

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as) - Camponeses (as) por meio da Pedagogia da Alternância

Rodrigo Simão Camacho 

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

e-mail: rogeo@ymail.com

Resumo

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é considerado como a primeira política pública conquistada pelo movimento da Educação do Campo. É uma política pública criada para ser executada em territórios camponeses de Reforma Agrária. Foi criado em 1998 pela força da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Esse programa permitiu que milhares camponeses-assentados tivessem o direito de acesso a diferentes níveis da educação formal, e, dentre estes, está a formação de educadores do campo. Os cursos de formação de educadores do campo pelo Pronera utilizam como matriz pedagógica a Pedagogia da Alternância. Esta metodologia tem a intenção de interligar o trabalho, a cultura e as experiências de vida camponesa com conhecimento técnico-científico. O objetivo deste texto é discutir a importância emancipatória da formação de educadores (as) do campo e da metodologia da Pedagogia da Alternância nos cursos em nível superior do Pronera, tendo como recorte de análise o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo). A metodologia utilizada foi a discussão teórica, a pesquisa documental do Manual de Operações do Pronera e do Projeto Pedagógico Curricular do CEGeo e a entrevista com estudantes-camponeses do Curso. O curso foi construído em diálogo horizontal com os movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação dialógica entre a Universidade, os Movimentos Socioterritoriais e o Estado. Neste curso se formaram 46 camponeses-assentados licenciados em geografia.

Palavras-chave: Educação do campo; geografia; formação de educadores do campo; campesinato; PRONERA.

National Education Program in Agrarian Reform: Policy for the Emancipatory Formation of Educators (as) - Peasants (as) through the Pedagogy of Alternation

Abstract

The National Education Program in Agrarian Reform (Pronera) is considered the first public policy conquered by the Rural Education movement. It is a public policy created to be implemented in Agrarian Reform peasant territories. It was created in 1998 by the strength of the struggle of peasant socio-territorial movements. This program allowed thousands of peasant-settlers to have the right to access different levels of formal education, and, among



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

these, is the training of rural educators. The training courses for rural educators by Pronera use the Pedagogy of Alternation as a pedagogical matrix. This methodology intends to link work, culture and peasant life experiences with technical-scientific knowledge. The purpose of this text is to discuss the emancipatory importance of training rural educators and the methodology of Pedagogy of Alternation in higher education courses at Pronera, using the Special Graduation Course in Geography (CEGeo) as an analysis point. The methodology used was theoretical discussion, documentary research on the Pronera Operations Manual and CEGeo's Pedagogical Curricular Project and interviews with peasant students of the Course. The course was constructed in horizontal dialogue with peasant socio-territorial movements, establishing a dialogic relationship between the University, Socio-territorial Movements and the State. In this course, 46 peasant-settlers graduated in geography.

Keywords: Countryside education; geography; formation of countryside educators; peasantry; PRONERA.

Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria: Política de Formación Emancipatoria de Educadores (as) - Campesinos (as) a través de la Pedagogía de la Alternancia

Resumen

El Programa Nacional de Educación en Reforma Agraria (Pronera) es considerado la primera política pública lograda por el movimiento de Educación del Campo. Es una política pública creada para ser implementada en los territorios campesinos de la Reforma Agraria. Fue creada en 1998 por la fuerza de la lucha de los movimientos socioterritoriales campesinos. Este programa permitió que miles de pobladores rurales tuvieran acceso a diferentes niveles de educación formal, y entre estos se encuentra la formación de educadores del campo. Los cursos de formación de educadores del campo de Pronera utilizan la Pedagogía de la Alternancia como matriz pedagógica. Esta metodología pretende vincular el trabajo, la cultura y las experiencias de vida campesina con el conocimiento técnico-científico. El objetivo de este texto es discutir la importancia emancipatoria de la formación de educadores de campo y la metodología de la Pedagogía de la Alternancia en los cursos de nivel superior de Pronera, utilizando como foco de análisis el Curso Especial de Graduación en Geografía (CEGeo). La metodología utilizada fue la discusión teórica, la investigación documental sobre el Manual de Operaciones de Pronera y el Proyecto Curricular Pedagógico CEGeo y entrevistas con estudiantes campesinos del Curso. El curso se construyó en diálogo horizontal con los movimientos socioterritoriales campesinos, estableciendo una relación dialógica entre la Universidad, los Movimientos Socioterritoriales y el Estado. En este curso se graduaron en geografía 46 campesino.

Palabras-clave: Educación del campo; geografía; formación de educadores del campo; campesinos; PRONERA.

Introdução

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é a primeira conquista da Educação do Campo. Trata-se de uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nos territórios camponeses de Reforma Agrária. Sua gênese é do ano de 1998, oriunda da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, e possibilitou

que milhares de camponeses-assentados da Reforma Agrária tivessem o direito de acesso à educação formal, da Educação Básica ao ensino superior, como é o caso da formação de educadores do campo (Camacho; Vieira, 2018, 2021; Camacho, 2021b).

Os cursos de formação de educadores do campo pelo Pronera utilizam como matriz pedagógica a Pedagogia da Alternância. Esta metodologia tem a intenção de interligar o trabalho, a cultura e as experiências de vida camponesa com conhecimento técnico-científico.

A formação em alternância significa que alternam-se os dias de aprendizado e do trabalho familiar na propriedade do educando com os dias na escola/universidade. A intenção é criar uma relação entre teoria e prática na qual os educandos não se desvinculem das suas relações socioterritoriais de origem.

O objetivo do texto foi o de refletir acerca da formação crítica-emancipatória de educadores (as) do campo que ocorre por meio da Pedagogia da Alternância nos cursos em nível superior do Pronera, tendo como recorte de análise o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo).

Também, descrevemos brevemente os desafios enfrentados pelo Pronera para a sua continuidade diante das tentativas de sua precarização desde o golpe do governo de Michel Temer (2016-2018), passando pelo governo Liberal-Conservador de Bolsonaro (2019-2022), e a sua possível retomada no novo governo Lula em 2023.

A metodologia utilizada foi a discussão teórica; a pesquisa documental do Manual de Operações do Pronera, do Projeto Pedagógico Curricular do CEGeo, dos sites do Governo Federal e de notícias dos movimentos ligados à Educação do Campo; e a entrevista por meio de roteiro semiestruturado com os estudantes-camponeses do CEGeo.

O Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo), no qual se formaram 46 camponeses-assentados licenciados e bacharéis em Geografia, é uma experiência de formação de educadores do campo constituída por meio do Pronera.

Foi gestado com o protagonismo dos militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação interdependente e dialógica entre a Universidade, os Movimentos Socioterritoriais e o Estado.

Pressupostos Teórico-Methodológicos

A metodologia do artigo é composta dos seguintes procedimentos:

Revisão bibliográfica: artigos de periódicos, livros e capítulos, dissertações e teses que versam acerca dos temas: Questão Agrária, Campesinato, Território/Territorialidade, Movimentos Socioterritoriais, Educação do Campo, Formação de Educadores do Campo, Políticas Públicas;

Pesquisa documental em leis, decretos, regulamentos, Projetos Político-Curriculares, sobretudo, contou com a análise do documento Manual de Operações do PRONERA (2011, 2016) e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo) da FCT-UNESP. Também, foi utilizado dados retirados de sites do governo federal e dos movimentos ligados a Educação do Campo.

Na pesquisa empírica, fizemos o trabalho de campo nos locais onde ocorreram o tempo universidade do CEGeo: Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Presidente Prudente - SP e na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) em Guararema – SP. Nestes locais, utilizando a metodologia qualitativa das fontes orais, com roteiro semiestruturado, entrevistamos 41 estudantes do total de 46 formandos.

Os pressupostos teórico-políticos-ideológicos que embasam a pesquisa têm como referência a tendência camponista (recriação camponesa) do Paradigma da Questão Agrária em diálogo com as pedagogias contra-hegemônicas discutido pelos autores Camacho (2014, 2015, 2017b, 2017d, 2018a, 2019a, 2019b, 2021a, 2021c, 2021d, 2022); Molina (2004, 2014); Caldart (2004, 2010, 2012) e Fernandes (2005, 2006, 2014).

De acordo com Camacho (2021d, p.2), os elementos constitutivos do Paradigma da Questão Agrária podem ser sintetizados em dois pontos centrais que envolvem o método (materialismo histórico dialético) de interpretação da sociedade capitalista e o sujeito da práxis (campesinato):

O método, o materialismo histórico dialético, que interpreta a realidade no sistema capitalista a partir dos pressupostos marxistas do movimento, do conflito, da contradição, da totalidade, da unidade na diversidade, da co-existência de relações capitalistas e não capitalistas, cujo movimento de expansão do capital no campo segue uma lógica de desenvolvimento desigual-contraditório;

O campesinato, para além de um modo de vida e de uma forma de organização da produção, é uma classe social inserida no conflito da luta de classes no campo: entre as classes socioterritoriais camponesas e o latifúndio-agronegócio. É criado e recriado pelo capitalismo, ocorrendo tanto a sua extinção (desterritorialização/proletarização), a recriação (reterritorialização/campesinização) ou a diferenciação (transformação em latifundiário-capitalista).

A classe “para si”, como explica Marx (2023) em “O 18 Brumário de Luiz

Bonaparte e as Lutas de classes na França de 1848 a 1850”, remete a capacidade coletiva de ação dos sujeitos de se organizar como classe para defender seus interesses ou, pelo contrário, ocorre sua negação, em que necessitam de um poder superior para sua defesa, não apresentando organização política e, tampouco, comunicação entre si para que formem, verdadeiramente, uma classe social, ou seja, a classe com consciência de classe.

Portanto, a constituição da classe camponesa “para si” se dá, não por um a priori, mas pela ação/práxis dos sujeitos que se movimentam numa sociedade em conflitos de classes (Shanin, 2005, 2008; Martins, 1981; Oliveira, 1997; Fabrini et al., 2008; Almeida, 2003; Almeida; Paulino, 2010; Assunção; Camacho, 2020).

Para entendermos a classe camponesa em movimento numa perspectiva geográfica, consideramos a partir do conceito construído por Fernandes (2005) que “os movimentos socioterritoriais camponeses, indígenas e quilombolas objetivam a luta sociopolítica para a conquista e/ou resistência territorial”. (apud Camacho; Vieira, 2021, p. 08). Esses movimentos têm o território como trunfo, mas também, o território é essencial para a reprodução material/simbólica dos sujeitos que resistem e lutam (Raffestin, 1993; Fernandes, 2005; Camacho, 2019a, 2021a).

Nessa perspectiva há uma relação intrínseca e interdependente entre os movimentos socioterritoriais camponeses e a Educação do Campo:

A Educação do Campo surge da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. É na perspectiva da valorização da práxis dos sujeitos que é pensada a matriz pedagógica da Educação do Campo. Está inter-relacionada com a concepção presente na Pedagogia Libertadora/Freireana (FREIRE, 1983), mas incorpora, também, a experiência prática pedagógica dos movimentos camponeses (CALDART, 2004). Neste paradigma pedagógico, os movimentos camponeses constituem-se enquanto um sujeito educativo/pedagógico (Camacho; Vieira, 2021, p. 08).

Na teoria pedagógica, o referencial está na concepção dialógica da Pedagogia Libertadora-Freireana, pois o “diálogo de saberes”, defendido por Paulo Freire (1983), e a Pedagogia da Alternância Gimonet (1999); Nascimento (2003); Begnami (2006); Camacho e Knapp (2016).

Essas são concepções pedagógicas presentes, de maneira significativa, na Formação de Educadores do Campo, cujos elementos constitutivos são:

Os saberes-fazer populares, produzidos pela prática (saber por experiência), não são desprezados e/ou inferiorizados. Não são concebidos como antagônicos aos conhecimentos técnico-científicos produzidos na academia, pelo contrário, são reconhecidos como complementares, que podem ser articulados ou superados, possibilitando

o surgimento de novas sínteses de conhecimentos. A ação-reflexão dialógica proposta por Paulo Freire em sua pedagogia, não é um diálogo passivo, romantizado, subalterno e idealista, mas pressupõe: o conflito (Camacho, 2021d, p. 10).

Cria-se, por meio dessa tradição pedagógica, um diálogo com a dimensão pedagógica da condição de oprimido e a cultura como formadora do processo de humanização. Para Paulo Freire, o processo educativo se realiza, concomitante, aos processos de humanização e emancipação e deve ser construído no diálogo de saberes e ações com as classes oprimidas. Neste sentido, podemos considerar a Educação do Campo como a realização prática da Pedagogia Libertadora pensada por Paulo Freire (Caldart, 2004, 2014).

Nesse contexto, a Educação do Campo constitui-se em sua totalidade pela junção dialética da concepção de campo (territórios em disputa) e campesinato (classe social/relação socioterritorial não-capitalista), em interdependência com uma reflexão a respeito da compreensão do que é Educação (práxis/emancipação humana) (Camacho, 2021).

Quando afirmamos a “Formação em Alternância” significa essa totalidade formativa, que tem a Pedagogia da Alternância como base principal, todavia, não de forma isolada, mas num diálogo prático com as concepções aqui elencadas. Dessa forma, é por meio dessa base teórico-político-ideológica que analisaremos nosso objeto de estudo, qual seja a formação em alternância de educadores do campo pelo PRONERA/CEGeo.

A Pedagogia da Alternância como Metodologia para a Formação de Educadores do Campo

É imperativo que as instituições de ensino superior possam formar professores desde a perspectiva da realidade socioterritorial camponesa (Arroyo, 2012). Uma matriz pedagógica importante para a consolidação da Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância. Trata-se de um pressuposto teórico-metodológico de ensino e aprendizagem que remete à primeira experiência na tentativa de construção de uma educação adequada à realidade concreta dos educandos do campo. Nesta metodologia, “[...] todo o processo parte da realidade do educando/a, a fim de que se possa construir uma educação realmente condizente com o mundo no qual estão inseridos.” (Nascimento, 2003, p. 1, grifo nosso).

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia caracterizada pela distribuição do processo ensino-aprendizagem ao longo do curso em dois momentos: *Tempo Escola* (TE) - tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação (70% da carga horária do

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA :POLÍTICA DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE EDUCADORES(AS) - CAMPONESES(AS) POR MEIO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

curso). *Tempo Comunidade* (TC) - tempo de estudo desenvolvido na comunidade (30% da carga horária do curso).

Esta metodologia foi normatizada, primeiramente, pela Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 e foi renovada pelo Parecer CNE/CEB nº 22/2020. De acordo com o parecer, a gênese da Alternância no Brasil é assim explicada:

A Alternância é uma prática formativa iniciada no Brasil no final da década de 1960 com as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) do Movimento de Educação Profissional do Espírito Santo (MEPES). A partir de 1980, surgem as Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR). Com a expansão na década de 1990, observa-se relevante contribuição dos CEFFA ao Movimento Nacional da Educação do Campo, cuja formação dos estudantes se ancorava na relação Trabalho-Educação-Território-Cultura. Protagonistas na criação e implementação das experiências constituídas a partir de suas necessidades, os povos do campo delinearão as articulações entre educação, seus saberes e modos de vida (Brasil, 2022, p. 4).

Segundo Nascimento (2003), essa pedagogia surge na França em 1935. Sua intenção era criar uma metodologia pedagógica que pudesse interligar o trabalho, a cultura e a vida no campo com o conhecimento escolar. A alternância significa que se alternam dias com o trabalho familiar na propriedade do educando com os dias na escola. A intenção é criar uma relação entre teoria e prática em que os educandos não se desvinculem do modo de vida de origem.

Corroborando neste sentido, Jean-Claude Gimonet (1999) afirma que a origem da Pedagogia da Alternância se dá a partir de 1935 com o Movimento das Casas Familiares Rurais. Ela surge num vilarejo da França a partir da proposição de um padre e um grupo de camponeses. Eles observaram a rejeição dos jovens à escola que era descontextualizada de sua realidade e, ao mesmo tempo, se preocupavam em promover o desenvolvimento local.

A relação entre trabalho, cultura e a vida, de maneira geral, com a educação, apesar de ser uma relação interdependente, foi dicotomizada em nossa educação desenvolvida sob os pilares de uma ciência eurocêntrica, positivista e sob os valores do modo de produção capitalista. A educação até hoje tem desvinculado o conhecimento teórico das relações que compõem o modo de vida do campesinato, como família, trabalho, terra, cultura etc. (Nascimento, 2003).

Parte-se da premissa de que o: “processo de aprendizagem na Educação do Campo deve ocorrer a partir do lugar em que se vive, fortalecendo a defesa do território imaterial e demarcando o território material como local em que acontece a produção/reprodução da vida camponesa em sua multidimensionalidade” (Assunção; Camacho, 2023, p. 91).

Esta pedagogia traz uma importante contribuição que é pensar o processo educativo para além dos muros da escola; ajuda-nos a entender que a construção do processo educativo se dá em interação entre a escola, a família, a comunidade e os movimentos socioterritoriais. Dessa forma, para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a alternância busca: “[...] integrar a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra.” (MST, 2022, p. 204).

A Pedagogia da Alternância permite a construção do processo de ensino e aprendizagem em territórios distintos e alternados. É esta rotatividade entre os territórios escola-comunidade que dá o significado específico a este processo inovador de construção do conhecimento. É devido a esta dinâmica indissociável e solidária existente durante o processo de ensino e aprendizagem que podemos denominar estes dois tempos-espacos interligados de “territórios educativos” (Antunes-Rocha; Martins, 2009).

Contudo, a relação tempo-comunidade não deve ser justaposta. A alternância precisa acontecer de forma “integrativa real”, que é quando existe interação efetiva entre os meios de vida e a escola, através de unidades de tempos formativos. A integratividade entre os tempos da escola e da comunidade deve então se dar através da noção de intervenção socioeducacional, isto é, os saberes/realidades do/no campo precisam interferir no planejamento e desenvolvimento das aulas no tempo-escola, de maneira praxiológica, a partir das atividades desenvolvidas no tempo-comunidade (Queiroz, 2004; Camacho; Knapp, 2016).

É a partir do Tempo Comunidade que ocorre o diálogo com a realidade concreta camponesa. O TC é uma das principais expressões que permitem uma diferenciação com relação à organização espaço-temporal e metodológica do ensino-aprendizagem dos cursos regulares. Esta etapa traz a possibilidade de se abrirem espaços para os educandos-camponeses inserirem a sua experiência histórica no processo formativo. Permite, também, o reconhecimento dos sujeitos do campo como *produtores de saberes* que devem ser problematizados durante a sua formação (São Paulo, 2006; Camacho, 2019b, 2021c, 2021d, 2022). Tendo em vista que:

[...] *Os sujeitos inseridos nos diferentes assentamentos são produtores de saberes e práticas* que precisam ser reconhecidos e problematizados. É pelo *diálogo com esta realidade* que o conhecimento disciplinar se amplia e se articula com a *prática social concreta*, com a *experiência vivida* (São Paulo, 2006, p. 22, grifo nosso).

A especificidade do Tempo Comunidade está na finalidade de aproximação e de reconhecimento do contexto territorial, histórico e cultural no qual os

educandos-camponeses estão inseridos. Contexto este multidimensional, formado de aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais engendrados pelos saberes e práticas dos sujeitos do campo nos tempos-espços de produção da sua existência (São Paulo, 2006; Camacho, 2021c, 2022).

É necessário destacar que TE e TC não devem ser vistos como tempos-espços isolados e autônomos. Se o TE é o momento do ensino, este não deve ser desvinculado da realidade. Deve fazer parte dessa etapa, também, o diálogo das disciplinas com a realidade. As disciplinas devem ser resultado do diálogo entre os “saberes técnico-científicos” e os “saberes populares”. Pensando-os como formas de conhecimentos distintos, mas não opostos, e sim complementares, em que cada um desempenha seu papel produzindo uma síntese dialética entre estas duas formas de conhecimento (Camacho, 2021d, p. 09).

Por outro lado, o TC não deve ser visto apenas como tempo-espço da pesquisa empírica, mas também como uma possibilidade de se refletir sobre a realidade, tendo como base os conhecimentos técnico-científicos adquiridos no tempo-escola. O TC não pretende esvaziar o significado das disciplinas, a intenção é que uma etapa seja a extensão da outra. A pretensão é a de estabelecer outros tempos e lugares de exercício teórico-prático, construindo o conhecimento científico de maneira a ascender ao plano do senso comum, impulsionando ações de interações entre as pessoas e entre elas e as coisas (São Paulo, 2006; Camacho, 2019a, 2021a, 2021c, 2021d, 2022).

A alternância deve se constituir numa “pedagogia do ensino, pesquisa e extensão” (Begnami, 2006, p.24). Assim, Jean-Claude Gimonet (1999) entende que a essência da Pedagogia da Alternância não pode se centrar apenas na escola. Ela deve ser aberta para o mundo exterior. Deve incorporar e ressignificar durante o processo de formação dos educandos-camponeses os saberes historicamente construídos nas lutas e nas experiências práticas cotidianas das famílias camponesas e das suas organizações, os movimentos socioterritoriais.

A Formação em Alternância permite o respeito às especificidades territoriais onde moram os estudantes-camponeses, não deslocando o conhecimento técnico-científico de seu contexto sociocultural, caracterizando-se como uma prática educativa com novas formas de assimilação e construção do conhecimento, estabelecendo uma relação dialética entre conhecimentos/saberes/práticas técnico-científicos e populares. Isto se torna possível no interior de um projeto de formação que articula teoria-prática e ensino-pesquisa-extensão, com a ruptura do *status* de superioridade da atividade teórica com relação à prática social, entendendo que este

processo de ensino e aprendizagem vai muito além da assimilação de um conjunto de técnicas e procedimentos, colaborando assim com a superação da fragmentação do conhecimento que passa ser enxergado em sua totalidade e complexidade, além de ressaltar sua vinculação a formas de transformação da realidade (São Paulo, 2006; Camacho, 2021c, 2021d, 2022).

Dessa maneira, a Alternância vem ao encontro dos objetivos da Educação do Campo. A intenção é criar uma relação entre teoria e prática em que os educandos não se desvinculem do modo de vida de origem, pois a relação entre trabalho, cultura e a vida, com a educação, apesar de serem relações interdependentes, elas foram historicamente separadas. A educação, até hoje, desvinculou o conhecimento teórico das relações que compõem o modo de vida como família, terra, trabalho, cultura etc. A alternância cumpre os objetivos estabelecidos pela Educação do Campo de não se separar: a Militância, do Processo Ensino-Aprendizagem; o Conhecimento Popular, do Conhecimento Técnico-Científico; e a Teoria, da Prática (Camacho, 2021c, 2021d, 2022).

A principal característica que colaborou/colabora no movimento de construção da Educação do Campo é o fato de ter seu processo de ensino e aprendizagem pautado numa relação intrínseca com a realidade concreta socioterritorial dos educandos. Portanto, a Educação do Campo foi constituída com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância. Experiência que, ao chegar ao Brasil, incorpora princípios da Educação Popular, sobretudo, da Pedagogia Freireana e a experiência prática dos movimentos socioterritoriais camponeses (Pedagogia do Movimento).

Princípios Fundamentais do Pronera

A história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas, por isso, um marco histórico que funde-se com a construção da Educação do Campo, é o início do Pronera no ano de 1998.

A luta pela terra também protagoniza a luta pela Educação do Campo, pois era necessário romper com as “cercas do latifúndio do conhecimento”. Nesse sentido, historicamente, o marco inicial é quando, em 1997, o MST realiza, em conjunto com a Universidade de Brasília (UNB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária (I ENERA) (Caldart, 2004; Camacho, 2015, 2017a, 2017b, 2017d, 2018a, 2019a, 2019b). Em seguida, de acordo com Camacho e Vieira (2021, p. 10):

O segundo marco histórico foi quando em 1998 forma-se o Movimento da Educação do Campo, denominado de Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Resultado da junção entre os movimentos sociais camponeses e educacionais e diversas instituições e organizações sociais como: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MST, a UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Universidade Nacional de Brasília (UNB) e o Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). O movimento organiza a primeira conferência nacional denominada Por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia (GO) em 1998.

As políticas públicas se tornam tema central a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo em 2004, quando se consolida a expressão *Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado* (Molina, 2012; Camacho, 2015, 2017a, 2017c, 2019a, 2021b).

As políticas públicas fazem parte de uma construção de concepção da igualdade jurídico-política que está presente em nossa sociedade atual. Dentre estes direitos constitucionais está a educação. Pelo fato de as desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo serem muito grandes, isto obriga o Estado, respeitando a constituição, implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os prejuízos já sofridos pela população do campo por terem sido privados historicamente do direito à educação escolar (Molina apud Camacho, 2021b, p. 5).

Os objetivos do Pronera vão além da escolarização dos assentados, existindo várias contribuições específicas deste programa. Dentre as contribuições podemos destacar:

- Considerar a diversidade cultural regional e a organização socioterritorial das diversas dimensões política, econômica e social de cada assentamento;
- Fortalecer parcerias na implantação dos projetos;
- Estimular a participação de diferentes sujeitos sociais como protagonistas das práticas educativas;
- Reelaborar permanentemente a abrangência e o conteúdo da Educação do Campo como política pública;
- Articular a política da educação com outras políticas de saúde, trabalho, cultura etc.;
- Inserir na agenda política de alguns estados e municípios brasileiros a Educação do Campo (Molina, 2004, 2014).

O programa se transforma em um instrumento de resistência que, por meio de um modelo de educação emancipatória, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico-geográfico. Propicia que os educandos-camponeses participantes possam se reconhecer como sujeitos de direitos, com uma identidade-territorial própria. Também permite que no cotidiano dos territórios camponeses possam pensar em alternativas autônomas de transformação e resistência ao modelo agrário-agrícola dominante (latifúndio/agronegócio), que desterritorializa e/ou subalterniza o campesinato (Brasil, 2016).

De acordo com Andrade e Di Pierro (2004), o Pronera se propõe a promover uma formação educacional,

[...] valorizando a identidade sociopolítica e cultural dos alunos e articulando os conhecimentos científicos e os sociais produzidos no contexto em que estão inseridos, com vistas à melhoria da qualidade de vida nos assentamentos rurais (Andrade; Di Pierro, 2004, p. 45).

De maneira articulada com as demais políticas de públicas ligadas à Reforma Agrária que abarcam outras dimensões da realidade territorial camponesa (produção sustentável, saúde, soberania alimentar, lazer, comercialização etc.), o Pronera, busca, por meio da dimensão educacional, a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo em que a educação cumpre um papel fundamental. Sua contribuição é na formação de profissionais para atuarem nos assentamentos, como educadores ou como profissionais técnicos das ciências agrárias e/ou intelectuais orgânicos que vão atuar no desenvolvimento territorial dos assentamentos via movimentos socioterritoriais, associações, cooperativas, escolas e demais instituições formais ou não-formais.

Os objetivos do programa estão fundamentados em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais promovem uma diversidade de práticas relacionadas a cada projeto e a cada contexto singular territorialmente, criando algumas inovações pedagógicas.

Segundo Andrade e Di Pierro (2004) e Camacho (2014, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c, 2021, 2022) podemos pontuar algumas características fundamentais dos cursos que são promovidos pelo Pronera.

A primeira característica fundamental é a *flexibilidade* de organização dos cursos. Esta flexibilidade se concretiza nas diretrizes político-pedagógicas elaboradas para os cursos. Isto permite o ajustamento do ensino à especificidade do contexto do campo, sendo condizente com as diferenças identitárias e socioculturais dos territórios camponeses adaptados em todas as particularidades socioespaciais na qual os cursos

estão inseridos.

A segunda característica é a metodologia da *Formação em Alternância*, que é adotada nos cursos de formação de educadores e nos cursos de formação profissionalizante. É uma forma de organizar a aprendizagem em dois tempos-espacos integrados: Tempo-Escola (denominado no ensino superior de Tempo Universidade) e Tempo Comunidade, os “territórios educativos” (Antunes-Rocha; Martins, 2009).

A terceira característica é a *avaliação* final da aprendizagem, por meio de um trabalho de conclusão de curso, visando a unir *teoria e prática*. A quarta característica é o caráter sistêmico de formação, ou seja, significa que existe uma articulação de ações educativas que se complementam e interagem em sua totalidade. Assim, enquanto a formação de educadores-assentados qualifica o ensino das crianças, jovens e adultos do campo, ao mesmo tempo se eleva o nível de escolarização da população camponesa-assentada do campo.

A quinta característica diferencial do programa é o princípio da *interatividade e participação*. Quer dizer que existe uma dinâmica de construção coletiva e de gestão compartilhada nas diversas instâncias organizacionais. Os educandos participam das diversas etapas que dizem respeito à elaboração e funcionamento dos cursos: metodologia, currículo, escolha de docentes etc.

As propostas pedagógicas, de acordo com o Manual de Operações do Pronera (2011, 2016), são orientadas por práticas sociais como: *o respeito à diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico*. Para orientar estas práticas temos quatro princípios fundamentais.

O primeiro é o princípio do *diálogo*, que significa a construção coletiva do conhecimento, valorizando os diferentes saberes por meio de uma dinâmica de ensino e aprendizagem que afirme o respeito à cultura camponesa e a produção coletiva do conhecimento.

O segundo é o princípio da *práxis*, que pressupõe o processo dialético de ação-reflexão-ação como uma característica fundamental do processo educativo. Construindo uma educação a partir da realidade, interpretando-a de maneira crítica, com a proposição de uma ação concreta transformadora, por meio de uma dinâmica de ensino e aprendizagem que valorize e gere o envolvimento dos educandos em ações sociais concretas, interpretação crítica e aprofundamento teórico.

O terceiro é o princípio da *transdisciplinaridade*, que permite a relação dialética entre os saberes locais e globais. Permite, também, o diálogo entre os diversos campos dos saberes (populares e técnico-científicos) para que possa contemplar a diversidade do

campo em suas múltiplas dimensões: sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia.

O quarto princípio é o da *equidade*. Este princípio permite a relação com outras políticas públicas que buscam a inclusão social, desenvolvimento e redução regional das desigualdades – principalmente aquelas políticas implementadas em áreas onde a população tenha um baixo nível de escolaridade (Brasil, 2011, Camacho, 2017a, 2021b).

Os pressupostos pedagógicos para atender estes princípios devem estar embasados em uma pedagogia crítica e, mais especificamente, próxima à pedagogia libertadora freireana, cuja proposição é uma educação problematizadora, dialógica e participativa (Brasil, 2011). São três as etapas de construção dessa pedagogia:

- Investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo;
- Contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade;
- Processo de aprendizagem-ensino que se vincule a ações concretas de superação das situações-limite do grupo.

Os projetos se orientam por cinco princípios fundamentais: *a inclusão, a participação, a interatividade, a multiplicação e a parceria*.

- A inclusão é o princípio que defende a ampliação das condições de acesso à educação;
- A participação é a garantia de que os beneficiários e seus parceiros participem da elaboração, execução e avaliação dos projetos;
- A interatividade diz respeito à forma como as parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior, movimentos sociais/sindicais e comunidades assentadas estabelecem um diálogo permanente;
- A multiplicação diz respeito à ampliação, não só do número de alfabetizados, mas também de monitores, profissionais e agentes mobilizadores que podem dar continuidade aos processos educativos;
- A parceria é a condição para a realização das ações do Pronera. (Camacho, 2016a, p. 10).

As parcerias são possibilidades de superação da democracia liberal. Os espaços públicos devem ser públicos, de fato, e não servir como agências dos aparelhos privados de hegemonia (Jesus, 2004; Camacho, 2015). São considerados parceiros do Programa:

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA :POLÍTICA DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE EDUCADORES(AS) - CAMPONESES(AS) POR MEIO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

- as instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio;
- as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação;
- os movimentos sociais/sindicais representativos do público beneficiário (Brasil, 2011, 2016).

Segundo Miguel Arroyo (2007) e Camacho (2014, 2017b, 2017c, 2017d, 2018b, 2019a, 2021c, 2021d) os cursos superiores de formação de professores pelo Pronera são a demonstração de que os movimentos socioterritoriais camponeses estão colocando na pauta das políticas públicas o reconhecimento do direito que os camponeses têm de uma educação que respeite a sua especificidade e exigindo que o Estado lhes garanta este direito.

Mas, para além do direito à educação formal, é necessário pensar a formação em nível superior no contexto da “*batalha das ideias*”: é preciso produzir ideias que orientam e possibilitam a ação política para promover a ruptura com o neoliberalismo. (Lehr, 2007, p. 27, grifo nosso). Nas palavras de Camacho (2021a, p. 16, grifo do autor):

[...] as intensificações da preocupação com a formação na atualidade por parte dos movimentos socioterritoriais demonstram a importância que tem as *disputas dos territórios imateriais* – as disputas das ideias - entre as classes subalternas e o capital. Produzir e defender ideias são imprescindíveis para orientar uma ação política de ruptura com as estruturas vigentes.

Os movimentos camponeses têm construído parcerias com as universidades para formar educadores capacitados para trabalharem com a especificidade socioterritorial da classe camponesa. Os cursos de formação de educadores do campo, que estão em diálogo com os movimentos socioterritoriais camponeses, têm propiciado novas perspectivas para pesquisa, reflexão e configuração de políticas e currículos de formação de profissionais das escolas de Educação Básica do Campo.

Há de se considerar os alunos do campo na sua concretude e historicidade. Eles são *professores, lideranças de movimentos sociais, lideranças comunitárias* que trazem consigo uma forte inserção social. Mobilizar tal inserção no seu processo de formação qualifica o projeto pedagógico do curso, na medida em que integra elementos da realidade e coloca a *universidade em sintonia com a vida concreta desses sujeitos*. (São Paulo, 2006, p. 20, grifo nosso).

Os cursos de formação de educadores do campo trazem assim uma grande contribuição para o avanço do pensamento educacional emancipatório na atualidade.

Partindo da realidade concreta dos territórios camponeses (especificidade), propõem a busca pela construção de uma sociedade (totalidade) que tenha como princípios: o respeito à diversidade sociocultural, à equidade socioeconômica e à sustentabilidade ambiental, tendo como horizonte político-ideológico-utópico, a resistência socioterritorial e a superação da subalternidade camponesa imposta pelo modo de produção capitalista.

O Pronera, em 24 anos de funcionamento, ofertou 499 cursos em parceria com 94 instituições de ensino, atendendo 186.734 beneficiários, desde a EJA até programas de pós-graduação (MST, 2023). No entanto, apesar dos avanços teórico-práticos da Educação do Campo no Brasil, apresentados no texto, é necessário salientarmos os retrocessos sofridos em suas políticas após o Golpe midiático-empresarial-jurídico-parlamentar que sofremos em 2016:

O orçamento no ano de 2017 para o PRONERA foi o menor da história do Programa, se igualando ao orçamento do governo FHC. A Coordenação do Programa apresenta soluções pela via do financiamento privado, por meio de parcerias com grandes empresas rompendo com a cultura histórica do PRONERA e com sua própria razão de existir, uma política pública financiada com orçamento público, propiciando o acesso dos/as camponeses/as à educação pública (Camacho, 2021b, p. 21).

Ainda assim, de acordo com denúncia do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e do MST, o maior retrocesso que tivemos desde a criação do Pronera foi o Decreto 10.252/2020, publicado pelo governo Bolsonaro, em fevereiro de 2020, alterando a estrutura do INCRA, cujo objetivo foi enfraquecer o funcionamento do programa. Ocorreu a extinção da Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, reduzindo seu financiamento e, conseqüentemente, o número de cursos em andamento e de pessoas atendidas pelo programa (Gould, 2020; MST, 2023; Camacho, 2021b).

De acordo com Solange Engelmann (2023) em uma reflexão escrita na Página do MST: “a verba federal destinada a todo o ensino superior em 2021 pelo Governo Bolsonaro foi de R\$ 5,5 bilhões, menos da metade dos R\$ 14,4 bilhões reservados para as universidades públicas em 2014, no primeiro governo Lula (PT)”. O governo Bolsonaro cortou no ano de 2022 R\$ 2,39 bilhões da educação e 1,7 bilhões da Ciência, Tecnologia e Inovações por meio do Decreto 11.216/2022. Além disso, reduziu em 94% os investimentos destinados às universidades federais durante os 4 anos de seu mandato.

Para enfrentar os bloqueios financeiros e buscar a continuidade da realização dos cursos, o FONEC “tem construído alternativas de resistência e manutenção do Pronera, buscando também formas de financiamento, com o apoio de setores do poder público, como a destinação de emendas orçamentárias para a recomposição do orçamento do

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA :POLÍTICA DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE EDUCADORES(AS) - CAMPONESES(AS) POR MEIO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

programa”. (MST, 2023, não paginado). Dessa forma, apesar dos retrocessos sofridos pelo Golpe em 2016, do Governo Temer, e pela política ultraliberal-conservadora governo Bolsonaro que foi responsável pela criminalização dos movimentos socioterritoriais camponeses, ainda assim, o Pronera resistiu (MST, 2023).

O Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo)

Nesta perspectiva teórico-política-ideológica tivemos, entre os anos de 2007 e 2011, o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo), construído junto com os militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação entre Universidade, Movimentos Socioterritoriais e Estado. De acordo com Camacho (2021a, p. 10),

O curso foi organizado a partir de uma parceria construída entre a Via Campesina – Brasil; a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF); a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – *campus* de Presidente Prudente; o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), por meio do Pronera. Neste curso se formaram 46 camponeses-assentados licenciados e bacharéis em geografia.

Com a intenção de relacionar o bacharelado, a licenciatura e a especificidade da Educação do Campo, o CEGeo inclui, além da estrutura do curso regular, alguns componentes curriculares que se remetem aos objetivos dos cursos superiores do Pronera, bem como à demanda dos movimentos socioterritoriais camponeses. Além da alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, os componentes curriculares específicos foram: Desenvolvimento Territorial Rural e Alternativas Produtivas para o Campo Brasileiro; Geografia dos Movimentos Sociais; Políticas Públicas e Direito Agrário; Trabalho de Campo: a Relação Cidade-Campo e a Processualidade Sociocultural (São Paulo, 2006).

Os objetivos dos cursos em nível superior do Pronera são garantir a formação profissional para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar, em cada área de Reforma Agrária, recursos humanos capacitados que contribuam para o “desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável” (Brasil, 2011).

Conforme o Manual de Operações do Pronera, “os cursos devem possuir uma sólida formação teórica e contemplar as situações da realidade dos assentados a fim de que os educandos encontrem soluções para os problemas e, simultaneamente, capacitem-se” (2011, p. 72).

De acordo com o PPP do CEGeo (São Paulo, 2006), os conhecimentos

adquiridos no bacharelado e licenciatura objetivaram formar geógrafos (as) e professores (as) que auxiliem no desenvolvimento territorial das comunidades camponesas, formando professores-militantes dos movimentos socioterritoriais, ou seja, intelectuais orgânicos, que não separam a docência da militância política.

A partir dessa compreensão o CEGeo foi organizado a partir de cinco princípios fundamentais referentes à sua proposta pedagógica:

1. Docência como princípio articulador das atividades pedagógicas;
2. Sólida formação teórica;
3. Compromisso com a realidade e a experiência concreta/prática como princípio articulador das atividades;
4. Pesquisa como princípio formativo;
5. Educação como estratégia para o desenvolvimento territorial sustentável (Camacho, 2021d, p. 8).

De acordo com o PPP do CEGeo (São Paulo, 2006), vejamos o que significa cada um deles: O primeiro princípio é “a docência como princípio articulador das atividades pedagógicas”: é o processo de ação e reflexão do profissional da educação, mais especificamente neste caso, da Educação do Campo. Permite que os educandos-camponeses adquiram uma fundamentação teórica que os permitirão à construção de um projeto político-pedagógico que esteja amparado nos problemas concretos da comunidade onde a escola que atuará está inserida.

O segundo princípio é o da “sólida formação teórica”, que corresponde a um conjunto de saberes sistematizado em que os educandos-camponeses terão acesso no decorrer do curso. Porém, o diferencial deste curso com relação aos cursos regulares é que este saber sistematizado será reelaborado dialogicamente a partir da prática desses sujeitos. O estabelecimento de um diálogo com a teoria permitirá, a estes sujeitos, a construção da relação “teoria-prática/ação-reflexão”.

O terceiro princípio, que é “o compromisso profissional com a realidade e a experiência prática como princípio articulador das atividades”, diz respeito à aquisição de habilidades que permitam aos estudantes-camponeses fazer uma interpretação da realidade em sua essência – mas para além de apenas uma interpretação crítica da realidade, que permita também aos sujeitos a construção de uma prática pedagógica com a perspectiva de mudança da realidade. Para atingir este objetivo, a realidade socioeconômica e cultural dos educandos-camponeses deve estar presente nas práticas pedagógicas e nas matrizes curriculares, para que a formação desses professores esteja relacionada a estes contextos. As experiências de vida e de luta que os estudantes-camponeses-assentados da Reforma Agrária trazem para a Universidade devem fazer parte do fazer pedagógico do curso.

O quarto princípio, “a pesquisa como princípio formativo”, parte do pressuposto

de que os licenciados em Geografia não devem ser meros reprodutores do conhecimento produzido, mas devem também produzir novos conhecimentos por meio da pesquisa, principalmente em escolas do campo e na comunidade. A partir da pesquisa, estes educandos devem formular hipóteses, observar, coletar dados sobre determinados temas, problematizar, propor, elaborar um projeto de pesquisa, defender sua pesquisa na forma de TCC e, conseqüentemente, gerar uma contribuição teórico-prática pedagógica e/ou geográfica. O educando deve compreender que a própria constituição da ciência geográfica se dá a partir de um processo investigativo.

O quinto princípio é o da “educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável”. É a perspectiva de pensar a educação como um instrumento de análise e de mobilização para a transformação da realidade ambiental no campo. Visa a construir uma relação mais equilibrada entre sociedade e natureza (São Paulo, 2006).

Para pensarmos a importância da Pedagogia da Alternância para a formação de educadores do campo, podemos fazer uma reflexão a partir da fala dos estudantes-camponeses-militantes do CEGeo.

O primeiro, camponês-assentado-militante do MST, afirma que esta é a única metodologia capaz de abrir as portas da universidade aos camponeses.

[...] porque num *curso de Alternância* desse porte do nosso aqui... acho que se perguntar *pra* cada um do Movimento, cada um assentado [...] eles vão dizer que é impossível do *ser humano do campo* estudar, tô dizendo estudar numa dimensão... [...] um *projeto de educação massivo pro campo*, se não for num processo de *Alternância*. É muito difícil. Quem é assentado, por exemplo, [...] como é que você vai deslocar do campo *pra* estudar na universidade em tempo integral? Então, *pra* nós, nós se organizamos e ainda precisamos avançar, mas a proposta nossa é essa, processo de *Alternância* [...]. A gente não consegue enxergar outra forma de poder ter acesso ao curso universitário, seja ele em qualquer parte desse país, que não seja o processo de *Alternância*. E mesmo os cursos de formação nossa, interno, da organização, o processo é de *Alternância*. Não tem como você se ausentar o ano inteiro *pra* fazer um curso de seis meses, quatro meses, intensivo. É difícil.

Na mesma perspectiva, a educanda do CEGeo, militante da Pastoral da Juventude Rural (PJR), afirma que estes cursos de ensino superior do PRONERA, baseados na Pedagogia da Alternância, são a única maneira que ela e outros camponeses/trabalhadores do campo têm para continuar estudando, pois o tempo-espaco de trabalho e militância não é compatível com o tempo-espaco do curso regular. Por isso, esta política pública tem permitido o acesso, historicamente negado, das classes subalternas do campo na universidade.

[...] é garantir uma *massificação maior dos trabalhadores do campo* entrarem na universidade. Porque do ponto de vista concreto, a gente, a maioria aqui, não conseguiria entrar na universidade, no curso regular. Por quê? Porque a luta do dia a dia não permite isso, a militância não permite isso. Se não for dessa forma não consegue. Tem galera aí que passa a semana inteira na militância, então não dá no curso regular fazer as duas coisas, é praticamente impossível, quase que impossível. [...]. Então, a gente *tá* incentivando muito a juventude a procurar formas de estudo, principalmente, através da *Pedagogia da Alternância*, através do *PRONERA*, da *Educação do Campo*, que eu acho que é uma política pública interessante [...].

Neste contexto, outra narrativa que vai ao encontro do que discutimos sobre a Pedagogia da Alternância, é do camponês, militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) do Espírito Santo e professor da Escola Família Agrícola (EFA) ligada a Rede de Amigos e Colaboradores das Escolas Família Agrícola do Espírito Santo (RACEFAES) no estado. Para ele, a *relação teoria-prática* é imprescindível para qualquer produção de conhecimento. Conhecimento científico deslocado da realidade, não pode ser considerado como conhecimento. Assim, o conhecimento científico adquirido na academia deve servir para auxiliar na análise da realidade concreta de sua comunidade.

[...] eu certamente não conseguiria fazer essa *análise da minha comunidade* se eu não tivesse passado também por uma *formação acadêmica*, e em alguns momentos a academia ela é muito virtual, né, *deslocada da realidade concreta*. Existe muita produção que eles nem poderiam chamar de produção teórica, porque *a teoria, por si, pra ser verdadeira, precisa de um reconhecimento da prática concreta, da realidade concreta* [...].

Nesta construção do *diálogo entre conhecimentos técnico-científicos e saberes populares*, ele ainda diz que é necessário resignificarmos as técnicas, cujo *lôcus* de elaboração está na universidade, e utilizá-las numa perspectiva dos movimentos camponeses. Em suas palavras: “[...] a *tecnologia do geoprocessamento*, ela foi desenvolvida no interior de uma perspectiva dominante, mas se nós não conseguirmos desenvolver um *geoprocessamento popular*, pelo menos, vamos nos instrumentalizar com a técnica do geoprocessamento”.

Ocorre que, em muitos casos, as atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade entram em simbiose com as necessidades dos educandos-camponeses. Assim, Tempo Comunidade e tempo de vida dos educandos se misturam e se transformam em uma realidade indissociável dos contextos nos quais estão envolvidos. Como afirma o estudante-camponês-militante, do MST/PR, ao explicar suas intenções ao vir fazer o curso: “Eu sempre me via num desafio de tentar contribuir cada vez mais *pra*

minha comunidade, eu percebia que o assentamento precisava de um debate, algo a mais sobre *desenvolvimento territorial, desenvolvimento do campo*. [...]"

Dessa forma, tanto a análise documental quanto a reflexão advinda dos próprios sujeitos da Educação do Campo nos trazem a perspectiva de formação crítica-emancipatória que ocorre nos cursos do Pronera, enfatizando como elementos principais: o diálogo de saberes, o protagonismo dos movimentos socioterritoriais camponeses, a radicalização democrática, a conquista da cidadania, a inclusão social, a resistência territorial, a formação do intelectual orgânico, a busca de superação da exploração, subalternidade, opressões e desigualdades fomentadas pelo modo de produção capitalista.

Considerações Finais

Dessa forma, compreendemos que, na perspectiva do Pronera, a educação é um instrumento político que auxilia na constituição de modelos contra-hegemônicos nas relações sociais de trabalho, na organização da multidimensionalidade do território camponês e nas relações sociedade-natureza, sobretudo, nas áreas de reforma agrária, mas também, demais territórios/territorialidades do campo, florestas e águas onde seus sujeitos mantêm suas relações materiais e simbólicas (BRASIL, 2016).

A Formação em Alternância é uma práxis de ensino e aprendizagem que remete à primeira experiência na tentativa de construção de uma educação adequada à realidade concreta dos educandos do campo. A relação entre alternância e formação de professores do campo se torna uma proposta interessante levando em conta os benefícios dessa pedagogia e a comunidade atendida, pois ela pretende proporcionar uma série de vantagens às escolas do campo como: diálogo sociocultural com a comunidade e a adaptação de conteúdos e metodologias ligados a realidade socioterritorial dos sujeitos.

No que tange à formação de professores, podemos observar dois argumentos básicos para sua utilização: no âmbito escolar, ela propicia um espaço privilegiado de integração entre as experiências das comunidades com o currículo que parte da realidade e valoriza os saberes locais, estimulando a autonomia dos estudantes; e no âmbito familiar, na comunidade, a alternância permite a manutenção dos vínculos das pessoas com as suas famílias, pois o estudante, além de poder atuar perto da sua família, o faz em favor da coletividade da comunidade, reconhecendo e valorizando os saberes locais (Camacho; Knapp, 2016).

No CEGeo esta concepção teórico-metodológica permitiu a formação de professores (as) de Geografia, camponeses-militantes conectados à realidade territorial de sua origem. Partimos do princípio de que um dos objetivos dos cursos de formação de educadores do Pronera é o de que o educador compreenda o processo educativo fundamentado a partir das formas concretas de reprodução do campesinato, bem como da multidimensionalidade de seus territórios (política, econômica, cultural, ambiental) e suas conflitualidades inerentes ao seu movimento constitutivo. A partir dessa realidade concreta o educador-camponês vai pensar os projetos político-pedagógicos, os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino-aprendizagem nas escolas do campo (Camacho, 2019a, 2021c, 2021d).

Objetiva-se assim, cumprir os elementos estabelecidos pela Educação do Campo de superar de forma emancipatória as dicotomias constituídas historicamente pela sociedade capitalista eurocêntrica: militância/processo de ensino e aprendizagem, conhecimento popular/conhecimento técnico-científico, teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual, local/global, campo/cidade, particular/totalidade, teoria/política/ideologia, movimentos sociais/universidade, ensino/pesquisa/extensão etc.

Com relação à continuidade do Pronera, no ano de 2023, ao tomar posse, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva derrubou o decreto de n. 10.502, assinado no governo Bolsonaro, autorizando a reestruturação do MEC com um novo decreto de n. 11.342. Esse decreto, recria a Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE) e a SECADI, que haviam sido extintas (MST, 2023). Outra notícia importante, é que dois intelectuais orgânicos do Movimento da Educação do Campo, membros no FONEC, Evandro Medeiros e Maria do Socorro Silva estarão representando a Educação do Campo no Governo Federal. O primeiro, assumirá a Coordenação Geral da Educação do Campo do Ministério da Educação. A segunda, a Diretoria de Educação do Campo e Educação Indígena da SECADI.

Essas notícias nos trazem expectativas de grandes mudanças com relação aos governos anteriores, Golpista/Temer e Liberal-Conservador/Bolsonaro. Continuamos, -docentes, estudantes, pesquisadores, militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, enfim, todos os sujeitos que formam o movimento da Educação do Campo, -esperançosos e em luta permanente pela continuidade e fortalecimento da Educação do Campo em nível básico e superior por meio das políticas públicas.

Referências

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. O conceito de classe camponesa em questão.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA :POLÍTICA DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE EDUCADORES(AS) - CAMPONESES(AS) POR MEIO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n.21, p. 73-88, jul./dez. 2003.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implementação do Programa Nacional de Educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina *et al.* (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na reforma agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: Pronera, 2004. p. 37-56.

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves. Licenciatura em Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Almeida (Orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 39-74.

ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos; CAMACHO, Rodrigo Simão. Questão agrária e suas interpretações teórico-metodológicas: decifrando o conceito de campesinato. In: CAMACHO, Rodrigo Simão; CALIXTO, M. J. M. S.; MIZUSAKI, M. Y. (Orgs.). **A Geografia de Mato Grosso Do Sul: contradições, conflitos e resistências na cidade e no campo**. Porto Alegre: Total Books, 2020. p. 78-109.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos.; CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo e resistência camponesa: a práxis pedagógica emancipatória, dialógica e em alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo Da Rocha Rodrigues (EFAR). **Pegada: a Revista da Geografia do Trabalho**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 85–112, 2023.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 24-47, jul. 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de operações**. Brasília, DF: MDA; Incra, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de operações**. Brasília, DF: MDA; Incra, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 22/2020. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e no Ensino Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 11 out. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M.S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 5).

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-267.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): Uma Política Pública de Educação do Campo. **Colloquium Humanarum**, v.12, p.119 - 127, 2015.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo e desenvolvimento socioterritorial multidimensional no Pronera. **Cadernos Agroecológicos**, v.11, p.1 - 9, 2016a.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do campo e sustentabilidade: uma experiência do Pronera. **Revista Científica ANAP Brasil**, v. 9, n. 14, 2016b.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O PRONERA: uma política pública de educação para inclusão social da classe camponesa. **Revista Mundi: Sociais e Humanidades**, v.2, p.1 - 25, 2017a.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A relação dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses com a Universidade por meio do PRONERA: diálogos e tensionamentos. **Revista Nera (UNESP)**, ano 20, n. 39, p.186 - 210, 2017b.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O Estado e as Políticas Públicas de Reforma Agrária: uma análise dos dados da II PNERA (1998 – 2011). In: ENANPEGE, 2017, 13. **Anais [...]**. ENANPEGE: Geografia, Ciência e Política, Porto Alegre: ANPEGE, 2017c.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v.38, p.649 - 670, 2017d.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Políticas públicas no campo: uma análise dos dados da II PNERA (1998 – 2011). In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O Campo no Brasil Contemporâneo**: do governo FHC aos governos Petistas. Curitiba: CRV, 2018a. (Questão Agrária e Reforma Agrária – Vol. I).

CAMACHO, Rodrigo Simão. Os movimentos socioterritoriais camponeses como sujeitos coletivos educativos: trajetórias dos camponeses-militantes no PRONERA/CEGEO In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O campo no Brasil contemporâneo**: do governo FHC aos governos Petistas (Protagonistas da/na Luta pela Terra/Território e das Políticas Públicas – Vol. II). Curitiba: CRV, 2018b. v.2, p. 301-340.

CAMACHO, Rodrigo Simão. As Políticas Públicas de Formação Docente em Nível Superior do PRONERA e PROCAMPO: CEGEO e LEDUC In: ENANPEGE, 2019, 14. **Anais [...]**. ENANPEGE, São Paulo: ANPEGE, 2019a.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista NERA (UNESP)**, v.22, n. 50, p.64 - 90, 2019b.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Escola Nacional Florestan Fernandes: território de resistência imaterial dos movimentos socioterritoriais. **Revista Nera (UNESP)**, v.24, p.185 - 209, 2021a.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA :POLÍTICA DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE EDUCADORES(AS) - CAMPONESES(AS) POR MEIO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

direito à Educação do Campo. **Revista Campo-Território**, v.15, p.81 - 105, 2021b.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O PRONERA e a Formação de Professores de Geografia Camponeses-Assentados-Militantes por meio da Pedagogia da Alternância. In: MIZUSAKI, Y. Márcia et al. (Org.) **Questão Agrária e Práxis Social no Século XXI: impasses, desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2021c. p. 367-392.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses e sua contribuição na Educação Formal e Não-Formal do Campo. In: ENANPEGE, 2021, 15. **Anais [...]**. ENANPEGE, São Paulo: ANPEGE, 2021d.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Geografia e a Formação de Docentes na Educação do Campo por meio do Pronera e do Procampo. In: ENG, 20, 2022. **Anais [...]**. Encontro Nacional de Geógrafos, 20, São Paulo: AGB, 2022.

CAMACHO, Rodrigo Simão; KNAPP, Cássio. A formação de educadores dos povos do campo em alternância: Teko Arandu e Leduc. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA GRANDE DOURADOS, 2., 2016, Dourados. **Anais [...]**. Dourados, MS: UFGD, 2016. v. 1, p. 1-15.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. **Revista Interfaces da Educação**, v. 9, n. 27, p. 443–464, 2018.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: Produtos/Produtoras da Resistência Territorial Camponesa. **Revista Confins** (Paris), n. 50, p.1 - 20, 2021.

FABRINI, João Edmilson (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Lula autoriza reestruturação do MEC com volta da diversidade e inclusão**. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75631-lula-autoriza-reestruturacao-do-mec-com-volta-da-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LEHER, Roberto. Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007. p. 19-32.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina et al. (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: Pronera, 2004. p. 61-85.

MOLINA, Mônica Castagna.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MST. **Fórum Nacional de Educação do Campo denuncia extinção do Pronera**. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em: 20 set. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais.

Revista Nera, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios paradigmáticos: uma leitura preliminar da produção do conhecimento na geografia agrária brasileira a partir dos Encontros Nacionais e dos Congressos Brasileiros de Geógrafos. **Revista Terra Livre**, ano 30, v. 2, n. 42, 2014.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: União Nacional Das Escolas Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Salvador: UNEFAB, 1999. p. 39-49.

GOULD, Larissa. As conquistas da luta no campo que estão sob a mira de Bolsonaro, **Brasil de Fato**, São Paulo (SP), 18 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/04/18/video-as-conquistas-da-luta-no-campo-que-es-tao-sob-a-mira-de-bolsonaro>>. Acesso em: 20 set. 2022.

JESUS Sonia Meire Santos Azevedo de. Pronera e a construção de relações novas entre estado e sociedade. In: ANDRADE, Márcia Regina et al. (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p.89-100.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/4/o/brumario.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MST. **Dossiê MST Escola**. Documentos e Estudos (1990 – 2001). Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documento-s-e-estudos-1990-2001/>. Acesso em: 11 out. 2022.

ENGELMANN, Solange. **Página do MST**. Direito à educação aos povos do campo depende da vitória de Lula nas eleições deste ano. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/10/17/direito-a-educacao-aos-povo-do-campo-depende-da-vitoria-de-lula-nas-eleicoes-deste-ano/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8., 2003, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [s.n.], 2003. p. 1-11.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Nacional de Brasília, Brasília, DF, 2004.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SÃO PAULO. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista (UNESP). **Curso de geografia**: licenciatura e bacharelado: projeto político-pedagógico.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA :POLÍTICA DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE EDUCADORES(AS) - CAMPONESES(AS) POR MEIO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2006.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 23-29. (Geografia em Movimento).

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005.

Sobre os autor

Rodrigo Simão Camacho – Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente. Professor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). **Orcid** – <https://orcid.org/0000-0002-3826-6248>.

Como citar este artigo

CAMACHO, Rodrigo Simão. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as) - Camponeses (as) por meio da Pedagogia da Alternância. **Revista NERA**, v. 27, n. 2, e9829, abr.-jun., 2024.

Recebido para publicação em 24 de março de 2023.
Devolvido para revisão em 13 de dezembro de 2023.
Aceito a publicação em 02 de fevereiro de 2024.

O processo de editoração deste artigo foi realizado por Lorena Izá Pereira e Camila Ferracini Origuela.
