conhecimento e comprometimento com a sua realidade, 32,1% concordaram; 60,7% concordaram parcialmente e 7,2% discordaram parcialmente. Consideramos que esta questão foi apresentada de forma abrangente e não teve uma correspondência satisfatória no

desdobramento das questões qualitativas, diferentemente de outras questões já apresentadas. No entanto, alguns apontamentos relacionados a sugestões para o aperfeiçoamento do curso podem trazer alguns elementos de reflexão sobre estas lacunas percebidas pelo grupo.

Importante salientar que a realização do curso ocorre fora do espaço do IFPR em função da forma de organização curricular por alternância, característica indispensável ao projeto e à concepção de educação do campo aqui apresentada. O Campus Campo Largo localiza-se em área urbana e ainda não conta com uma infraestrutura física para a garantia da alternância, qual seja: refeitórios, alojamentos e demais espaços para os tempos educativos previstos no Tempo Escola. Em função disso, por meio de Convênio firmado com o Instituto Contestado de Agroecologia/ELAA viabilizou-se a operacionalização do curso no regime de alternância. Ocorre que a ELAA é um espaço de organização e representação de movimentos sociais do campo (MST/Via Campesina) e funciona cotidianamente na dinâmica dessas organizações e do próprio assentamento, pois faz parte da área coletiva do Assentamento Contestado. Embora garanta as condições de execução do curso, o espaço apresenta certas precariedades. Este cenário justifica a percepção registrada pelos/as educandos/as na pesquisa quanto a necessidade de viabilizar um acesso mais frequente às estruturas próprias do IFPR (biblioteca, laboratórios).

Percebemos, também, algumas inquietações dos/as educandos/as sobre a relação entre o IFPR e a ELAA referentes a eventuais tensionamentos advindos do conflito, já mencionado anteriormente, entre a dinâmica do movimento social e a dinâmica de uma instituição de ensino estatal:

Acredito que além do direito, temos a necessidade de termos acesso a biblioteca do IFPR e aos laboratórios, essas ferramentas são de grande contribuição para nossa formação e em diversas vezes nos vimos limitadas e limitados em acessar essas ferramentas (Educando/a 13).

Mais diálogo entre instituto escola e educando; conversa com os três juntos (Educando/ 19).

Maior inserção do IFPR nas atividades da ELAA (Educando/a 12).

Seguir afinando os ponteiros entre o IFPR e a Via Campesina (Educando/a 16).

O diálogo entre a instituição de ensino e a organização social parceira, assim como com o conjunto de educandos/as, além de uma necessidade é um processo que se constrói cotidianamente. Ao analisarmos a qualidade socialmente referenciada do Curso proporcionado

pelo seu projeto pedagógico, identificamos elementos que revelam que esta experiência se desenvolve em consonância com os pressupostos e referências da literatura utilizada no embasamento teórico deste estudo.

Um dos entrevistados ao registrar uma avaliação geral positiva sobre o desenvolvimento do Curso destaca algumas das características da quarta turma:

Olha, é, nessa quarta turma que eu tô acompanhando um pouco mais de perto, as vezes o que limita bastante na verdade sempre são alguns entraves burocráticos, as vezes demora, não é a questão individual, mas a questão de políticas mesmo que as vezes limitam a agilidade da liberação dos recursos pra isso, e essa turma tem talvez um perfil muito militante, então muito trabalhador. Essa turma do PRONERA aqui do nosso tecnólogo é um pessoal... assim que não se pesa em trabalhar, que não se pesa em buscar alternativa, não se pesa em vivenciar o aprendizado aqui, na universidade em si, com as famílias no assentamento. Então acho que esse é um ganho muito grande e é uma relação muito bonita, de muito respeito, muito carinho entre a escola e as famílias onde os estudantes fazem o seu dia de trabalho, seu dia de pesquisa. Então, acho que esse é um avanço muito grande que nós tivemos nesse último período, um avanço muito grande dessa turma em relação aos outros anteriores sem gerar conflito com o assentamento. Essa é uma turma madura, uma turma boa de discutir, discutir agroecologia, discutir transição ecológica no assentamento e há um respeito no assentamento por essa turma. Então, talvez, acertamos, melhorando muito mais a metodologia na relação escola-instituto-assentamento. Então, talvez, isso seja um ganho e talvez na perspectiva futura possa ir se aperfeiçoando mais pra ter mais resultados positivos ainda, né. (Entrevista 1, 2017)

Outro entrevistado, ao fazer um balanço mais geral do curso, destaca a importância fundamental do regime de alternância quando se está “pensando no sujeito que vai ficar no campo”, pois ele é “chave” por fazer a “relação do estudo com a vivência na comunidade” e o papel dos educadores para que “esta interligação” se concretize de forma adequada para “colocar o conhecimento em movimento” (Entrevista2, 2017), chamando a atenção para o seguinte:

do nosso curso aqui nessa quarta turma eu acho que a boniteza que a gente tem aprendido agora com os educadores nessa tentativa de fazer junto é essa interligação da vivência dos educandos, vários educadores na quarta etapa. Essa etapa eu percebi muito mais, pelo menos os que tão desde o começo, reaproveitaram muito mais o que veio do tempo comunidade dos meninos.[...] As oficinas foram um marco porque tivemos gente de fora, mas pra eles mesmos. [...] E no nosso caso aqui, os educadores foram muito abertos né, porque são educadores da área: “não, vamos pensar pros camponeses, mas também pras crianças”. Então, na verdade, colocou esse coletivo todo a se repensar e eu falo que pra criança é a abstração da abstração, porque pro

camponês, o camponês não vai dizer que ele não tá entendendo às vezes por vergonha, a criança não, ela olha pro professor e vai dizer “mas por que? Por que que é isso, então?” Ou eles se apropriam do conhecimento e tem que abstrair pra ensinar ou não ensina. Então é muito interessante, acho que da experiência nossa olhando pra quarta turma há esse processo extensivo. E uma outra que eu tenho participado aqui, acompanhando o dia-a-dia, pra mim é discutir o processo de avaliação dos educadores, que eu não acho complicado. Eu acho fundamental porque a gente tem que entrar no perfil do que é avaliar né. Então cada um tem sua forma, tem seu jeito como educador, como educadora, mas a gente poder discutir a concepção de avaliação. Pra mim tem sido um aprendizado da terceira pra essa quarta etapa e me parece que eles estão mais abertos, então discutir concepção. [...] dialogando e percebendo e tendo essa sensibilidade de fazer coisas que fossem no limite do que eles têm pra aprender, que acho que não abre mão, mas também a sensibilidade de recobrar conhecimentos pra que esse processo de avaliação seja de fato o que o PRONERA propõe: participativo, de aprendizado, organizado, conjunto. (Entrevista2, 2017)

A percepção do entrevistado em relação ao papel dos educadores reforça a discussão anterior quanto à qualificação e amadurecimento do curso a partir da quarta turma em função do quadro de docentes serem majoritariamente do campus e a possibilidade de construção de um projeto institucional, em permanente diálogo dentro do IFPR e com os parceiros do PRONERA.

Como se pode constatar pelos resultados da pesquisa apresentados, as percepções de alguns dos sujeitos do campo participantes do curso estão em sintonia com pressupostos, elementos conceituais e concepções apresentadas ao longo do trabalho e referendam a compreensão de que o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná efetiva o PRONERA como uma política pública de Educação Profissional do Campo que, com os seus limites e as suas possibilidades atende às especificidades do público beneficiário da Reforma Agrária.

Dentre estes princípios, destacamos o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos, observados no próprio projeto pedagógico. É a realidade/necessidade da/s comunidade/s assentada/s que estabelece o curso pretendido. Da mesma forma, a elaboração e o acompanhamento coletivo do Projeto corrobora para que o PRONERA se consolide enquanto resposta às reivindicações por uma educação que respeite a realidade dos povos do campo, tornando-os construtores da sua história e fortalecendo o rural como território de vida, de sonhos, de transformação, como pudemos observar em alguns dos registros dos/as educandos/as.

Articulado ao princípio do respeito à diversidade, podemos observar uma matriz curricular e uma metodologia adequada à realidade do público-alvo, retomando a vinculação da Educação do Campo, estruturalmente, à questão agrária brasileira e à própria luta de classes.

Neste sentido, o currículo e as metodologias de ensino do Curso parecem se traduzir em elementos capazes de contribuir com a promoção do desenvolvimento dos assentados, com a mudança das condições de vida de seus educandos.

Os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, no projeto, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmicos e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe.

O êxito da proposta pedagógica do Curso pode ser evidenciado em vários dos registros feitos pelos os/as educandos/as participantes da pesquisa, quando explicitam que o processo formativo teve repercussão direta na capacidade de interpretação da realidade social e agrária do país e da América Latina e contribuiu significativamente com a apropriação de elementos de potencial transformação desta realidade.

A formação para entendimento desta realidade perpassa os tempos educativos do curso e adquire materialidade nos debates, nas místicas, nos seminários e nas componentes curriculares direcionadas a questão, portanto, contribui principalmente na elevação da capacidade de apreensão crítica da mesma (Educando/a 18).

(...) vai além de uma formação que leva ou acha que leva uma receita para os problemas sociais. Nesse sentido de o curso ter uma diversidade de pessoas de muitas regiões do Brasil, que traz para o conjunto diversos debates sobre as contradições existentes em cada região e junto de diversas realidades o curso de Tecnologia em Agroecologia é multidisciplinar e com isso torna-se impossível pensar na mesma sem questionar apenas no contexto agrário e social que na no país (Educando/a 22).

O Curso teve uma boa contribuição na formação teórica das técnicas e nos possibilita ter uma formação política e social que geralmente não encontramos em outros espaços de formação convencionais (Educando/a 13).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho acadêmico traz como objeto de estudo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O percurso metodológico escolhido procurou apresentar e analisar uma experiência concreta de escolarização de nível superior que compõe esta política pública implementada no país com vistas a garantir o acesso de um grupo populacional específico, os assentados da reforma agrária, a este nível de ensino, dando destaque aos temas das condições para o acesso e a permanência a partir da percepção de alguns dos sujeitos do campo envolvidos diretamente com o curso.

Por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná oferta o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, desenvolvendo as atividades no Assentamento Contestado, situado no Município da Lapa/PR, através de uma parceria com a Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA, um centro de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

Considerando os elementos conceituais e teóricos utilizados no estudo, assim como a análise das entrevistas e questionários aplicados aos dirigentes da ELAA e aos/às educandos/as do Curso, se pode inferir conclusões que permitem caracterizar o PRONERA e a experiência concreta da pesquisa como uma política efetiva de democratização do acesso ao ensino superior público aos sujeitos do campo beneficiários da Reforma Agrária.

É desta forma que entendemos o que compõe uma análise de qualidade socialmente referenciada, ou seja, o reconhecimento de que a qualidade da escola é para todos, o que implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social. Igualmente, em termos de uma aprendizagem mais significativa, resulta de ações concretas com o objetivo de democratização dos processos de organização e gestão, evidenciado no sucesso escolar dos estudantes e nos índices de evasão baixos.

O conceito de democratização do acesso perpassa o aspecto da ampliação do acesso propriamente dito, ou seja, a estratégia de ação específica que amplia a oportunidade de participação deste grupo populacional específico nos processos de escolarização em nível

superior do país, minimizando um histórico cenário de exclusão dos sujeitos do campo à qualificação profissional formal, notadamente por meio da realização de cursos superiores.

Da mesma forma, demonstrou-se que o conceito de democratização do acesso na política pública estudada está ampliado no aspecto da qualidade socialmente referenciada, ou seja, uma educação que se sintoniza com os interesses do grupo social, construída de forma participativa e na perspectiva da emancipação e da formação crítica.

Assim, considerando-se as categorias de análise consideradas neste estudo podemos agregar outras inferências a título de conclusão. No âmbito das políticas públicas, considerando-se a concepção de Estado adotada, as categorias contradição, reprodução e hegemonia saltam aos olhos, pois sem ruptura do sistema os movimentos sociais, ao mesmo tempo em que combatem esse sistema, forjam a implementação de políticas públicas como o PRONERA, abrindo “brechas” contra-hegemônicas no próprio Estado. Assim, a categoria contradição rebate a concepção de linearidade, partindo do entendimento de que nada existe em permanência. No entanto, percebe-se o exercício da reprodução do sistema, que para se manter concede determinadas mudanças, não estruturais, mas que apontam para um movimento contra-hegemônico das frações de classe excluídas. Podemos evidenciar parte desta afirmação num dos trechos das entrevistas com dirigentes da ELAA.

Nesse contexto, a gente sempre teve o limite do PRONERA que é o limite da burocracia, por ser um projeto que ele perpassa por uma instituição que é o INCRA e não via MEC e não é regular, ele é projetos, então você tem que fazer toda uma, junto com a instituição, movimentos sociais e INCRA, é quase uma via sacra todo um projeto novo. Isso tem a dependência da boa vontade, que é um problema também, como não é uma política tramitável você tem a dependência da própria burocracia dos tramites legais, e tem a dependência, acho que já avançou muito no sentido de quem gesta, de poder fazer junto, de poder pensar junto, acho que é uma conquista, em nenhum momento tiraria, mas ainda pra ele ser de mais acessibilidade, de ter mais projetos, ele vai travando nesse contexto. E o outro hoje é nessa conjuntura que nós está, o orçamento que você tinha hoje ele é mínimo, então ele não é pra acumular, no sentido da gente multiplicar as experiências que deveria ser, ele é no sentido de diminuir as experiências, então isso deixa a gente um pouco preocupado, ele é mínimo pensando na realidade do Brasil, já fez muito, e agora esse mínimo ainda está sujeito a, já teve grandes cortes, [...], então já claro o desafio que nós tem é lutar por ela pra que o PRONERA continue e na perspectiva que mais gente possa estudar no campo [...], então o PRONERA é significativo na vida real das pessoas que de fato não tiveram acesso (Entrevista 2, 2017).

Dessa forma, retomando as questões da problematização central apresentada no capítulo anterior, podemos concluir para uma resposta afirmativa em relação aos dois questionamentos. O Projeto Pedagógico observado em suas concepções e na respectiva correspondência com as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, assim como inúmeros elementos da organização político-administrativa do curso, apontam para uma real contribuição ao acesso e a permanência dos sujeitos do campo da Reforma Agrária ao ensino superior público representado pelo Curso de Tecnólogo em Agroecologia do IFPR Campo Largo.

Igualmente, fica evidenciada a contribuição efetiva da parceria firmada pela instituição de ensino e os movimentos sociais do campo no fortalecimento desse processo de acesso e permanência, seja pelo envolvimento com a mobilização das comunidades demandantes da oferta do curso, seja pela participação ativa na construção e acompanhamento do Projeto Pedagógico com vistas a uma expressiva identidade com os sujeitos do campo, na perspectiva das especificidades da Educação do Campo, de modo geral, e da Agroecologia, em especial.

No campo da totalidade, procuramos compreender os limites e as possibilidades dessa política pública, sem, no entanto, deixar de inferir que a experiência estudada, em especial nos dados obtidos referentes à percepção dos sujeitos participantes da pesquisa, aponta para uma práxis verdadeiramente transformadora e instrumento de luta propondo uma participação ativa dos agentes históricos na organização social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, P. Questão agrária e agroecologia no Brasil do século XXI. In: MOLINA, M.A. et al (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/LivroAgroecWEBcor%20%281%29.pdf. Acesso em 30 jan. 2018.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MUNARIM, A. Alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA**: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 22 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Instituto federal de educação, ciência e tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 15ago. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações do PRONERA**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. Instituto Federal do Paraná. **Projeto**: Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia-PRONERA. Curitiba, 2014.

_____. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia**. Campo Largo, 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA. **Termo de cooperação para descentralização de crédito**: TED INCRA/IFPR nº 20/2015. Brasília, 2015b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações do PRONERA**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA: 18 anos, retornando às suas origens!** Brasília, 2016b. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/313925970/Boletim-Informativo-18-Anos-do-PRONERA-pd>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. Instituto Federal do Paraná. **Termo de Convênio nº 06/2016**. Curitiba, 2016c.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. Disponível em: http://www.nead.mda.gov.br/download.php?file=publicacoes/especial/por_uma_educacao_do_campo.pdf. Acesso

em 22 jan. 2018. _____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. A. (Org.) **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Educação profissional no contexto das áreas de reforma agrária: subsídios para discussão diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA**: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 22 jan. 2018.

_____. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, R. S. O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA): uma política pública de educação do campo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 2, p. 119-127, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/1231/1393>. Acesso em 22 jan. 2018.

CARVALHO, A. R. Pronera e educação do campo: diálogos e aprendizagens. ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA. 1. 2011, João Pessoa. **Anais eletrônicos...João Pessoa: UFPB, 2011.** Disponível em: <http://www.ieppepcb2011.xpg.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2001/03.pdf>. Acesso em 14 jan. 2018.

CONIF/FORUM DE EDUCAÇÃO NO CAMPO. (Re)significação do ensino agrícola da rede federal de educação: fórum Urataí. Documento final. CONIF. Ago. 2012. Disponível em: http://www.ifb.edu.br/attachments/3732_forum_de_educacao_no_campo_realizado_de_22_a_24_de_agosto_de_2012.pdf. Acesso em: 14 jan. 2018.

ESMERALDO, G. G. S. L. et al. O Pronera na reforma agrária e a pesquisa em agroecologia. In: MOLINA, M.A. et al (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/LivroAgroecWEBcor%20%281%29.pdf. Acesso em 30 jan. 2018.

FÉLIX, N. M. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características. In: MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. (Org.) **PRONERA**: experiências de gestão de uma política pública. São Paulo: Compacta, 2015.

FERNANDES, B. M. Via campesina. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. A. (Org.) **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: [http://file:///C:/Users/hp/Downloads/educacao_do_campo_e_pesquisa%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/hp/Downloads/educacao_do_campo_e_pesquisa%20(1).pdf) Acesso em 08 jan. 2018.

FRADE, F.; SAUER, S. O MST e a experiência de agroecologia em assentamentos de reforma agrária no Brasil. **Revista Latinoamericana de Estudios Rurales**, Buenos Aires, v. 2, n. 3, p. 64-95, 2017. Disponível em: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/203>. Acesso em 22 jan. 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação politécnica. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. JORNADA DO HISTEDBR-UNIOESTE, 11.

2013, Cascavel/PR. **Anais eletrônicos...** Cascavel: Unioeste, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em 10 dez. 2017.

GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. A educação profissional no MST: contribuições a uma educação profissional do campo. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 9. 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2724_1383.pdf. Acesso em 14 jan. 2018.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HAJE, S. A. M.; BRITO, M. B. **Acesso das populações do campo à universidade pública: estudo sobre o PRONERA e o PRONACAMPO na UFPA**. Disponível em: http://www.diagramaeditorial.com.br/universitas/trabalhos/_zpages/_trabalhos/eixo7/salomao_antonio_mufarrej_hage_-_marcia_mariana_bittencourt_brito.pdf. Acesso em 30 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório Parcial 2016 PRONERA**: TED nº 20/2015. Campo Largo, 2017.

_____. **Relatório Parcial 2017 PRONERA**: TED nº 20/2015. Campo Largo, 2018.

KUHN, E. R. A. **Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros do Pronera e do Pronacampo**. 2015. 288 f. Tese (Doutorado em Geografia)-Instituto Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LOPES; A. P. N.; OLIVEIRA, D. F.; ESMERALDO, G. G. S. L. Políticas públicas para a educação do campo: reflexões sobre o PRONERA. **O público e o privado**, Bauru, v. 03, n. 2, p. 15-41, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/JOOMAD~1/AppData/Local/Temp/1337-4792-1-PB.pdf>. Acesso em 26 jan. 2018.

MARTINS, F. J. A Pedagogia da terra: os sujeitos do campo e do ensino superior. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 36, p. 103-119, 2012. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-36>. Acesso em 22 jan. 2018.

MICHELOTTI, F. Resistência camponesa e agroecologia. In: MOLINA, M.A. et al (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/LivroAgroecWEBcor%20%281%29.pdf. Acesso em 30 jan. 2018.

MOLINA, M. A. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. In: MOLINA, M. A. (Org.) **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. A. et al. Apresentação. In: MOLINA, M.A. et al (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/LivroAgroecWEBcor%20%281%29.pdf. Acesso em 30 jan. 2018.

MOLINA, M. A.; JESUS, S. M. S. A. Contribuições do PRONERA à educação do campo no Brasil: reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA**: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 22 jan. 2018.

ORZEKOVSKI, N. **Relações de trabalho no assentamento contestado (PR)**: contradições de classe e desafios analíticos. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

PAULA, R. P. et al. Educação e direitos humanos: a participação do PRONERA na construção da educação do campo. **RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 03, n. 2, p. 15-41, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/283>. Acesso em 22 jan. 2018.

PEREIRA, F. A. **A educação de pessoas jovens e adultas e a cidadania no campo**: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

PEREIRA, I. B. Educação profissional. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PORTO ARAÚJO, M.; AZERÊDO, M. A. Educação do campo de jovens e adultos: avanços e desafios. CONGRESSO INTERNACIONAL DA AFIRSE-COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE, 5, 2009, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2009. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd11/gt%2004%20-%20pol%C3%8dticas%20e%20pr%C3%81ticas%20de%20educa%C3%87%83o%20de%20jovens%20e%20adultos/425%20-%20educa%C3%87%83o%20do%20campo%20-%20monalisa%20ara%20bajo,%20maria%20alves.pdf>. Acesso em 14 jan. 2018.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. Tradução de Rita Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

PRONKO, M.; FONTES, V. Hegemonia. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. Emancipação versus cidadania. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROCHA, E. N. Protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo no PRONERA: Referências para construção da Política Nacional de Educação do Campo. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA**: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 22 jan. 2018.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Educação superior do campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das ciências agrárias. In: MOLINA, M.A. et al (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/LivroAgroecWEBcor%20%281%29.pdf. Acesso em 30 jan. 2018.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C.;

SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, C. A. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA). In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. O PRONERA e as políticas públicas de educação do campo: uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA**: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 22 jan. 2018.

SANTOS, R. B.; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549/493>. Acesso em 22 jan. 2018.

SILVA, C. J. R. (Org.) **Institutos Federais**: lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões. Brasília: Editora do IFRN, 2009.

SILVA, L. H.; MIRANDA, E. L. Educação do campo e agroecologia: diálogos em construção. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 37. 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reunia.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-4650.pdf>. Acesso em 14 jan. 2018.

SOUZA, H. F.; FARIA, E. M. S.; COSTA, D. S. Educação profissional do campo: problematizando a territorialidade do instituto federal de educação-IF no território velho chico. **RehuTec – Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, Bauru, v. 04, n. 01, p. 272-288, dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Downloads/142-518-1-PB.pdf>. Acesso em 14 jan. 2018.

STEDILE, J. P.; CARVALHO, H. M. Soberania alimentar. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TAVARES, M. T. S.; BORGES, H. S. O Pronera como política para a educação do campo. In: GHEDIN, E. (Org.) **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

VENDRAMINI, C. R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, M. A. (Org.) **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

ANEXOS

ANEXO I

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM LIDERANÇAS DO MST/VIA CAMPESSINA/ELAA:

DATA E LOCAL: 22 de dezembro de 2017 – Assentamento Contestado – Lapa/PR

ENTREVISTADO 01:

IDADE: 44 anos.

SEXO: Masculino.

COR/RAÇA: Branco.

FUNÇÃO NO MOVIMENTO/ASSENTAMENTO: Membro da Direção Estadual do MST/Coordenador do Instituto Contestado de Agroecologia (Personalidade jurídica da Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA).

VINCULAÇÃO COM O CURSO: Acompanhamento político.

QUALIFICAÇÃO/FORMAÇÃO: Graduado em Filosofia; Especialista em Ensino Latino-Americano; Mestre em Geografia.

ENTREVISTADO 02:

IDADE: 34 anos.

SEXO: Feminino.

COR/RAÇA: Branca.

FUNÇÃO NO MOVIMENTO/ASSENTAMENTO: Coordenação do Grupo de Estudos Agrários do Setor de Educação do MST do Paraná; Coordenação Pedagógica da ELAA.

VINCULAÇÃO COM O CURSO: Coordenadora Local do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia IFPR/PRONERA.

QUALIFICAÇÃO/FORMAÇÃO: Graduada em Pedagogia para educadores do campo; Especialista em Educação do Campo; Mestre em Educação.

ANEXO II

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM LIDERANÇAS DO MST/VIA CAMPESINA/ELAA:

DATA E LOCAL:

ENTREVISTADO/A:

IDADE:

FUNÇÃO NO MOVIMENTO/ASSENTAMENTO:

VINCULAÇÃO COM O CURSO:

QUALIFICAÇÃO/FORMAÇÃO:

ENTREVISTA:

a. PRONERA COMO OPÇÃO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:

- i. Qual a sua percepção/opinião sobre a situação do ensino superior em relação aos sujeitos do campo?
- ii. Que desafios esse sujeitos enfrentam para acessar o ensino superior?
- iii. Qual a contribuição do PRONERA na garantia de acesso ao ensino superior público aos sujeitos do campo?
- iv. Quais os limites e possibilidades desta política pública?

b. CURSO SUPERIOR DE AGROECOLOGIA IFPR/PRONERA:

- i. Qual sua opinião geral sobre o Curso do ponto de vista do funcionamento, estrutura, recursos financeiros, etc.
- ii. Como o Curso proporciona possibilidades concretas de intervenção no desenvolvimento dos projetos de assentamento e de fortalecimento da reforma agrária?

c. A AGROECOLOGIA, O MOVIMENTO SOCIAL E OS SUJEITOS DO CAMPO:

- i. Qual sua opinião/compreensão sobre a agroecologia, de maneira geral?
- ii. Qual a contribuição da agroecologia, enquanto área do conhecimento, na compreensão da realidade dos sujeitos do campo e da estrutura agrária no Brasil?
- iii. Qual a contribuição da ciência agroecológica na compreensão da interdependência campo-cidade?

d. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

- i. Você gostaria de acrescentar algo?

ANEXO III

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS EDUCANDOS/AS DO CURSO

APRESENTAÇÃO

Prezado/a estudante:

Gostaria de contar com a sua colaboração para a realização de meu trabalho acadêmico de conclusão do Programa de Mestrado em Políticas Públicas desenvolvido na Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais – FLACSO, em parceria com a Fundação Perseu Abramo.

Para isso, solicito a sua participação respondendo o questionário abaixo, o qual comporá parte de meus dados de pesquisa que integrarão minha Dissertação de Mestrado intitulada “O PRONERA E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA NO ASSENTAMENTO CONTESTADO (LAPA, PR)”.

Informo ainda que haverá absoluto sigilo dos respondentes e que os dados utilizados no trabalho acadêmico são de caráter científico, não ocorrendo qualquer identificação da autoria das respostas.

QUESTIONÁRIO EDUCANDOS/AS

1. CARACTERIZAÇÃO DO/A ESTUDANTE:

a. SEXO:

- i. M
- ii. F

b. IDADE DE INGRESSO NO CURSO: _____

c. COR OU RAÇA:

- i. Branco
- ii. Negro
- iii. Pardo
- iv. Indígena

1. ETNIA OU POVO A QUE PERTENCE: _____

d. ESTADO CIVIL:

- i. Casado
- ii. Solteiro
- iii. Separado
- iv. Viúvo
- v. Outro

2. PERCEPÇÕES ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:

- a. O Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia é a sua primeira experiência no ensino superior?
 - i. Sim
 - ii. Não. Qual outro curso? _____

- b. O acesso ao curso por meio do PRONERA é uma forma de ingresso no ensino superior público que atende as necessidades do/a agricultor/a.
 - i. Concordo parcialmente
 - ii. Concordo
 - iii. Discordo parcialmente
 - iv. Discordo
 - v. Indiferente

- c. O regime de organização curricular por alternância (Tempo Escola/Tempo Comunidade) é condição indispensável para eu realizar o curso.
 - i. Concordo parcialmente
 - ii. Concordo
 - iii. Discordo parcialmente
 - iv. Discordo
 - v. Indiferente

- d. O curso propõe estratégias de formação articuladas com o contexto dos sujeitos do campo (realidade da agricultura familiar; tempos de formação compatíveis com a atividade familiar/comunitária).
 - i. Concordo parcialmente
 - ii. Concordo
 - iii. Discordo parcialmente
 - iv. Discordo
 - v. Indiferente

- e. A área do conhecimento (Agroecologia) é o fator determinante para que eu realize o curso.
 - i. Concordo parcialmente
 - ii. Concordo

- iii. Discordo parcialmente
 - iv. Discordo
 - v. Indiferente
- f. Minha perspectiva profissional mudou ao longo do curso.
- i. Concordo parcialmente
 - ii. Concordo
 - iii. Discordo parcialmente
 - iv. Discordo
 - v. Indiferente
- Resuma em uma frase a resposta:
-
- g. A parceria instituição de ensino e movimento social influi positivamente na qualidade do curso.
- i. Concordo parcialmente
 - ii. Concordo
 - iii. Discordo parcialmente
 - iv. Discordo
 - v. Indiferente
- h. O conhecimento científico possibilita uma melhor intervenção na realidade dos assentamentos/comunidades, com vistas ao seu desenvolvimento sustentável.
- i. Concordo parcialmente
 - ii. Concordo
 - iii. Discordo parcialmente
 - iv. Discordo
 - v. Indiferente
- i. A Instituição de Ensino (IFPR) demonstra conhecimento e comprometimento com a realidade dos educandos.
- i. Concordo parcialmente
 - ii. Concordo
 - iii. Discordo parcialmente
 - iv. Discordo
 - v. Indiferente
- j. A convivência e a corresponsabilidade na organização dos espaços educativos durante o tempo universidade (tempo escola) favorecem a permanência no curso.
- i. Concordo parcialmente

- ii. Concordo
 - iii. Discordo parcialmente
 - iv. Discordo
 - v. Indiferente
- k. O diálogo com a comunidade e as organizações sociais durante o tempo comunidade contribuem positivamente para o esforço de concluir o curso.
- i. Concordo parcialmente
 - ii. Concordo
 - iii. Discordo parcialmente
 - iv. Discordo
 - v. Indiferente
- l. As dimensões da Agroecologia (ecológica, social, econômica, política, cultural e ética) que embasam toda a concepção e desenvolvimento do Curso são aplicáveis à realidade das comunidades/assentamentos.
- i. Concordo parcialmente
 - ii. Concordo
 - iii. Discordo parcialmente
 - iv. Discordo
 - v. Indiferente
- m. Descreva sobre a contribuição que o curso trouxe, até o momento, para:
- i. o seu crescimento profissional:

 - ii. sua capacidade de intervenção social/política na comunidade/organização social:

 - iii. na sua compreensão da realidade social e agrária no país:
- n. Quais são suas sugestões para o aperfeiçoamento do curso?

ANEXO IV

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA IFPR/PRONERA

Período Letivo	1º SEMESTRE
Componentes Curriculares	Carga Horária*
Biologia I	30
Química Aplicada à Agroecologia I	30
Comunicação e Expressão I	60
Matemática Básica	40
História do Desenvolvimento da Agricultura	40
Bases Científicas da Agroecologia	40
Ecosistemas e Agroecossistemas	60
Introdução à Anatomia e Fisiologia Animal	40
Bem-estar e Sanidade Animal na Agroecologia	20
Prática Profissional I	40
Total	400

Período Letivo	2º SEMESTRE
Componentes Curriculares	Carga Horária*
Biologia II	30
Química Aplicada à Agroecologia II	30
Espanhol Básico	60
Sociologia Rural	80
Meteorologia e Climatologia Agrícola	40
Gênese e Classificação de Solos	60
Alimentação Animal de Base Ecológica	60
Prática Profissional II	40
Total	400

Período Letivo	3° SEMESTRE
Componentes Curriculares	Carga Horária*
Estatística Básica	60
Introdução à Metodologia Científica e Tecnológica	80
Fisiologia vegetal	60
Constituição e Propriedades dos Solos	80
Sistemática e Morfologia Vegetal	60
Produção Animal de Base Ecológica I	60
Prática Profissional III	40
Total	420

Período Letivo	4° SEMESTRE
Componentes Curriculares	Carga Horária*
Comunicação e Expressão II	40
História e Desenvolvimento da Sociedade Brasileira	60
Manejo Agroecológico do Solo	60
Sistemas Agroecológicos de Produção Vegetal I	80
Produção Animal de Base Ecológica II	80
Genética e Manejo da Agrobiodiversidade	60
Prática Profissional IV	40
Total	420

Período Letivo	5° SEMESTRE
Componentes Curriculares	Carga Horária*
Tecnologia, Sociedade e Trabalho	40
Manejo Sustentável da Água	40
Proteção de Plantas	80
Sistemas Agroecológicos de Produção Vegetal II	80
Produção Animal de Base Ecológica III	60
Políticas para a Agricultura Familiar e Metodologias Participativas	60
Prática Profissional V	60
Total	420

Período Letivo	6° SEMESTRE
Componentes Curriculares	Carga Horária*
Extensão e Comunicação Rural	60
Fruticultura	80
Princípios de Higiene e Tecnologia de Alimentos	20
Tecnologia dos Produtos da Agroindústria Familiar Rural	60
Planejamento e Gestão da Produção Agroecológica	60
Silvicultura e Recuperação de Áreas Degradadas	60
Trabalho de Conclusão de Curso	60
Total	400