

Pós Graduação em
Desenvolvimento Sustentável

**RECRIANDO A FORMAÇÃO NAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS PARA
UMA ATUAÇÃO COM MAIOR COMPROMISSO SOCIAL: Estudo de
caso do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do
Ceará.**

Elisa Pereira Bruziguessi

Dissertação de Mestrado

Brasília – DF, junho/2010



Universidade de Brasília

Centro de Desenvolvimento Sustentável

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**RECRIANDO A FORMAÇÃO NAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS PARA
UMA ATUAÇÃO COM MAIOR COMPROMISSO SOCIAL: Estudo de
caso do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do
Ceará.**

Elisa Pereira Bruziguessi

Orientadora: Mônica Castagna Molina

Dissertação de Mestrado

Brasília-D.F, junho/2010

Bruziguessi, Elisa Pereira

Recriando a Formação nas Ciências Agrárias para uma Atuação com Maior Compromisso Social: Estudo de caso do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará. / Elisa Pereira Bruziguessi. Brasília, 2010.

222p. : il.

Dissertação de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

1. Programa Residência Agrária 2. Ciências Agrárias.
I. Universidade de Brasília. CDS.

II. Título.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora.

Elisa Pereira Bruziguessi

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**RECRIANDO A FORMAÇÃO NAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS PARA
UMA ATUAÇÃO COM MAIOR COMPROMISSO SOCIAL: Estudo de
caso do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do
Ceará.**

Elisa Pereira Bruziguessi

Dissertação de Mestrado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração em Educação e Gestão Ambiental.

Aprovada por:

Mônica Castagna Molina, doutora (Universidade de Brasília)
(Orientadora)

Lais Maria Borges de Mourão Sá, doutora (Universidade de Brasília)
(Examinadora Interna)

Luís Antônio Pasquetti (Universidade de Brasília)
(Examinador Externo)

Brasília-DF, 21 junho 2010.

Dedico este trabalho a todos que contribuíram na construção do Programa Residência Agrária, em especial à equipe de professores e estudantes da Universidade Federal do Ceará que vivem esta experiência com tanta intensidade e dedicação e aos agricultores que recebem os estudantes em suas casas com alegria e a esperança de profissionais mais preparados e comprometidos com a realidade da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar.

AGRADECIMENTOS

Sinto extrema gratidão a Deus por me conceder a vida em situação tão confortável, pela saúde e proteção que me cerca cotidianamente e pelo presente das inexplicáveis belezas e mistério deste universo.

A minha família por tudo... Em especial à minha mãe pelo exemplo de força e dedicação na vida e pelo incentivo aos meus estudos desde sempre; à minha irmã pela amizade de todas as horas; ao meu grande companheiro e amor por todo carinho com que me trata, amor confortante que demonstra e pela compreensão e abdições que teve durante este período.

A todas as dez amigas que fiz durante o mestrado pelos momentos de aprendizado, descontração, alegria. Em especial à Gisele por sua amizade tão atenciosa e à Jaque por compartilhar e me incentivar nos momentos de preocupação e ansiedade nesta reta final.

Aos professores desta jornada pelos ensinamentos verdadeiramente enriquecedores em especial à Laís Mourão Sá, Fátima Makiuchi e Isabel Zaneti.

A minha querida orientadora desta dissertação, Mônica Molina, pelo exemplo de dedicação, compromisso e amor ao trabalho, pela luta por justiça social e pela força e delicadeza do seu agir.

Aos estudantes e ao GTRA que organizaram o 4º EIV da UnB, ao Assentamento Colônia I, e à família Dona Joânica, Sr. Algemiro, João e Rose por me “adotar” e proporcionar a vivência em um assentamento, o que contribuiu muito na escrita desta dissertação pois permitiu compreender melhor o envolvimento e a alegria das pessoas que trabalham e participam do PRA, permitiu me identificar e emocionar nas fala dos estudantes que também vivenciaram esta experiência.

Ao IFPA e IFB pela compreensão e flexibilidade que tiveram em relação à minha carga horária no trabalho.

Agradeço a oportunidade de escrever sobre uma experiência tão bonita, por toda gentileza, carinho e presteza que **todos** os sujeitos desta pesquisa me trataram, em especial à Gema Galgani pela disposição e esforço em contribuir.

Não me imponha o que você sabe;
quero explorar o desconhecido,
e ser a origem das minhas próprias descobertas.
Que o seu saber seja minha liberdade, não minha escravidão.
O mundo de sua verdade pode ser minha limitação;
sua sabedoria, minha negação.
Não me instrua; vamos caminhar juntos.
Deixe que minha riqueza comece onde a sua termina.
Mostre-se a mim, de maneira que eu possa
subir em cima dos seus ombros, e ver mais longe.
[...]
Humberto Maturana

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu
amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e
amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se
implante antes da caridade.
Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho constitui-se um estudo de caso do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará - UFC. Este Programa objetiva qualificar estudantes das Ciências Agrárias para atuarem em Assistência Técnica e Extensão Rural em áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar com enfoque agroecológico. O objetivo central da pesquisa foi conhecer e analisar a formação promovida pelo Programa Residência Agrária e diagnosticar a maneira como o Centro de Ciências Agrárias da UFC recebe, convive e se transforma a partir desta experiência. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados demonstraram que professores e estudantes do Programa percebem a inadequação da formação das Ciências Agrárias para a referida atuação profissional e o visualizam como uma política indutora na mudança desta formação. Os professores reconhecem os potenciais da Pedagogia da Alternância e da gestão participativa adotados no Programa. A maioria o enxerga como ferramenta eficaz na integração, ensino, pesquisa e extensão, e percebem diversas influências benéficas do Programa no Centro de Ciências Agrárias. Conclui-se que o Programa Residência Agrária é estratégico na conquista de espaço para a Educação do Campo e a Reforma Agrária na UFC e na recriação das Ciências Agrárias para uma atuação com maior compromisso social com os povos do campo.

Palavras chaves: Programa Residência Agrária, universidade, ciências agrárias, formação profissional, Reforma Agrária.

ABSTRACT

This research presents a case study of the Agrarian Residency Program in Federal University of Ceará - UFC. This Program aims to qualify students of Agrarian Sciences to serve on Technical Assistance and Rural Extension in the areas of agrarian reform and family farming with agro-ecological approach. The main objective of the research was to understand and analyze the Agrarian Residency training Program and diagnose how the Centre of Agrarian Sciences UFC gets, lives and turns from this experience. The instruments of data collection were document analysis and semi-structured interviews. The results showed that teachers and students perceive the Program as essential to the Agrarian Sciences professionals. They also perceive how a policy change induces the formation of the students. Teachers recognize the potential of the Pedagogy of Alternating and participatory management adopted in the Program. The majority sees it as an effective tool in the integration, teaching, research and extension, and notice several beneficial influences at the Center for Agrarian Sciences. It is concluded that the Housing Land Program is strategic in gaining space for Field Education and Agrarian Reform in the UFC and the recreation of Agrarian Sciences for a performance with greater social involvement with people in the field.

Keywords: Agrarian Residency Program, university, Agrarian Sciences, professional formation, Agrarian Reform.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mesa redonda do I Seminário sobre Agricultura Familiar do Campo, promovido pelo Programa Residência Agrária, realizado em dezembro de 2009 em Fortaleza, Ceará..	27
Figura 2 - Terceira Formação sobre Sistemas Agrários com estudantes da UFC e os jovens assentados vinculados ao Programa Residência Agrária.	28
Figura 3 - Mapa com as respectivas universidades que participaram do PRA sendo que o local para onde as setas convergem representa a universidade responsável por sediar e certificar o Curso de Especialização.	75
Figura 4 - Placa de inauguração do espaço físico do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará.	83
Figura 6 - Espaço físico do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias da UFC: vista do prédio.	88
Figura 7 - Espaço físico do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias da UFC: vista da sala de secretaria.	88
Figura 5 - Espaço físico do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias da UFC: vista da sala de informática.	1
Figura 8 - Espaço físico do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias da UFC: vista da sala de estudos com uma mini biblioteca.	1

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos oficiais consultados com a respectiva data de publicação e resumo de seu conteúdo.....	25
Quadro 2 - Grupos de sujeitos entrevistados com suas respectivas quantidades de entrevistados, total de indivíduos, tempo total e tempo médio das entrevistas.	29
Quadro 3: Principais diferenças entre Agricultura Familiar e Agricultura Patronal. Fonte: Guanzioli (1995. p.7).....	47
Quadro 4 - Universidades de cada região que participaram do Programa Residência Agrária e com suas respectivas localizações (estado e cidade).	74
Quadro 5 - Caracterização quantitativa dos cursos da UFC em seus diferentes níveis com os respectivos números de estudantes.....	77
Quadro 6 - Organização das etapas dos Tempos Escola do Programa Residência Agrária na UFC, com as respectivas cargas horárias e período em que ocorreu.	84
Quadro 7 - Caracterização do perfil dos professores entrevistados de acordo com sua formação; atuação na UFC; Envolvimento prévio com a questão da Agricultura Familiar e Reforma Agrária e a atuação que teve no PRA.	92
Quadro 8 – Relação de vínculo com a Universidade Federal do Ceará dos profissionais entrevistados que participaram do PRA como estudantes.....	165

LISTA DE ABREVIATURAS

ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural.
ATES	Assessoria Técnica e Social.e Ambiental
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
CCA	Centro de Ciências Agrárias.
CE	Ceará
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFA	Escola Família Agrícola
EIV	Estágio Interdisciplinar de Vivência.
EV	Estágio de Vivência.
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FETRAECE	Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Ceará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário.
MS	Movimentos Sociais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organizações Não Governamentais
PA	Pedagogia da Alternância
PP	Política Pública
PRA	Programa Residência Agrária.
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SDA	Secretária do Desenvolvimento Agrário---
TC	Tempos Comunidade.
TE	Tempos Escola
UFC	Universidade Federal do Ceará.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	
LISTA DE TABELAS	
LISTA DE ABREVIATURAS	
INTRODUÇÃO	16
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
1.1 PESQUISA QUALITATIVA	21
1.2 ESTUDO DE CASO	21
1.2.1 O primeiro encontro da pesquisadora com seu “objeto” de estudo	22
1.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	23
1.3.1 Análise documental	23
1.3.2 Entrevistas.....	25
1.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	29
2 POR UMA NOVA CIÊNCIA	30
2.1 CIÊNCIA; CONHECIMENTO; TRANSDISCIPLINARIDADE.....	30
2.2 UNIVERSIDADE; CIÊNCIAS AGRÁRIAS; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; EXTENSÃO RURAL E ASSISTÊNCIA TÉCNICA	34
2.3 REFORMA AGRÁRIA	43
2.4 AGRICULTURA FAMILIAR	46
2.5 AGROECOLOGIA.....	51
2.6 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	53
2.7 POLÍTICAS PÚBLICAS	57
2.8 PARTICIPAÇÃO E CONFLITOS	58
3 O UNIVERSO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA.....	63
3.1 FONTES PROPICIADORAS E INSPIRADORAS	63

3.1.1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA	63
3.1.2 Estágio Interdisciplinar de Vivência promovido pela FEAB	65
3.1.3 Pedagogia da Alternância.....	67
3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA	72
3.2.1 PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA DO ESTADO DO CEARÁ.....	77
3.2.1.1 Contextualizando: a Universidade Federal do Ceará e seu Centro de Ciências Agrárias	77
3.2.1.2 Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará	79
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	89
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	89
4.2 NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR AOS PROFISSIONAIS DA CIÊNCIAS AGRÁRIAS.....	93
4.3 CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA E O INERENTE CONFLITO.....	101
4.4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	117
4.5 INTEGRAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	123
4.6 INFLÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA NO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.....	128
4.6.1 Influências nos professores	128
4.6.2 Ampliação da articulação entre os professores que participaram do Programa Residência Agrária.....	132
4.6.3 Concretização de parcerias com o Programa Residência Agrária	141
4.6.4 Intensificação da divulgação e discussão dos “eixos temáticos” do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias	149
4.6.5 Outras influências do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias.....	153
4.7 O PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA COMO UMA POLÍTICA INDUTORA.....	155
4.7.1 Segundo a visão dos professores.....	156
4.7.2 Segundo a visão dos estudantes	161

4.7.3 Segundo os egressos do Programa Residência Agrária que ainda se relacionam com a UFC	165
4.7.4 Segundo a visão de uma liderança de um Movimento Social do campo parceiro do Programa Residência Agrária	171
4.8 DESAFIOS PARA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo e, especialmente, em um país extremamente desigual, onde as injustiças sociais são gritantes. Historicamente, esta realidade não vem sendo amplamente desvelada e explicitada, não vem sendo encarada com a seriedade que merece pelo Estado e pela sociedade. Muitas vezes é vista com naturalidade e indiferença, mesmo porque, este é o interesse e a intenção de uma minoria poderosa e privilegiada (financeira e tecnicamente), esta é a lógica inerente ao mercado, ao neoliberalismo. Esta realidade permeia e adentra os mais diversos setores e instituições que ativa ou passivamente contribuem com a manutenção e/ou agravamento deste quadro.

Exemplo disso são as universidades públicas que, comumente, agem em contraposição a ideologia de sua criação, se preocupam em fornecer ensino e pesquisa para atender as demandas do mercado que são diferentes das demandas da maioria da população que se quer terão acesso a estes direitos, serviços e produtos. Portanto, a universidade, como parte integrante da sociedade, funciona segundo os mesmos princípios e contradições e, por isso, acaba reproduzindo o modelo hegemônico. As universidades produzem saberes científicos que são supervalorizados por seus estudantes, pesquisadores e por toda sociedade antes mesmo de passar por um crivo da sua real intencionalidade e imparcialidade, antes de uma análise crítica do seu compromisso político social.

Neste contexto e segundo a mesma lógica tem funcionado os cursos das Ciências Agrárias, que preparam seus profissionais para trabalhar predominantemente em empresas agropecuárias difundindo tecnologias da “Revolução Verde¹” que, além de serem inadequadas e inacessíveis aos agricultores familiares, causam prejuízos ambientais, econômicos, sociais e culturais aos povos do campo², o que reflete em toda a sociedade. Os técnicos que trabalham com Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER em áreas de Agricultura Familiar também foram formados desta maneira e na maioria das vezes acabam, não apenas reproduzindo este modelo tecnológico, mas também toda a lógica simplista de transmissão de conhecimentos científicos e desvalorização dos conhecimentos populares e locais.

Um importante passo para mudar este caminho e trilhar uma trajetória que se aproxime da promoção da sustentabilidade deve passar inevitavelmente pela formação de

¹ Modelo surgido na década de 60 baseado na disseminação de pacotes tecnológicos para produção agrícola em larga escala fundamentado no uso de insumos industriais (agrotóxicos e adubos químicos), na mecanização, produção de sementes híbridas com graves consequências sociais e ambientais. (EHLERS, 1999; PRIMAVESI 1982, 1997; GLIESSMAN, 2000).

² O conceito deste termo será abordado no referencial teórico no tópico relativo a Educação do Campo.

pessoas e profissionais que não sejam apenas acumuladores de conhecimentos, mas também cidadãos críticos, solidários, participativos, engajados na transformação do seu contexto histórico. Para concretização deste desafio, a universidade possui importante papel já que pode criar espaços e ações com esta perspectiva. De igual maneira, as metodologias e os currículos dos cursos das Ciências Agrárias devem ser repensados e recriados com foco em atender não apenas a demanda das empresas agrícolas mas prioritariamente dos agricultores familiares com um enfoque da sustentabilidade.

É justamente neste contexto e para contribuir no atendimentos destas demandas que se insere o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica, que tem sido chamado de Programa Residência Agrária (PRA). O Programa objetiva qualificar estudantes para a vida profissional, especialmente para o trabalho de ATER em áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar com enfoque agroecológico, sendo que tem como princípio uma educação crítica e emancipatória e é realizado por meio de metodologia participativa e integradora. Ele foi criado em 2004 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, é executado por meio da ação parceira entre universidades públicas e Movimentos Sociais (MS) do campo.

O PRA conforme inicialmente idealizado é realizado em duas etapas, a primeira denominada Estágio de Vivência (EV), com duração de seis meses, quando os estudantes do último semestre dos cursos das Ciências Agrárias vivenciam a realidade das áreas de Agricultura Familiar, acompanhados por técnicos da ATER ou da Assessoria Técnica e Social - ATEs e realizam seu trabalho de conclusão de curso sobre essa experiência. A etapa seguinte é constituída por um Curso de Especialização em “Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo” que tem duração de dois anos, e é composto pelos alunos que participaram do Estágio de Vivência e pelos técnicos que os acompanharam. A metodologia do PRA é pautada na Pedagogia da Alternância³ - PA durante estas suas duas etapas. Assim existe um movimento de construção do conhecimento entre os dois tempos de formação que se alternam: os Tempos Comunidade (TC), quando os estudantes são formados na convivência com um assentamento e os Tempos Escola (TE) quando voltam para cidade para cursar as disciplinas já com esta bagagem teórico-prática da vivência.

Considerando que este Programa é recente, ainda está em experimentação e implantação, o momento parece oportuno para aprofundar as reflexões que ele propõe, estimula e desencadeia além de conhecer seus impactos diretos e indiretos, previstos e

³ Cujos compromissos e objetivos serão tratados no referencial teórico.

imprevistos, desejados e indesejados, principalmente no contexto do Centro de Ciências Agrárias – CCA da Universidade Federal do Ceará - UFC. A presente pesquisa pretende estudar o Programa Residência Agrária nesta Universidade. A escolha deste espaço amostral justifica-se por haver um reconhecimento da intensidade desta experiência nesta Universidade, da capacidade de articulação entre parceiros e dos diversos desdobramentos que provocou. Exemplo destes desdobramentos é a continuidade até o presente momento de diversas atividades promovidas pela mesma equipe inclusive os Estágios de Vivência agregado a outros projetos e parcerias. Pretendeu-se assim conhecer potencialidades e fragilidades deste Programa no Ceará como estratégia para fortalecê-lo.

O objetivo geral da presente pesquisa é conhecer e analisar o processo de formação promovido pelo Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará com o intuito de investigar a maneira como o Centro de Ciências Agrárias desta Universidade recebe, convive e se transforma a partir desta experiência e como isso repercute dentro e fora da UFC. Como objetivos específicos pode-se citar:

- a. Identificar se, de alguma maneira, o PRA contribui para incorporação no CCA de uma formação profissional técnico-política inovadora, baseada na práxis e nos princípios da agroecologia.
- b. Investigar se, e em que medida, o Programa é capaz de influenciar os currículos e o modelo dos cursos do CCA da UFC.
- c. Conhecer as influências provocadas nos professores e no CCA, a partir da criação de um espaço de gestão participativa e democrática.
- d. Diagnosticar em que medida o PRA estimulou a aproximação entre as demandas dos assentados da Reforma Agrária e dos agricultores familiares e o conhecimento gerado no CCA da UFC.

Embora minha aproximação com o PRA tenha se dado em virtude do mestrado, ainda que não existisse um vínculo anterior com este caso estudado, o interesse e identificação com a temática foi instantâneo, pois ela é muito próxima da minha vida profissional, circunda antigas angústias e anseios que sinto desde a época da graduação. Sou mais uma profissional das Ciências Agrárias que não teve formação nem incentivo dentro do Departamento de Engenharia Florestal onde estudei para atuar junto a agricultores familiares. Porém, consegui conhecer, me qualificar e apaixonar por esta área por meio de cursos e projetos de extensão de outros departamentos da Universidade, dos quais destaco o próprio Estágio de Interdisciplinar Vivência da UnB que participei.

Logo que formei, fui trabalhar com Assistência Técnica e Extensão Rural com enfoque agroecológico, em um Assentamento de Goiás. Durante esta experiência vivenciei os desafios de tentar desenvolver e implementar atividades produtivas sustentáveis nos agroecossistemas deste assentamento. Me deparei com minhas próprias dificuldades metodológicas e técnicas, e pude também perceber a falta de formação nesta área dos três técnicos agrícolas que comigo atuavam. Nesta experiência “senti na pele” a necessidade de que Escolas Agrotécnicas e Universidades incluam na formação de seus estudantes, disciplinas sobre tecnologias e metodologias mais adequadas à realidade do agricultor familiar.

Acredito no potencial do Programa Residência Agrária e por isso me interessei em pesquisá-lo, conhecer seus benefícios e fragilidades, seus impactos positivos e negativos, para assim poder avançar nesta trajetória da construção de alternativas capazes de promover uma vida melhor para as pessoas do campo e da cidade, assim como para as futuras gerações. Sei que este é um caminho longo a ser percorrido, cheio de desafios, mas sei também da sua importância e viabilidade.

Após quase um ano na condição de mestranda, me tornei professora efetiva do Curso Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Pará (IFPA) e mais recentemente professora da mesma rede destes Institutos em Brasília (IFB) só que agora docente também do curso superior em Agroecologia. Este fato me aproximou ainda mais do propósito de refletir sobre a qualidade, intencionalidade e implicações da educação dos profissionais das Ciências Agrárias. Portanto, houve uma identificação e motivação em relação à temática da presente pesquisa devido ao meu contexto profissional que está entrelaçado aos meus anseios pessoais. Mas, além disso, o caminho inverso retroagiu com a mesma intensidade, a pesquisa também me motivou profissionalmente, me fez “borbulhar” de idéias, reflexões, aprendizados, vontade de promover, participar e vivenciar experiências como esta que pesquisei.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro estão explicitados os procedimentos metodológicos adotados. O segundo capítulo expõe as bases teóricas que permeiam os temas analisados e discutidos. Portanto, por meio de teóricos apresenta-se uma discussão sobre o modelo de ciência e conhecimento que vem sendo produzido e a necessidade de repensá-los e reformulá-los, especialmente no âmbito das universidades e nos cursos das ciências agrárias. Neste contexto apresenta-se as fragilidades do serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural e a importância da universidade formar profissionais mais capacitados para atender as especificidades dos agricultores familiares e assentados.

Em seguida aborda-se campos conceituais inter-relacionados aos assuntos acima citados e que se vinculam ao contexto do Programa analisado, sendo eles: Agricultura Familiar; Reforma Agrária; Agroecologia; Educação do Campo e Políticas Públicas. Por último é tratado do tema “participação e conflito” por entender a centralidade deste assunto na especificidade do Programa analisado e na consecução e avanço das Políticas Públicas demandada pelos povos do campo.

No terceiro capítulo, o “Universo do Programa Residência Agrária”, procura-se contextualizar o objeto de estudo. Portanto, são abordadas temáticas específicas ao seu contexto como as fontes que permitiram e inspiraram sua realização, as características do Programa em âmbito nacional e posteriormente no contexto da Universidade Federal do Ceará.

No quarto capítulo são apresentados os resultados obtidos na pesquisa e as respectivas discussões realizadas à luz das reflexões dos teóricos e dialogando com os significativos depoimentos coletados. Em um primeiro tópico deste capítulo é apresentado o perfil dos professores entrevistados e em seguida são discutidos os pontos centrais da pesquisa divididos em tópicos como: “a necessidade de uma formação complementar aos profissionais das Ciências Agrárias”; “necessidade de uma formação complementar aos profissionais das Ciências Agrárias”; “construção participativa e o inerente conflito”; “Pedagogia da Alternância”; “integração do ensino, pesquisa e extensão”; as diversas “influências do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias da UFC”; “o Programa Residência Agrária como uma política indutora” segundo a visão dos diferentes grupos de sujeitos entrevistados e por último os “desafios para institucionalização do PRA na Universidade Federal do Ceará”.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 PESQUISA QUALITATIVA

Considerando que a presente pesquisa pretendeu compreender e analisar a percepção de diferentes sujeitos envolvidos com o Programa Residência Agrária da UFC sobre seu processo de construção, execução e conseqüentes influências em suas vidas e em seu ambiente de trabalho/estudo (no caso o Centro de Ciências Agrárias da UFC), considerou-se adequado adotar a pesquisa em sua concepção qualitativa pois esta é capaz de considerar as emoções, valores e subjetividade dos envolvidos neste contexto. Portanto, não será utilizado pressupostos fortemente presentes nas pesquisas das ciências naturais como a objetividade, a neutralidade e as generalizações já que em pesquisas sociais como esta, cada caso tem sentido próprio, diferente dos demais, o que torna necessário que ele seja compreendido em sua singularidade.

Desta forma, agiu-se segundo preconiza Triviños, (1987) quando fala dos pesquisadores qualitativos que analisam seus dados indutivamente e estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

1.2 ESTUDO DE CASO

Dentre os diversos tipos de pesquisa qualitativa o estudo de caso foi adotado por mais se adequar aos objetivos desta, já que seu objeto é um caso concreto que pretende ser captado dentro de seu contexto e complexidade⁴. Assim, conforme Morin “trata-se de perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades que são simultaneamente solidárias e conflitantes”. (MORIN, 1999 p. 72).

Outro autor fala sobre esta modalidade de pesquisa:

É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, um sistema educativo, uma unidade social, por exemplo. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (YIN, 2001).

O estudo de caso que pretende-se realizar possui as características propostas por Merriam (1988), citadas por André (2005, p.17-18) das quais destaca-se a:

⁴ Concebido no sentido preconizado por Morin (2002, p.16): “O que está tecido em conjunto”.

- a. “*Particularidade*, pois focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular, sendo que estes têm importância em si, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa.”
- b. “Indução, pois privilegia-se a descoberta de novas relações, conceitos e compreensão, mais do que verificação ou hipóteses pré-definidas.”

Segundo a classificação de Stenhouse a presente pesquisa é um estudo de caso **avaliativo** visto que possui o “propósito de fornecer aos atores educacionais ou aos que tomam decisões, informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições”. (STENHOUSE *apud* ANDRÉ, 2005).

Sobre a fidedignidade da pesquisa é importante ressaltar que se pretende apresentar:

uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade de que o leitor confirme ou conteste esta versão, com base nas evidências fornecidas. Mas espera-se que o pesquisador ofereça elementos suficientes de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e pertinência das interpretações. (ANDRÉ, 2005. p. 61).

Sobre a possível utilidade deste tipo de pesquisa para outros estudos André (2005) fala:

[...] os dados de um estudo podem ser úteis para compreender dados de outros estudos. [...] Neste sentido é importante que o pesquisador forneça informações bem detalhadas do contexto estudado de modo que o leitor tenha base suficiente para fazer julgamento da possibilidade de transferência para outro contexto. (ANDRÉ. 2005, p. 63).

1.2.1 O primeiro encontro da pesquisadora com seu “objeto” de estudo

Inicialmente foi realizado um contato prévio com o tema pesquisado com o objetivo de familiarizar-se, melhor conhecê-lo e obter indícios para maior precisão do direcionamento da pesquisa. Desta maneira, a pesquisadora encontrou-se com a Coordenadora do PRA da UFC por três vezes em Brasília para conversar sobre o Programa e suas conseqüentes atividades. Posteriormente visitou a UFC durante os dias de 10 à 14 de novembro de 2008, período durante o qual estavam acontecendo intensas atividades do Programa (2ª Formação sobre Metodologia de Sistemas Agrários e posterior participação no Congresso Cearense de Agroecologia). Nestes dois momentos, a grande maioria dos participantes do PRA estavam presentes, dentre professores e estudantes do CCA, jovens assentados⁵, e equipe técnica (bolsistas do Programa). Durante este período a pesquisadora observou

⁵ São jovens dos assentamentos parceiros ao PRA que foram selecionados para participarem das atividades promovidas pelo Programa juntamente com os estudantes universitários. Mais adiante este contexto será explicado em detalhes.

algumas atividades desenvolvidas nesta 2ª Formação, conheceu a estrutura física do Programa e fez um primeiro contato com diversos membros da equipe.

Além disso, durante a realização do Congresso mencionado, foi possível encontrar também seis alunos que concluíram o curso de Especialização do Programa Residência Agrária. Durante estes encontros informais aproveitou-se para fazer um contato inicial, no qual a pesquisadora se apresentou e colocou sucintamente a proposta da pesquisa, procurando conhecer um pouco estas pessoas e sua relação com o PRA, deixando a conversa fluir naturalmente.

Neste período também foram realizadas duas entrevistas como pré-teste deste instrumento:

O pré-teste não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir. (GIL, 2002, p. 119).

Foram entrevistados dois profissionais que participaram do PRA, sendo um do grupo dos recém-formados e outro dos técnicos extensionistas que eram indivíduos típicos em relação ao universo a ser estudado. Durante e após a execução desta prática, procurou-se observar as recomendações sugeridas por Gil (2002):

Os principais aspectos que devem ser observados no pré-teste são a clareza e precisão dos termos e a quantidade, forma e ordem das perguntas além da melhor introdução que antecede à aplicação dos instrumentos. [...] Na análise procura-se verificar se todas as perguntas foram respondidas adequadamente, se as respostas dadas não denotam dificuldades no entendimento das questões, se as respostas às questões abertas são passíveis de categorização e de análise, enfim, tudo que puder implicar a inadequação do instrumento de coleta de dados. (GIL, 2002, p.119).

Posteriormente a realização destas entrevistas do pré-teste ocorreu o exame de qualificação do projeto desta dissertação, quando optou-se por alterar alguns pontos focais da pesquisa. Portanto, embora algumas questões das entrevistas tenham mudados e também ampliado o grupo de sujeitos a ser investigado, muitos dos aprendizados obtidos com a realização deste pré-teste permaneceram e foram muito úteis.

1.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para coleta de dados da presente pesquisa foram utilizados diferentes instrumentos, que segundo Rey (2005, p.42) são “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”. Este mesmo autor coloca: “o instrumento privilegiará a expressão do outro como processo estimulando a produção de tecidos de informação, e não de respostas pontuais” (REY, 2005, p. 43)

1.3.1 Análise documental

Realizou-se uma busca e análise documental tanto para maior conhecimento dos detalhes do Programa, como para embasamento da coleta e análise de outros dados. Yin (2001) aponta a as vantagens dessa técnica de coleta de informações, dizendo que ela é *estável*, pois pode ser revisada inúmeras vezes, ela é *discreta*, pois não foi criada como resultado do estudo de caso, ela é exata, pois contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento e também é de *ampla cobertura*, porque registra informações de longo espaço de tempo, de muitos eventos e de muitos ambientes distintos.

Estes documentos foram conseguidos no acervo de arquivos do PRA em sua própria sede, outros foram enviados pela coordenadora geral via correio eletrônico e outros foram encontrados em buscas na rede mundial de computadores. Abaixo encontra-se uma relação dos documentos oficiais consultados com a respectiva data de publicação e resumo de seu conteúdo.

Documento	Data da publicação	Resumo de seu Conteúdo
Portaria de Criação do Programa Residência Agrária– PORTARIA Nº 57 de 23 de julho de 2004.	Julho de 2004	Institui o PRA, cita seus objetivos e sua composição.
Norma de execução nº 42 de 2 de setembro de 2004 – MDA/INCRA.	Setembro de 2004	Estabelece critérios e procedimentos referentes ao PRA.
Projeto de criação da 1ª etapa (Estágio de Vivência) do Programa Residência Agrária na UFC	Julho de 2004	Discorre sobre cada um dos itens: Responsabilidades e atribuições de cada parceiro; Justificativa; Objetivos; Metas; Proposta Pedagógica; Recursos Humanos e atribuições; Cronograma de execução; Formas de Acompanhamento e Avaliação; Resultados Esperados. Anexo contendo o detalhamento da equipe, plano de trabalho dos estagiários e informações preliminares com as suas trajetórias.
Projeto do Curso de Especialização: em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo da Região Nordeste I (UFC, UFPI, UFRSA).	2005	Identificação da proposta contendo; Justificativa; Objetivos; Procedimentos Operacionais. Proposta Pedagógica e Metodológica; Processo de Acompanhamento e Avaliação; Organização Geral do Curso; Cronograma de Execução.
Relatório Final do Programa Residência Agrária da Região Nordeste I (UFC, UFPI, UFRSA).	Agosto de 2007	Documento elaborado pela equipe coordenadora do PRA contendo: Identificação da Proposta; Desenvolvimento; Tabela com a relação dos alunos e temas de Pesquisa. Metodologia e Cronograma de Atividades; Resultados e Impactos; Avaliação da

		Gestão dos Recursos; Riscos e Dificuldades; Inovações; Avaliação do Programa, Produções realizadas.
Avaliação Geral do Curso de Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo da Região Nordeste I (UFC, UFPI, UFRSA).	Março de 2007	Documento elaborado pelos estudantes que concluíram o Curso de Especialização avaliando os seguintes itens: Metodologia; Conteúdos; Professores; Estudantes, Organização; Logística; Local. Além de apresentar Sugestões.
Projeto “Juventude e Agroecologia: abrindo novas veredas para o Desenvolvimento Local Sustentável”	2007	Projeto submetido pelo PRA da UFC ao edital nº 36/2007 do CNPQ e aprovado. Discorre sobre os seguintes itens: Introdução; Objetivos; Metas; Indicadores de Avaliação; Justificativa; Caráter Interdisciplinar; Metodologia; Cronograma; Resultados Esperados; Orçamento; Equipe, entre outros detalhes.

Quadro 1 - Documentos oficiais consultados com a respectiva data de publicação e resumo de seu conteúdo.

Foram também analisados materiais científicos publicados por variados integrantes da equipe do Programa dentre professores, bolsistas e estudantes, como pôsteres, monografias, artigos e capítulos de livros. Por fim, materiais de divulgação foram acessados como diversas reportagens em jornais impressos e digitais além folders dos eventos promovidos pelo Programa.

1.3.2 Entrevistas

Outro instrumento de coleta de dados adotado na presente pesquisa foi a entrevista semi-estruturada. Seguiu-se um roteiro previamente elaborado com questões abertas que refletem o objetivo da pesquisa (anexo I). Foram realizadas adaptações, supressões e acréscimos às questões, de acordo com a sensibilidade da entrevistadora baseada na apresentação do entrevistado, diagnóstico de seu envolvimento com o PRA e da percepção de suas respostas e atitudes durante a entrevista. Não existiu uma seqüência precisa das questões, sua ordenação variou de acordo com diálogo estabelecido procurando sempre que possível deixar as questões conectadas. Sobre este instrumento Rey (1999) explica que a entrevista, enquanto instrumento metodológico consiste em uma ferramenta interativa que adquire sentido dentro de um espaço dialógico, em que o estabelecimento do vínculo entre o pesquisador e os sujeitos investigados cumpre uma função essencial na qualidade dos indicadores empíricos produzidos. Portanto, o papel do entrevistador (do pesquisador) não se restringe à atividade de perguntar. Da mesma forma, o papel do sujeito investigado não se restringe a responder às questões formuladas pelo

investigador, pois as suas propostas não estão prontas *a priori* (dentro de “suas cabeças”), mas são verdadeiras construções pessoais implicadas no espaço dialógico da entrevista no tipo de vinculação estabelecido com o entrevistador.

Antes de começar a entrevista foi realizado um contato inicial no qual a pesquisadora apresentou-se, enfatizando sua trajetória que na maioria dos casos estava imbricada à realidade e vivência destes sujeitos, o que ajudou a criar uma proximidade entre pesquisador e pesquisado. Logo apresentou os objetivos e importância da pesquisa, pediu licença para gravar, abriu um espaço para esclarecimentos, enfim, criou um ambiente de cordialidade. Em seguida foi aberto um espaço para apresentação do entrevistado, já com algumas questões orientadoras (anexo I), puxando para o contexto da pesquisa.

Para o uso deste instrumento seguiu-se algumas orientações sugeridas por Bauer & Gaskel, (2008) como começar com perguntas simples, interessantes e que não assustem, estar atento e interessado ao que o entrevistado diz, dando encorajamentos através de contato com o olhar, balançando a cabeça e outros reforços, pausas não devem ser preenchidas com outras perguntas pois é um tempo para o entrevistado pensar e o entrevistador não deve aceitar nada como se fosse pacífico, deve sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira resposta à pergunta.

Adotou-se a entrevista em sua concepção reflexiva (SZYMANSKY et al, 2004) na qual foram realizadas sínteses da fala dos entrevistados em alguns momentos com objetivo de mostrar como o entrevistador estava acompanhando a fala do entrevistado, buscando uma imersão no seu discurso além de ser uma oportunidade de trazer a entrevista para o foco que se desejava aprofundar. Sobre esta técnica e suas potencialidades os autores comentam:

A reflexividade tem a função de refletir a fala do entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador. [...] Assim, o entrevistado ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, tem a possibilidade de discordar e rearticular a questão discutida a partir da narrativa do pesquisador, possibilitando, desta maneira, maior compromisso ético e fidedignidade dos dados coletados (SZYMANSKY et al. 2004 p.15).

A pesquisadora considerou esta técnica bastante útil pois ocorreu de fato, em alguns momentos, a oportunidade de o entrevistado corrigir, complementar ou confirmar a compreensão sobre sua fala que a entrevistadora estava tendo. Inclusive percebeu-se que, alguns entrevistados, ao escutar sua fala se surpreendiam, não por não concordarem, mas, muitas vezes, por ainda não terem pensado e expressado estas idéias de maneira

detalhada e articulada, o que, nestes casos, confirma a fala de Gaskel “talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos”. (2002, p. 75).

As entrevistas ocorreram entre os dias 30 de novembro a 11 de dezembro de 2009, em diversos locais da UFC, na Associação dos servidores da UFC (ADS UFC) e na Casa de Retiro onde estava ocorrendo uma semana de formação com do PRA com os estudantes e com os jovens assentados. Durante este período estavam ocorrendo intensas atividades do Programa, na primeira semana (30 de novembro a 4 de dezembro) a equipe do “núcleo duro⁶” do Programa juntamente com as bolsistas estavam envolvidas com a resolução dos últimos detalhes dos eventos que iriam promover na semana seguinte (7 a 11 de dezembro): o “I Seminário sobre Agricultura Familiar e Educação do Campo” (figura 1) e a Terceira Formação sobre Sistemas Agrários (figura 2). Durante esta primeira semana a pesquisadora ficou durante os períodos entre uma entrevista e outra na sede do PRA na UFC quando pode conviver com alguns membros da equipe e estudantes que freqüentavam o local, observar a organização e funcionamento da rotina de trabalho neste ambiente, além estabelecer diálogos informais sobre o Programa, esclarecendo dúvidas e obtendo detalhes sobre este.



Figura 1 - Mesa redonda do I Seminário sobre Agricultura Familiar do Campo promovido pelo Programa Residência Agrária, realizado em dezembro de 2009 em Fortaleza, Ceará.

⁶ Termo utilizado nesta dissertação para referir-se a equipe de professores mais estreitamente envolvidos com o PRA (*lato sensu*) ou seja aqueles que captam recursos, organizam eventos, acompanham a formação dos estudantes, ou seja, estão cotidianamente envolvidos com as atividades do Programa. Os próprios professores envolvidos utilizam esta nomenclatura neste sentido.



Figura 2 - Terceira Formação sobre Sistemas Agrários com estudantes da UFC e os jovens assentados vinculados ao Programa Residência Agrária.

Já na semana seguinte a pesquisadora acompanhou os eventos citados acima, aproveitando os intervalos para fazer entrevistas. Pode-se também durante estes eventos observar a participação e o envolvimento de toda a equipe do PRA que neste momento estava presente em quase sua totalidade (incluindo os Jovens Assentados que também participavam dos eventos). Durante estes momentos de vivência e observação a pesquisadora fez anotações pessoais sobre suas percepções.

Foram entrevistados 4 grupos de sujeitos, divididos de acordo com sua relação com o Programa, conforme especificado no quadro abaixo:

Grupo	Caracterização	Nº de entrevistados	Nº total de indivíduos do grupo	Tempo total de entrevistas por grupo (minutos) ⁷	Tempo médio da entrevista por pessoa (minutos)
1	Professores da UFC que compõem o “núcleo duro” do PRA ⁸	4	4	492	123
2	Professores da UFC que ministraram aulas e/ou orientaram trabalhos do curso de Especialização vinculado ao PRA	9 ⁹	9	493	55
3	Estudantes que participaram do PRA e ainda possuem algum vínculo com a UFC	7 ¹⁰	7	130	18,6

⁷ Excluído o tempo da apresentação da pesquisadora

⁸ Estes professores além de coordenarem o PRA desde o início de suas atividades também ministraram aulas e orientaram trabalhos durante o curso de Especialização do PRA. Uma destas pessoas há aproximadamente um ano não ocupa mais esta posição.

⁹ Um destes professores da UFC, além de orientar trabalhos no Curso de Especialização teve importante participação como gestor, já que na época era Pró-Reitor de Extensão e hoje chefe de gabinete do Reitor.

4	Estudantes de cursos das Ciências Agrárias da UFC que hoje participam do PRA	8	24	143	18
Total		35	64	1312	

Quadro 2 - Grupos de sujeitos entrevistados com suas respectivas quantidades de entrevistados, total de indivíduos, tempo total e tempo médio das entrevistas.

Além destes mencionados no quadro acima, foram entrevistados sujeitos que não se encaixam em nenhum dos grupos anteriores como:

- a. Uma representante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, do Setor de Produção que participou do PRA desde a etapa de construção colegiada.
- b. O Diretor do Centro de Ciências Agrárias da UFC que ocupa este cargo desde o início do Programa até os dias atuais.

Como pode-se observar para os grupos 1, 2 e 3 entrevistou-se a totalidade dos sujeitos, já para o grupo 4 selecionou-se os entrevistados de maneira aleatória.

1.4 ANÁLISE DOS DADOS:

Para proceder a análise dos dados todas as entrevistas foram degravadas na íntegra e adicionado ao texto observações em trechos nos quais a pesquisadora percebeu algo importante além do que foi realmente dito, como certo desconforto, confusão, insegurança, emoção. Em seguida procedeu-se a organização e sistematização dos dados das entrevistas de acordo com cada uma das questões orientadoras. Realizou-se uma retomada das hipóteses e objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, e assim selecionou-se os pontos centrais das entrevistas para serem discutidos na pesquisa. Por vezes os dados foram agrupados em categorias de acordo com suas semelhanças

¹⁰ Destas sete estudantes, seis participaram do 1º Estágio de Vivência e também do curso de Especialização e uma participou apenas da 2ª turma do Estágio de Vivência. Uma destas entrevistas foi realizada via telefone por não ter sido possível encontrá-la pessoalmente já que está trabalhando no interior do estado.

2. POR UMA NOVA CIÊNCIA

2.1 CIÊNCIA, CONHECIMENTO E TRANSDISCIPLINARIDADE

Para refletir sobre a importância e as implicações do Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica, PRA, é importante adentrarmos em discussões relativas à ciência, a construção do conhecimento e ao próprio processo de formação.

Inicia-se esta discussão com a colocação de Morin que afirma:

O problema da extrema dependência que se criou entre a ciência e a técnica levou a uma perda de poderes dos cientistas para os dirigentes de empresas e do Estado. Assim, criou-se um saber anônimo feito para ser guardado e usado de acordo com as intenções das grandes potências. (MORIN, 1994, p. 127).

Esta reflexão cabe às tecnologias da Revolução Verde largamente difundidas pela academia e pela Assistência Técnica que atende os interesses de grandes empresas, mas se mostram, na maioria das vezes, inadequadas para a realidade da Agricultura Familiar. A proposta do Programa Residência Agrária vai de encontro a esta lógica e pretende criar um saber contextualizado que atenda às demandas dos agricultores familiares.

Neste sentido, é preciso recuperar a ética e responsabilidade na ciência considerando que esta não é uma questão de interesse apenas dos cientistas e estadistas, mas de todos cidadãos. Portanto, para praticar a responsabilidade na ciência é necessário ter uma consciência crítica capaz de questionar o que parece óbvio, fazer uma comunicação entre objeto e sujeito, fatos e valores e reformar as estruturas do conhecimento (MORIN, 1994), ou seja é fundamental investir esforços em reaprender a aprender como nos ensina este autor na série “O Método”.

A proposta da reforma do conhecimento está intimamente relacionada à da transdisciplinaridade “que objetiva a compreensão do mundo através da unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 2000, p. 14).

Para alcançarmos esta unidade é necessário desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas, quanto culturais, que o conduzem ao erro ou à ilusão (MORIN, 2000, p.14).

Sobre o conhecimento Loureiro (2004) lembra que ele é uma construção social, historicamente datada, não neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais, inclusive as que se referem a vinculação entre saber e poder, e acrescenta sua finalidade emancipatória e ao compromisso político de superação das relações de expropriação material e de dominação. Nesta mesma linha de

raciocínio sobre a necessidade de repensar a maneira de produzir conhecimento a autora abaixo corrobora: “a técnica na modernidade e desigualdade capitalista, transformou-se em forma de dominação de uns homens sobre os outros, principalmente quando a competência técnica é a base da diferenciação social e da autoridade (COELHO. 2005, p.55)”. Ela complementa revelando a prepotência dos cientistas/profissionais que as universidades têm formado e sua falta de compromisso com a sociedade:

alguns profissionais têm a idéia de que a ciência tudo pode e o conhecimento não-acadêmico nada consegue. Esta é na realidade uma postura mítica diante dos poderes da ciência e, além disso, não questiona o compromisso político-econômico dos saberes academizados e tampouco o projeto de sociedade que funda as ações empreendidas pelo campo científico. (COELHO. 2005, p.23).

Já sobre o processo de formação e auto-formação Galvani nos traz contribuições importantes:

A formação integra vários níveis de realidade e suas múltiplas interações entre a pessoa e o meio ambiente físico e social. Pode-se citar: interações simbólicas (imagem); interações práticas (gestos) e interações epistêmicas (conceitos). Estas interações epistêmicas têm sido as mais valorizadas nos processos de autoformação, desvalorizando-se as interações simbólicas e práticas, embora elas sejam profundamente estruturadas pelas outras duas. (GALVANI, 2002, p.103).

Mais adiante o autor acrescenta:

Trabalhar na formação consiste em fazer um lugar para a auto-formação das pessoas: reconhecê-la e reunir as artes do fazer cotidiano da formação; criar mediações entre a auto-formação, a co-formação e os saberes formalizados numa perspectiva transversal. [...] Estas abordagens objetivam a tomada de consciência e de poder sobre sua própria autoformação.[...] É preciso desenvolver uma visão que privilegie mais a experiência e a tomada de consciência, do que a descrição do real. (GALVANI, 2002).

Neste sentido, o PRA do Ceará, objeto deste estudo, aceitou o desafio de considerar todas as interações (simbólicas, práticas e epistêmicas) simultaneamente, sem privilegiar uma em detrimento das outras. A organização metodológica adotada, da Pedagogia da Alternância, potencializa o alcance destas proposições de Galvani, por exemplo, acredita-se que o Tempo Comunidade oferece oportunidade para experiências concretas ao invés de simples descrições. Mais do que isso, a alternância de espaços e metodologias entre Tempos Escola e Tempos Comunidade conduzidos de maneira articulada agregada a uma gestão participativa é capaz de proporcionar a integração sugerida pelo autor acima entre uma auto-formação, co-formação e os saberes formalizados.

Outra potencialidade desta organização metodológica do Programa com presença de Tempos Comunidade é a possibilidade do envolvimento e construção de laços e emoções

entre os estudantes (atuais e futuros extensionistas) e os agricultores. Maturana coloca a importância da emoção nas relações e na construção do conhecimento:

Emoções especificam o campo relacional no qual agimos. Todos argumentos racionais são fundados em emoções preliminares, elas mudam quem somos, podem restringir ou expandir nossa visão e inteligência. A disponibilidade de conhecimento é determinada pela emoção. O amor expande nossa visão já o medo e ambição a restringe. [...] O amor permite que vejamos o outro em sua legitimidade e só assim podemos estar preocupados com o que acontece com ele. Se não o vemos como legítimo, não nos importamos. (MATURANA, 2000, p. 101).

Este autor acrescenta ainda:

O ponto fundamental da educação não é ensinar habilidades e sim exercitar o respeito (emergir como outro legítimo) por si e pelos outros. Somos todos igualmente inteligentes, mas de acordo a vida de cada um, surgem diferentes emoções, que determinarão diferentes graus de habilidades e visões. Se exercitarmos o auto-respeito na educação provocaremos liberdade e o exercício da transdisciplinaridade. (MATURANA, 2000, p. 104).

Considerando que um dos princípios pedagógicos do Curso de Especialização do PRA é a incorporação da transdisciplinaridade, considerada condição fundamental para projetos em áreas de Agricultura Familiar e Reforma Agrária, é necessário refletirmos sobre este conceito.

A transdisciplinaridade surge com o intuito de reintegração dos saberes, bem como a compreensão do mundo presente por meio da unidade do conhecimento. Na transdisciplinaridade, diante dos vários níveis de realidade, o espaço entre e além das disciplinas está preenchido, e a dinâmica resultante do movimento destes vários níveis de realidade, é o seu objeto de estudo. (NICOLESCU, 2000).

Morin coloca que “a supremacia do conhecimento fragmentado, de acordo com as disciplinas, impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”. (MORIN, 2000, p. 14). Este posicionamento é defendido por Paulo Freire em diversas de suas obras, e especialmente, em *Pedagogia da Autonomia* (2002). Freire questiona: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2002, p.15).

Segundo Morin (2000, p. 38) “o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e que não se poderia isolar uma parte do todo, nem as partes umas das outras”. Nicolescu complementa: “Esta nova compreensão, da coexistência dos diferentes

níveis de realidade, pode nos levar a repensar nossas vidas, fazer uma releitura dos conhecimentos antigos, a explorar de outro modo o conhecimento de nós mesmos, aqui e agora. (NICOLESCU, 2000, p.22).

Considerando que o PRA é realizado pelas universidades em parceria com os Movimentos Sociais do campo e que pretende contribuir para transformar os processos de formação das Ciências Agrárias na academia, torna-se importante abordar a questão da interdisciplinaridade no contexto das universidades.

Neste sentido, Bursztyn (2008), no artigo “Ciência da Sustentabilidade e a Universidade - rumo a Interdisciplinaridade” traz contribuições para esta reflexão. Logo no início o autor coloca o problema da super-especialização nas universidades: “A especialização deu forma ao mundo acadêmico ao longo do século passado, produzindo uma ordem formidável de disciplinas em um grande número de campos isolados e auto-centrados” (BURSZTYN, 2008, p.2). Segundo ele as universidades de hoje não estão preparadas para as demandas complexas da sociedade:

O aumento da complexidade científica e dos desafios tecnológicos, juntamente com a aceleração da demanda por conhecimento generalista, não pode ser encarado sozinho por departamentos em estruturas institucionais rígidas como é o caso das universidades. Não sendo capazes de se comunicarem entre si, os departamentos tendem mais a aprofundar suas atividades numa visão estreita do que alargar suas práticas. (BURSZTYN, 2008, p.15).

Assim, a estrutura, organização e funcionamento das universidades precisam ser repensados, pois “a ação interdisciplinar tem importante papel no debate sobre a crise e o futuro da universidade. A tendência agora é adicionar espaços de interdisciplinaridade para além da organização disciplinar tradicional de pesquisa e educação” (BURSZTYN, 2008, p.2). Neste sentido o autor faz algumas proposições para superar esta super especialização desconectada que integram as universidades:

Novos procedimentos deveriam ser adotados visando, não somente o intercâmbio de capacidades – habilidades, mas também internalizar na academia uma cultura dotada de maior flexibilidade. Isto pode ser atingido criando incentivos para mobilidade de professores, estudantes, instituições de pesquisa não acadêmicos, empresas, agências governamentais, ONGs, e vice versa. (BURSZTYN, 2008, p.16).

É interessante notar o reconhecimento de um cientista da universidade sobre a potencialidade da organização e funcionamento de instituições não acadêmicas e como esta troca pode ser rica para ambas as partes: “universidades têm muito que aprender com as instituições não acadêmicas pois elas possuem maior flexibilidade para atender as demandas por mobilizar estruturas não perenes” (BURSZTYN, 2008, p.15). Desta maneira o autor conclui: “caminhando na direção de um arranjo institucional original (pela agregação

ao invés da separação) e considerando a necessidade da criatividade, especialmente no contexto presente, pode-se contribuir, de maneira relevante, para a reinvenção da universidade” (BURSZTYN, 2008, p.16).

O PRA coloca em prática algumas destas proposições à medida em que é realizado por meio de uma rede de parcerias, dentre elas, num primeiro momento podemos citar: as universidades, os Movimentos Sociais do campo, prestadoras de ATER e ATES, o INCRA. Portanto, este intercâmbio com instituições mais flexíveis, contribuem com suas experiências acumuladas ao mesmo tempo que questionam e pressionam a rigidez da universidade, além da rica experiência da participação efetiva de professores e estudantes de diferentes cursos de dentro e fora do CCA, somado ao compromisso de todos envolvidos, fazem emergir desta experiência um grande potencial agregador de reinvenção das estruturas, funcionamento e práticas da UFC, mais especificamente do seu CCA.

Considerando que o PRA, objeto desta pesquisa, tem como objetivo principal formar profissionais das Ciências Agrárias dentro do paradigma da Agroecologia e da Educação do Campo para trabalharem na Assistência Técnica e Extensão Rural, e que estes irão atuar diretamente com agricultores familiares e assentados da Reforma Agrária, torna-se importante, neste momento, apresentarmos reflexões iniciais sobre cada um destes temas, que serão retomados no decorrer da pesquisa.

2.2 UNIVERSIDADE, CIÊNCIAS AGRÁRIAS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL, EXTENSÃO RURAL E ASSISTÊNCIA TÉCNICA

Considerando que o PRA foi construído e realizado nas instâncias da universidade (com apoio e parcerias externas) e que esta pesquisa pretende analisar o impacto do Programa neste contexto, especificamente no CCA da UFC, torna-se importante adentrarmos neste campo do conhecimento, para posteriormente aprofundarmos no estudo sobre a formação das Ciências Agrárias neste espaço.

Muitas pesquisas da atualidade referentes às universidades criticam sua falta de autonomia, vinculação com neoliberalismo e atrelamento ao mercado, chamando este processo de mercantilização da educação. Esta realidade está vai de encontro ao mérito conquistado por estas instituições baseada em sua autonomia conforme contextualiza Chauí:

A legitimidade da universidade moderna se fundamentava na autonomia do saber face ao Estado e à religião e, portanto, a idéia de um conhecimento guiado pela sua própria lógica, por necessidades inerentes, do ponto de vista tanto da sua invenção quanto descoberta, como da sua transmissão. A autonomia da universidade pública que costumava ser definida em termos de rejeição da tutela pela religião e pelo Estado, precisa ser agora revista à

luz da rejeição da tutela empresarial e financeira [...], uma vez que o saber se transformou em força produtiva, inseparável dos fluxos mundiais de capital. (BERNHEIM & CHAUÍ, 2008, p, 18-19).

Este fato é comentado por outro autor que cita as inter-relações de três macro-referencias constituintes desta realidade:

Os cenários contemporâneos podem ser esboçados com base na compreensão inter-relacionada de três matizes fundamentais: a revolução técnico científica; a globalização e o neoliberalismo. Estas macro-referências são premissas para a análise do modo de operar das instituições educativas, como por exemplo, as universidades, a partir dos anos 1990. Por conseguinte, ajudam a analisar a produção do conhecimento e as perspectivas da formação profissional, especialmente no tocante às demandas de alteração dos perfis profissionais. (LIMA. 2006, p. 46).

Especificamente sobre o neoliberalismo e seus impactos este autor comenta:

O neoliberalismo significa a destruição do público, opera em relação às classes dominadas, a destruição de sua política, o roubo da fala, sua exclusão do discurso reivindicativo e, no limite, sua destruição como classe. Ao analisarmos o neoliberalismo, observamos com nitidez que este se opõe radicalmente a universalidade, à igualdade e a gratuidade dos serviços sociais. (LIMA. 2006, p.110).

Podemos dizer que a academia, na atualidade, inserida neste pensamento hegemônico, se preocupa em fornecer ensino voltado para as demandas do mercado e pesquisas para aprimorar suas tecnologias. Pouca atenção tem sido dada para formar cidadãos que atendam aos anseios da maioria da sociedade, ou seja, para melhorar a qualidade de vida dos historicamente explorados e excluídos (educação, emprego digno, lazer, bens materiais etc.). Sobre este problema Buarque (1998) coloca:

A injustiça da universidade pública não reside no fato de que nela só entram os filhos dos ricos — isso é injustiça social. A injustiça da universidade está em que todos aqueles que dela saem trabalham apenas para os ricos, em decorrência da estrutura, do currículo e dos métodos de trabalho. Formar e ser elite intelectual não é erro, é obrigação. Errado é só servir à elite econômica e social. (BUARQUE. 1998, p.117).

Mas a questão dos profissionais formados pelas universidades atenderem apenas as demandas dos ricos, como colocado acima, é também uma consequência do tipo de formação que receberam como consequência do modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil. Assim Cavallet (1996) coloca que:

as universidades doutrina seus alunos e esses, de forma alienada, no futuro exercício da profissão, contribuem para um aumento ainda maior das injustiças sociais decorrentes do modelo de desenvolvimento adotado no País. Este modelo excludente e a educação instrumentalizadora priorizam uma educação mais especializada e adequada à difusão comercial dos avanços da ciência e tecnologia em detrimento de uma educação mais integral. (CAVALLET, 1996 *apud* AHRENS & CAVALLET, 2002).

Por meio destas reflexões vemos como a universidade está a serviço do modelo de desenvolvimento dominante baseado na exclusão, na escassez, na injustiça para manter os privilégios uma pequena minoria favorecida. Neste mesmo sentido, Buarque (1998) contextualiza a situação e comenta sobre outros problemas da universidade relacionados a sua organização, produção do conhecimento e a prevalência do tecnicismo em contrapartida ao humanismo:

Os caminhos percorridos pelo processo civilizatório nos últimos dois séculos levaram a humanidade a identificar seu propósito com a utilização de técnicas, seu destino com o processo de crescimento econômico, seu objetivo com o consumo. Esta modificação aprisionou a universidade. Ela optou pelo conhecimento isolado, passou a organizar-se em unidades deficientes na produção do saber, fechada em departamentos especializados. O universitário perdeu a dimensão da humanidade, e o seu saber perdeu a globalidade do humanismo. (BUARQUE. 1998, p.201).

Outro problema sobre as estratégias de ensino na universidade é a abordada por Bordenave & Pereira (1995) que dizem que o docente não inclui em seu programa as experiências que o aluno deve viver para aprender sobre seu curso numa forma ativa, criativa, que desenvolva sua pessoa inteira e não apenas seus conhecimentos teóricos. Este problema refere-se à falta de prática, à carência de contato com a realidade, com as pessoas e com o contexto de sua futura atuação profissional. Esta realidade está vinculada a desvalorização de uma das bases do tripé da universidade: a extensão.

Portanto, as universidades não têm atendido ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto no artigo 207, da Constituição Federal de 1988. Sobre a necessidade de integrar estas três dimensões Buarque (1998) coloca: “é preciso comprometer todo o ensino superior com atividades de pesquisa, retirando-o da simples prática do ensino repetitivo, e, ao mesmo tempo, forçar uma aproximação do ensino e da pesquisa com a realidade, através da prática da extensão”. (BUARQUE. 1998, p.202). Ainda sobre esta indissociabilidade Araujo (1998), coloca:

[...] a extensão universitária deverá ter sua programação a partir dos departamentos, cujos programas de ensino e de pesquisa deverão ser executados com mentalidade extensionista, procurando a participação integrada de outras instituições que atuam junto a população, a fim de garantir um processo de intercâmbio de conhecimento, retro-alimentador do processo de desenvolvimento de todos os setores envolvidos na ação. (ARAÚJO. 1998, p.178).

Este desafio das universidades valorizarem e praticarem a extensão no seu cotidiano é importante para a construção de um conhecimento mais contextualizado e aplicado e que possa contribuir de maneira mais efetiva com a sociedade, estes mesmos autores observam que: “Para que a universidade pública brasileira possa cumprir sua função social precisa sair de seus muros e buscar a sua inserção na sociedade mais ampla, analisando, discutindo e

equacionando os diferentes problemas existentes, promovendo, assim, a contextualização da realidade”. (ARAÚJO. 1998, p.178).

Neste sentido, Bastos (1991) defende que a conquista do saber se dá, principalmente, no âmago das relações sociais em seu conjunto. Ele diz que o saber é uma produção coletiva dos homens que surge de sua atuação na vida real, por intermédio de suas relações com a natureza, com os outros e com ele próprio. Portanto a valorização da extensão na universidade, (uma extensão participativa, no sentido de troca de conhecimentos e não do simples repasse de verdades inquestionáveis) apresenta benefícios tanto pedagógicos na construção do saber por estudantes e professores mas também possui vantagens de tornar a academia mais contextualizada, sensível, próxima e comprometida com a comunidade. Potencialidade ainda maior pode ter a extensão quando é realizada de maneira articulada com o ensino e a pesquisa como realiza o PRA

Além deste desafio da valorização da extensão é necessário enfrentar outros (a ele também relacionados) para que a universidade alcance sua verdadeira função, atenda com maior efetividade as demandas dos excluídos e seja mais propositiva na construção de uma sociedade mais justa e sustentável:

a universidade pode mudar o seu papel, através do desenvolvimento da consciência crítica, do pensamento científico e da criatividade, buscando valores como a cidadania e desvelando a realidade para preparar o profissional para um saber politécnico, integral e adequado a uma sociedade desigual. (CAVALLET, 1996 *apud* FILHO [s.d.] p.6).

A comunidade universitária esquece que sua grande aventura está em inventar-se outra vez para ser um instrumento de ruptura, de invenção de um pensamento para conviver com o presente e construir o futuro. (BUARQUE. 1998, p.17).

Porém para alcançar estas proposições é necessário enfrentar questões político-ideológicas como argumenta o autor abaixo:

a questão é de disputar concretamente o controle hegemônico do processo técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para possibilitar a satisfação das necessidades humanas.(LIMA, 2006, p.107).

Pelo exposto acima percebe-se que a sociedade contemporânea está diante de um grande desafio: de repensar e reformar as instituições universitárias. Esta é uma tarefa do povo, dos seus governantes e da comunidade acadêmica, neste sentido Buarque (1998) enfatiza o papel dos universitários:

Se o papel de cada universitário é aventurar-se na criação de novos conhecimentos, seu compromisso diário deve ser com a aventura de criar uma nova universidade. [...] Em uma instituição de idéias, o ponto de partida para sua reformulação está em ter uma ou diversas idéias alternativas

quanto ao projeto, a forma, a estrutura, aos métodos de universidades. O segundo passo é ter um ambiente aberto para debater tais idéias. (BUARQUE.1998, p.15).

Neste mesmo sentido de valorizar a importância dos estudantes na transformação da academia Gadotti coloca:

O estudante brasileiro precisa hoje reinventar a universidade. Não pode esperar que a universidade burocrática a faça espontaneamente. Uma mudança no *conteúdo* dos cursos é necessária. Para isso o estudante universitário deve exigir maior flexibilidade nas disciplinas. Pois a universidade burocrática tornou-se inflexível em seus programas, seus planejamentos, seus computadores, sua organização acadêmica e departamental. Hoje ela esta em crise justamente porque valorizou o transitório (a estrutura) em detrimento do permanente (a cultura). (GADOTTI, 1998, p. 121).

Acredita-se, e por isso este tema será retomado no capítulo destinado às discussões, que o PRA é um espaço real e potencial à união e articulação de pessoas (professores, estudantes e comunidade) que possuem idéias, compromisso e vivência para concretizar espaços de mudança em pequena e larga escala no espaço da academia, de maneira articulada com a sociedade.

Estas críticas e desafio à universidade também são válidos e pertinentes ao campo da Ciências Agrárias realizados nestas instituições e também nas Escolas Agrotécnicas¹¹, já que seus currículos são baseados em metodologias e tecnologias inadequadas e inacessíveis para a realidade da Agricultura Familiar. Este fato vem causando prejuízos ambientais, econômicos, sociais e culturais aos povos do campo, o que reflete em toda a sociedade, portanto, cabe neste momento ressaltar suas especificidades.

Primeiramente, vale lembrar quais são estas profissões das ciências agrárias. Segundo Coelho (2005), no início da década de 30 do século XX surge a regulamentação das profissões de engenheiro agrônomo e médico veterinário, e na década de 60 “tem início um processo de diversificação e especialização das profissões, com a criação de outros cursos, como engenharia florestal, engenharia agrícola, zootecnia, engenharia de pesca e mais recentemente, engenharia ambiental”. (COELHO. 2005, p. 35). Já a criação de Cursos de economia doméstica no Brasil, surge em 1945, por ocasião da III Conferência Interamericana de Agricultura, realizada em Caracas, com o tema *A mulher e o fomento agrícola*. Era necessário pessoal técnico para orientar o agricultor e sua família sobre as formas e os melhores métodos de administração doméstica e de aproveitamento de produtos rurais. (UFRPE, 2010).

¹¹ Atualmente em âmbito federal foram vinculadas aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia- IF- de cada estado.

Neste sentido, esta autora coloca que “as Ciências Agrárias orientam, hoje, a atuação de diversos agentes sociais, entre eles, as profissões agrárias, em seu processo de produção e transformação da natureza e, conseqüentemente, da vida social no campo”. (COELHO. 2005, p. 36). Esta autora apresenta uma visão crítica sobre a atuação destes profissionais:

Ao analisar o processo histórico de cientificação do saber para a agricultura e de institucionalização das profissões agrárias, é possível evidenciar que, mais do que geração de técnicos e saberes positivos [no qual as destrezas técnicas eram suas marcas distintivas], o processo permitiu a constituição de agentes políticos de mudança social pela técnica. (COELHO. 2005, p. 35).

Sobre as deficiências do processo de formação promovido pelas universidades Cavallet (1999) afirma que:

há uma incompatibilidade da formação acadêmica atual destes profissionais frente a atual realidade social do país. As questões sociais e educacionais do meio agrário são relativizadas e praticamente ignoradas na formação universitária, inclusive nos cursos das ciências agrárias. O aspecto priorizado foi sempre o desenvolvimento tecnológico visando a produtividade econômica. Como o acesso tecnológico só é possível a quem tem recursos para tal, na formação profissional ignoram-se os demais fatores da realidade. (CAVALLET, 1999, 41).

Neste mesmo sentido Almeida *et al.* corroboram :

As orientações dominantes no ensino de ciências agrárias constituem, seguramente, um dos mais importantes limites ao amplo desenvolvimento de uma agricultura sustentável. Tanto as universidades como as instituições de ensino técnico foram integradas para se moldar à estratégia de implantação e de difusão do modelo produtivo da Revolução Verde e continuam fundamentalmente orientadas pela lógica reducionista que lhe é própria. Novos currículos e novos métodos pedagógicos deverão ser incorporados à formação de novas gerações de pesquisadores, professores, *experts* e extensionistas, preparando-os para o desempenho de um papel propulsor na emergência de um novo paradigma de desenvolvimento agrícola. (ALMEIDA *et al.* 2001, p.95-96).

Em grande parte como conseqüência deste processo de formação promovido pelas universidades aos profissionais das Ciências Agrárias, temos um serviço de ATER com muitas deficiências. Portanto, cabe refletir sobre estas deficiências, seus impactos e os desafios a serem superados.

As práticas extensionistas na maioria das vezes equivocadas e inadequadas que vem sendo praticada junto aos agricultores familiares tem suas origens “nas instituições de ensino superior em ciência agrônômica cuja proposta da extensão vem sempre associada à imagem da comunicação, como partes de um mesmo movimento de abordagem de agricultores para apresentar-lhes inovações”. (Filho [s.d.], p.12). Sobre estas falhas na formação/ atuação dos técnicos da extensão rural Pinheiro (2000) coloca:

Na maioria das ações de ensino, pesquisa, desenvolvimento e extensão rural, predomina a visão reducionista. O foco é no objeto e o enfoque é disciplinar. [...] O agricultor, ator mais interessado neste processo, em geral não participa, acaba recebendo orientações técnicas inadequadas a sua realidade (desenvolvidas em ambientes diferentes e controlados), e muitas vezes recomendações divergentes. (PINHEIRO. 2000, p.8).

Caporal & Costabeber (2002) comentam que, até pouco tempo atrás, um bom profissional de extensão rural era aquele capaz de acumular conhecimentos sobre poucas especialidades, que estivesse apto a transferir tecnologias aos agricultores, de modo a fazê-los adotar orientações tidas como superiores, por sua natureza e validação "científica". O conhecimento dos agricultores era visto como algo obsoleto e estes como responsáveis pelo atraso da sociedade.

Paulo Freire, em seu livro "Extensão ou Comunicação" (1988) discute sobre a atividade de extensão rural e faz severas críticas. Primeiramente, faz um estudo da palavra "extensão" no qual não encontra nenhum significado que a aproxime de uma atividade educacional, diz que esta ação pressupõe a manipulação dos indivíduos, ou seja, compreende um processo de invasão cultural, e acrescenta: "A capacitação técnica, que não é adestramento animal, jamais pode estar dissociada das condições existenciais dos camponeses, de sua visão cultural e de suas crenças". (FREIRE. 1988, p.15).

O autor Gehlen (2004) fala sobre este processo de desvalorização dos saberes tradicionais dos agricultores e suas conseqüências: "para ser eficiente na agricultura moderna, é preciso renunciar a saberes tradicionais e apropriar-se de outros, levando à perda do controle do processo em sua totalidade, criando dependência dos técnicos e assim produzindo dominação e a expropriação" (GEHLEN. 2004, p.65). Neste mesmo sentido Coelho (2005) fala sobre a falta de alteridade por parte destes profissionais:

Assim, antes mesmo de indagar por que o agricultor faz assim e não de outro jeito, o técnico/profissional cientificado e academizado considera que "ele faz tudo errado!" Ou simplesmente conclui: "não é assim que se faz!" Conseqüentemente, este profissional age como se, a princípio, a ação do outro não tivesse razão ou sentido. A falta de disposição para saber destas razões ou sentidos que orientam as ações do outro vem da não-percepção que as desigualdades, as diferenças sociais e os valores não são fenômenos naturais ou eternos, mas surgem em determinados contextos históricos e são constituídos a partir das interações entre os homens e destes com a natureza. As diferenças de classe, de recursos, de objetivos e de projetos de futuro, ou mesmo de formas de compreensão, de valores, de condutas pessoais, refletem-se no tipo e na estrutura dos saberes considerados válidos em determinadas sociedades (COELHO. 2005, p. 23).

Importante salientar que toda esta crítica à atuação dos técnicos extensionistas não pode ser julgada como simples culpa destes sujeitos e sim como conseqüência de um

projeto de desenvolvimento adotado pelo país, com influência direta nas universidades, e por conseguinte, nos cursos das Ciências Agrárias.

Por todas as colocações citadas acima e reconhecendo a importância destes atores para avançar rumo a sustentabilidade, percebemos o grande desafio de superar estas visões/práticas na busca de ações mais humanizadoras, contextualizadas, críticas. Portanto, uma formação complementar e diferenciada aos profissionais da ATER que os tornem aptos a trabalhar em áreas de Agricultura Familiar faz-se fundamental. Neste sentido, é necessário uma formação que apresente metodologias apropriadas para atuar com este público, que dê margem à participação e empoderamento da comunidade, incorporando seus saberes e valores. Também é preciso a capacitação em tecnologias produtivas adaptadas à realidade da Agricultura Familiar e dos ecossistemas locais. Além disso, essa formação tem que ser permeada pelo incentivo ao potencial criativo e inovador e ao pensamento crítico destes estudantes/profissionais.

Neste contexto, torna-se preciso considerar a necessidade da compreensão das causas históricas das desigualdades socioeconômicas e das diferenças cognitivas e de valores presentes nos outros que são diferentes de nós (COELHO, 2005). A autora comenta ainda sobre a necessidade de uma outra formação/atuação dos profissional de Assistência Técnica e Extensão Rural dentro do atual contexto mundial.

No momento pós-modernizado, quando novos conflitos no campo e os limites ambientais colocam novos desafios para estes profissionais, são exigidas novas competências em termos de conteúdo, valores e formas de conhecimento. O tecnicismo, que não questiona o conteúdo social da técnica, nem o autoritarismo dos métodos de persuasão para o consumo de tecnologias, tende a cair em desuso. (COELHO, 2005, p. 67).

Neste mesmo sentido, Denardi (2001) complementa falando sobre as amplas habilidades exigidas para atuação destes extensionistas:

Parece indispensável que os profissionais das ciências agrárias estudem os sistemas de produção, enxerguem as cadeias produtivas, pesquisem as oportunidades de mercado, observem as dinâmicas familiares, respeitem as experiências dos agricultores, apoiem a organização comunitária e valorizem a educação para a cidadania. Aumenta, assim, a importância da aprendizagem dinâmica (que resulta da práxis social em contextos e ambientes permanentemente evolutivos) e da construção dialética de conhecimentos. (DENARDI. 2001, p.60).

Uma outra dimensão importante refere-se a superação do isolamento e supervalorização dos conhecimentos acadêmicos e da necessária interação e escuta aos agricultores: “A participação popular emerge como um direito e exige uma nova prática extensionista, que só é possível quando se adota uma postura democrática e se realizam

tarefas com base em metodologias e princípios pedagógicos libertadores” (CAPORAL E COSTABEBER. 1994, p.23).

E para alcançar esta formação diferenciada da atualmente desenvolvida Freire faz uma importante colocação: “a capacitação, na ação dos técnicos, pratica-se na assistência técnica, que para ser verdadeira, só pode se realizar na práxis, ou seja, na ação e na reflexão, ou ainda, na compreensão crítica das implicações da própria técnica”. (FREIRE. 1988, p.12). Neste sentido acredita-se o PRA contribui para formação de “verdadeiros” agentes de assistência técnica já que desde a etapa inicial, do EV, houve um estímulo à este movimento de ação-reflexão-ação proporcionado em grande parte pela metodologia adotada, conforme será discutido mais adiante no tópico sobre Pedagogia da Alternância.

Portanto, para que ocorram estas transformações nos profissionais que atuaram com Assistência Técnica e Extensão Rural torna-se necessário outra formação nos cursos das Ciências Agrárias e sobre isso Filho [s.d.] coloca estratégias interessantes: “Ler, escutar e discutir propostas é diferente de praticá-las e vivenciá-las na realidade, por meio de estágios de produção, estágios de vivência, acompanhamento aos produtores, ou seja, junto dos segmentos da sociedade aonde o futuro profissional irá se inserir”. (FILHO. [s.d.] p.4). Portanto as experiências de convivência entre estudantes e agricultores são possíveis de serem trabalhadas no âmbito das disciplinas e estágios ainda durante sua formação universitária/técnica, para que assim seja criado um respeito mútuo e compreensão das necessidades de cada agricultor.

É justamente dentro desta proposta que o PRA foi idealizado e vem sendo executado, gerido, e aperfeiçoado. A partir das discussões acima percebemos as especificidades nas quais o Programa está inserido, as justificativas, demandas e urgência para sua criação e implementação, e algumas propostas para seu delineamento e experimentação. Assim vemos seu potencial, não apenas para mudar as práticas extensionistas, muito além, alterar o olhar e o relacionamento com os agricultores, recriar a formação na Ciências Agrárias, seu enfoque, seus métodos, sua solidão, transformar a universidade, sua organização, objetivos, racionalidade.

A discussão da demanda por um novo perfil dos profissionais das Ciências Agrárias, capacitados e comprometidos em trabalhar com agricultores familiares permeia a discussão da Reforma Agrária, não só porque estes profissionais irão atuar diretamente com estes sujeitos já que grande parte dos agricultores familiares são assentados, mas também porque a construção de uma nova universidade e de um novo conhecimento pautado em um outro paradigma, de justiça social e desenvolvimento sustentável passa por esta questão.

2.3 REFORMA AGRÁRIA

Uma das características marcantes do Brasil é a elevada concentração da propriedade da terra e, por conseguinte, uma dificuldade de acesso à mesma por uma grande quantidade de famílias de agricultores. Isso é decorrência de um longo processo histórico que vem desde os tempos colônias quando o Brasil foi invadido e explorado pela coroa portuguesa, iniciando assim um quadro de extrema concentração fundiária. Estes acontecimentos históricos ainda estão completamente inter-relacionados a atual realidade e trazem reflexos como concepção da política fundiária que distorce o real valor da terra como coloca Pinto (2002):

A política fundiária no Brasil é marcada pela intensa exploração capitalista da terra e do trabalhador rural, isto é, a terra não é adquirida com fins produtivos, mas na maioria das vezes, com o objetivo de formar grandes patrimônios imobiliários, às vezes inoperantes, em poder dos latifundiários aguardando uma oportunidade de venda fácil, por alto preço ou gordas indenizações pelo Poder Público. (PINTO, 2002, p. 166).

Com relação aos argumentos utilizados por aqueles que não concordam e não desejam a realização da Reforma Agrária, Garcia (1993) afirma:

No Brasil, sobre a Reforma Agrária muito se discute e pouco se faz. Alguns dizem que ela é coisa ultrapassada, que não resolverá os problemas da agricultura, que é muito difícil de ser implementada, além de demandar muitos recursos e um longo tempo. Estes são argumentos de quem não quer mudar o nosso país. De quem usufrui da enorme concentração de propriedade da terra, da riqueza e da renda. Dos que auferem imensos lucros especulativos retendo terras improdutivas e beneficiando-se dos créditos subsidiados, dos incentivos fiscais, dos investimentos e gastos governamentais. São argumentos daqueles que produzem a miséria e a fome que afetam de milhões brasileiros. (GARCIA, 1995, p. 5)

A Reforma Agrária engloba um público alvo abrangente formado por diversos segmentos da população do campo que tem no acesso à terra um limite à sua reprodução econômica e social e ao exercício de sua autonomia.

Este público é formado por: trabalhadores rurais sem terra, atuais assentados, que necessitam de infra-estrutura e apoio à produção;[...] posseiros, marcados pela insegurança jurídica em relação ao domínio da terra que lhes restringe o acesso às políticas agrícolas e os expõe a ameaças de despejo; populações ribeirinhas; comunidades quilombolas, que demandam o reconhecimento e a titulação de suas áreas; extrativistas, que lutam pela criação e reconhecimento de reservas extrativistas; agricultores atingidos por barragens; juventude rural; mulheres trabalhadoras rurais; entre outros pobres do campo. (MDA, 2003, p.17).

A luta por Reforma Agrária vem se arrastando ao longo da história com diversos avanços e retrocessos. Porém, um momento marcante nesta história, já no contexto mais recente, acontece no começo da década de 1980, quando há um esgotamento do ciclo de crescimento econômico e o fim da ditadura militar, dando início a um novo arranjo de ordem

econômica e política e a uma oxigenação das forças sociais. Assim, ocorre uma ampla articulação dos movimentos sociais e entidades de assessoria agrária: surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) reorganiza-se, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) é fortalecida pela Igreja e várias organizações não-governamentais surgem em apoio à causa da reforma agrária (DELGADO, 2005).

O MST consagrou-se por envolver uma coletividade motivada a discutir a Reforma Agrária em âmbito nacional e tem como objetivo não somente promover a distribuição de terras. Em linhas gerais visa também: construir uma sociedade sem exploradores, onde o trabalho tenha supremacia sobre o capital; garantir trabalho a todos com justa distribuição de terra, de renda e das riquezas; buscar permanentemente a justiça social e igualdade de direito econômico, políticos, sociais e culturais; combater toda forma de discriminação social e buscar participação igualitária da mulher. (MST, 2009). Este movimento, por sua amplitude, organização e ambições tem tido um papel muito importante na medida que consegue pressionar o Estado e assim avançar na luta pela Reforma Agrária e por uma sociedade mais justa.

Assim, o envolvimento de diversos setores da sociedade por esta questão faz-se fundamental para que ela de fato avance conforme Comenta Panagides (1999): “sendo o problema fundiário essencialmente político, somente será superado quando a sociedade, no seu conjunto, amadurecer para aceitar a reforma agrária como processo necessário para o seu próprio futuro. Só nesse instante serão satisfeitas as condições necessárias para que ela aconteça”. (PANAGIDES, 2000. p. 298).

sem a conscientização da sociedade e sua ativa participação na vida da nação, e sem a cobrança por esta sociedade ao conjunto dos seus governantes, pouco poderemos esperar dos programas de origem governamental relacionados com a distribuição de terra. Só haverá sustentabilidade, quando a reforma agrária se tornar um programa exigido pela sociedade, um programa dela em que o governo participe como um dos atores do processo e não como o seu dono. A sustentabilidade de políticas, programas e projetos de reforma agrária e desenvolvimento rural exigem que a comunidade participe ativamente em seu planejamento, execução e manutenção de projetos. (PANAGIDES, 2000. p. 298)

Neste momento cabe a reflexão, de fato, o que significa fazer Reforma Agrária? As visões sobre o assunto variam bastante e nesta pesquisa compactua-se com uma visão abrangente do seu significado que perpassa por diversas influencias no campo, econômico, sociais, político, ambiental e ético, portanto não se resume a distribuir terras: “o objetivo não é o de apenas “assentar” as famílias, mas de tê-las vivendo na terra e dela tirando o seu

sustento, com melhores condições de vida e mais esperança em relação ao futuro” (MDA, 2000, p.15).

Tanto no lado social, aliviando a pobreza, criando emprego e renda, como no lado econômico, melhorando a distribuição da terra, gerando um mercado interno e fortes ligações entre o rural e o urbano, a Reforma Agrária é muito mais do que uma política de acesso à terra. Quando vista em sua totalidade, afeta o conjunto de condições sociais, econômicas, ambientais e políticas com demandas diferentes. (MDA, 2000, p.12).

[...] a demanda por reforma agrária não é, como muitos de seus opositores tem afirmado, sinônimo de atraso, ameaça de desestruturação de sistemas produtivos, mas simplesmente uma das faces da luta contra a desigualdade econômica e social e, portanto, uma das ferramentas da construção de uma efetiva democracia, baseada na possibilidade de contínua expansão e criação de direitos. (MEDEIROS, 2003. p.94-95).

Portanto, muitas vezes existe um equívoco na interpretação do que representa fazer a Reforma Agrária:

[...]reduzem a sua riqueza de significados: política compensatória, condições para a ampliação da agricultura familiar, caminho para o combate à pobreza no campo, inserção de pequenos agricultores de forma competitiva no mercado. A reforma agrária tem um pouco de cada um desses componentes, mas é também um caminho para devolver a dignidade a um contingente dos que querem fazer da terra seu lugar de reprodução. Dessa perspectiva, as demandas que têm se gerado nos assentamentos apontam para refazer a leitura corrente sobre o rural como espaço de precariedade: escola, saúde, espaços comunitários, acesso a bens de consumo, lazer; mostram a utopia de recriá-lo como espaço de novas formas de sociabilidade e não só de produção. (MEDEIROS, 2003, p.94).

Cabe ressaltar que o acesso a terra é apenas o início para atingir esta amplitude de potencialidades vinculados à Reforma Agrária, portanto ela deve estar vinculada a outras garantias e direitos:

Desconcentrar a propriedade da terra é uma condição necessária, porém não suficiente para a correção das mazelas decorrentes da atual estrutura agrária. A determinação de realizar uma Reforma Agrária “ampla” e sustentável coloca a necessidade de atingir magnitude suficiente para provocar modificações nessa estrutura, combinada com ações dirigidas a assegurar a qualidade dos assentamentos, por meio de investimento em infra-estrutura social e produtiva. Esses elementos ainda assim serão insuficientes se os beneficiários da Reforma Agrária e os agricultores familiares não estiverem inseridos por meio de suas associações e cooperativas em um espaço geográfico, social, econômica e politicamente dinâmico, se as ações não estiverem integradas num enfoque de desenvolvimento territorial sustentável. (MDA. 2003, p.8).

A existência dos assentamentos como unidades territoriais e administrativas resulta numa ampliação das demandas de infra-estrutura e em pressão sobre os poderes locais, estaduais e federal. Ao mesmo tempo em que podem ser vistos como ‘ponto de chegada’ de um processo de luta pela terra, os assentamentos tornam-se ‘ponto de partida’ para uma nova condição de vida, onde muitas vezes tudo está por fazer, desde a organização do lote e construção do local de moradia até toda a infra-

estrutura coletiva e de serviços necessária à viabilização econômica e social das novas unidades de produção familiar criadas (LEITE et al., 2004, p.260).

Portanto, um dos elementos centrais de um projeto nacional soberano reside em um novo padrão de desenvolvimento para o meio rural baseado na Reforma Agrária e no fortalecimento da Agricultura Familiar. Neste sentido deve haver uma “ação compartilhada do Estado e da sociedade civil para desconcentrar a propriedade da terra, alterar a estrutura agrária, criando condições para a eficácia das políticas de fomento à produção, de garantia da sustentabilidade ambiental e de universalização do acesso a direitos”. (MDA, 2003, p. 11). Perante este desafio a universidade possui importante papel principalmente em relação aos profissionais das Ciências Agrárias, que se preparados de acordo com a realidade da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar podem contribuir na concretização desta proposta.

2.4 AGRICULTURA FAMILIAR

O termo Agricultura Familiar vem sendo amplamente utilizado por diversas instituições, programas, organizações e sujeitos, assumindo diferentes sentidos e compreensões de acordo com o contexto e objetivo no qual é utilizado. Portanto, não existe um consenso sobre o termo, embora seja crescente tanto a utilização como a discussões do mesmo. Assim, “esta expressão é utilizada como um guarda chuva conceitual, que abriga grande número de situações, em contraposição à agricultura patronal, tendo como ponto focal da polarização o tipo de mão-de-obra e de gestão empregadas”. (ALTAFIN, 2003, p. 15).

Uma síntese das principais características que diferencia a agricultura patronal da agricultura familiar é apresentada no quadro abaixo:

Agricultura Familiar	Agricultura Patronal
Completa separação entre gestão e trabalho	Gestão e trabalho intimamente relacionados
Organização centralizada	Direção do processo produtivo assegurada diretamente pelos proprietários
Ênfase em práticas agrícolas padronizáveis	Ênfase na durabilidade dos recursos naturais e na qualidade de vida
Trabalho assalariado predominante	Trabalho assalariado complementar
Tecnologias dirigidas à eliminação das decisões “de terreno” e “de momento”.	Decisões imediatas ligadas ao alto grau de imprevisibilidade dos processos produtivos
Tecnologias voltadas principalmente à redução das necessidades de mão-de-obra.	Tomada de decisão <i>in locu</i> , condicionada pelas especificidades do processo produtivo
Pesada dependência de insumos comprados	Ênfase no uso de insumos internos.

Quadro 3: Principais diferenças entre Agricultura Familiar e Agricultura Patronal. Fonte: Guanziroli (1995. p.7).

Mesmo tendo clareza das principais características que diferenciam estes dois tipos de agricultura, ainda assim o conceito de Agricultura Familiar é abrangente e genérico, sobre isso Wanderley (1996) explica:

agricultura familiar, entendida como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. É importante insistir que este caráter familiar não é um mero detalhe superficial e descritivo: o fato de uma estrutura produtiva associar família, produção e trabalho tem conseqüências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente. No entanto, assim definida, esta categoria é necessariamente genérica, pois a combinação entre propriedade e trabalho assume, no tempo e no espaço, uma grande diversidade de formas sociais. (WANDERLEY, 1996, p.2).

Mesmo com toda a diversidade que o termo abarca existem características centrais que estão presentes nos diversos conceitos sobre o tema de acordo com Asmus (2004) são elas: gestão e direção autônoma do estabelecimento agrícola pelo próprio produtor; mão-de-obra familiar maior que a mão-de-obra contratada; reprodução da unidade produtiva e da unidade familiar. Cabe enfatizar que “um estabelecimento familiar é, ao mesmo tempo, uma unidade de produção e de consumo; uma unidade de produção e de reprodução social”. (DENARDI, 2001, p. 57).

Outro conceito de referência sobre o tema pode ser encontrado na lei sobre a *Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais* (Lei nº 11.326/ 2006) que, traz os requisitos que caracterizam o agricultor familiar:

- I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;
- II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
- III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;
- IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. (Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006).

Entre as principais divergências no entendimento sobre o tema destaca-se a compreensão que considera a Agricultura Familiar como uma nova categoria, gerada no bojo das transformações experimentadas pelas sociedades capitalistas desenvolvidas. E outra que defende ser a agricultura familiar brasileira um conceito em evolução, com significativas raízes históricas no campesinato (ALTAFIN, 2003). Na presente pesquisa compactua-se com a segunda linha de pensamento que defende que as transformações vividas pelo agricultor familiar moderno não representam uma ruptura definitiva com formas

anteriores, mas, pelo contrário, mantém uma tradição camponesa que fortalece sua capacidade de adaptação às novas exigências da sociedade.

Sobre esta divergência em relação ao sujeito “agricultor familiar” Wandelely (2003) questiona ao mesmo tempo em que pondera sobre a construção de um sujeito histórico imerso em um processo contínuo e inter-relacionado:

Trata-se da reprodução pura e simples de um campesinato “tradicional” com sua forma específica de funcionamento e de reprodução ou da emergência de um novo “personagem” na atividade agrícola e no meio rural, capaz de responder às exigências da sociedade e do mercado modernos, freqüentemente vistos como gestados pela própria ação do Estado? No primeiro caso deve-se perguntar: a inserção destes camponeses na sociedade moderna não termina por provocar mudanças significativas nos traços característicos do campesinato tradicional? O que muda? No segundo caso não se corre o risco de desconhecer e negar a própria história? Não seria uma história camponesa? (WANDERLEY, 2003, p. 44).

Em outra obra, a mesma autora afirma que a modernização da Agricultura Familiar, não representa uma ruptura com o campesinato “guarda ainda muitos de seus traços tanto porque ela ainda tem que enfrentar os velhos problemas, nunca resolvidos, como porque, fragilizado, nas condições da modernização brasileira, continua a contar, na maioria dos casos, com suas próprias forças”. (WANDERLEY, 1996, p.15).

Portanto, compreende-se que o campesinato influenciou o que hoje chamamos genericamente de Agricultura Familiar, mas, além disso, existe especificamente um conceito, a Agricultura Familiar Camponesa, em que o seu diferencial é a manutenção dos princípios e fundamentos do modo de vida camponês, de acordo com seus valores e racionalidade, por vezes re-significados de acordo com o contexto histórico, mas sem perder sua essência.

A agricultura camponesa tradicional vem a ser uma das formas sociais de agricultura familiar, uma vez que ela se funda sobre a relação entre propriedade, trabalho e família. No entanto, ela tem particularidades que a especificam no interior do conjunto maior da agricultura familiar e que dizem respeito aos objetivos da atividade econômica, às experiências de sociabilidade e à forma de sua inserção na sociedade global. (WANDERLEY, 1996, p. 3).

A autora explica uma das especificidades deste conceito

Para além da garantia da sobrevivência no presente, as relações no interior da família tem como referência o horizonte das gerações, isto é, um projeto para o futuro. Com efeito, um dos eixos centrais da associação camponesa entre família, produção e trabalho é a expectativa de que todo investimento em recursos materiais e de trabalho despendido na unidade de produção, pela geração atual, possa vir a ser transmitido à geração seguinte, garantindo a esta, as condições de sua sobrevivência. (WANDERLEY, 1996, p. 4).

Uma particularidade deste conceito refere-se ao diferencial da reprodução social da unidade de produção camponesa não ser movida pelo lucro, mas pela possibilidade

crecente de melhoria das condições de vida e de trabalho da família. (CARVALHO, 2005, p. 323). Outra característica determinante é a luta por autonomia “que tem como objetivo e materializa-se na criação e no desenvolvimento de uma base de recursos auto-gerida envolvendo tanto recursos sociais como naturais (conhecimento, redes, força de trabalho, terra, esterco, canais de irrigação, cultivos, etc)”. (PLOEG, 2009, p. 19).

Vale neste momento refletir sobre as potencialidades da Agricultura Familiar no Brasil conhecendo a importância deste processo em outros países, sobre isso Guanzirolí et al (2001) nos fala:

Os países que hoje ostentam os melhores indicadores de desenvolvimento humano, dos Estados Unidos ao Japão, apresentam um traço comum: a forte presença da Agricultura Familiar, cuja evolução desempenhou um papel fundamental na estruturação de economias mais dinâmicas e de sociedades mais democráticas e equitativas. (GUANZIROLI et al. 2001).

Neste sentido, pode-se dizer que a discussão sobre a Agricultura Familiar vem ganhando legitimidade social, política e acadêmica no Brasil, passando a ser utilizada com mais frequência nos discursos dos movimentos sociais rurais, pelos órgãos governamentais e por segmentos do pensamento acadêmico. (SCHNEIDER, 2003).

Os dados do último censo agropecuário realizado no ano de 2006 reafirmam os resultados já conhecidos do censo de 1996 quando mostram a concentração fundiária no Brasil: os estabelecimentos não familiares, apesar de representarem 15,6% do total dos estabelecimentos, ocupavam 75,7% da área ocupada e os estabelecimentos da agricultura familiar, representam 84,4% dos estabelecimentos brasileiros porém ocupam apenas, 24,3% da área ocupada pelos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Sobre a Região Nordeste ela contém metade do total dos estabelecimentos familiares (2.187.295) e 35,3% da área total deles. Nela, os estabelecimentos familiares representaram 89% do total dos estabelecimentos e 37% da área total. E especificamente sobre o estado do Ceará ele é um dos que apresentam a maior quantidade de estabelecimentos familiares (341.510, ou 7,8% do total). (IBGE, 2006).

A área média dos estabelecimentos familiares segundo as Regiões variou de um mínimo de 13 ha no Nordeste a um máximo de 43,3 ha no Centro Oeste. Isto revela 412.598 novas unidades de produção, ou 10% a mais que na pesquisa anterior, porém a área ocupada, no entanto, diminuiu 1.006.697 ha, ou pouco menos de 1% no mesmo período. Houve também aumento da participação dos estabelecimentos familiares no Valor Bruto da Produção (VBP) em nível nacional e em todas as regiões do país, especialmente no Norte e no Nordeste (IBGE, 2006). Registrou 12,3 milhões de pessoas vinculadas à agricultura

familiar (74,4% do pessoal ocupado). Entre estes 90,0%, tinham laços de parentesco com o produtor.

Com relação à produção animal e vegetal pode-se perceber pelos dados divulgados como a Agricultura Familiar mesmo ocupando uma área expressivamente menor é responsável por grande parte destes produtos, principalmente que abastecem o mercado interno:

[...] produz 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 58% do leite, possuíam 59% do plantel de suínos, 50% do plantel de aves, 30% dos bovinos, e produzem 21% do trigo. A cultura com menor participação da agricultura familiar foi a soja (16%), um dos principais produtos da pauta de exportação brasileira. (IBGE, 2006).

Porém, os benefícios da Agricultura Familiar brasileira não vêm sendo reconhecido e valorizado já que ela “apresenta dois traços que se mantêm constantes durante os 500 anos de história do País: sua produção ocupa papel relevante no abastecimento interno e o Estado dispensa a ela tratamento marginal ou secundário”. (ALTAFIN, 2003, p. 01.) Percebe-se, portanto, que estamos diante de um paradoxo desenvolvimentista já que “o modo produtivo agrícola que gera, proporcionalmente, maior produção, emprego e renda é também aquele relacionado a piores condições de vida” (JACINTHO, 2007, p.67) relacionadas à dificuldade de acesso a direitos básicos como saúde, educação, transporte. Reafirmando este paradoxo está o fato da Agricultura Familiar receber também menor apoio do Estado em relação à produção e comercialização.

Diante do potencial da Agricultura Familiar explicitado acima torna-se importante fazer uma ressalva para que seus possíveis impactos sejam realmente transformadores:

[...] não se pode apenas criar unidades produtivas familiares e simplesmente colocá-las diante do mercado, mas tornar a Agricultura Familiar e a Reforma Agrária como parte de um projeto estratégico de desenvolvimento social e econômico, no qual as políticas agrárias, agrícolas e sociais venham a aumentar a oferta de alimentos e também aperfeiçoar as condições de vida do conjunto da população rural. (NORDER apud MOLINA, 1998, p.35).

Uma maneira que parece ser eficaz na ampliação e potencialização dos benefícios da Agricultura Familiar para os próprios agricultores e para toda sociedade é alicerçá-la aos princípios e práticas da Agroecologia. Na verdade estes dois campos conceituais estão extremamente inter-relacionados e já caminham juntos em diversas ocasiões e experiências. Porém, acredita-se que este imbricamento deve ser cada vez mais incentivado por meio de políticas públicas, como reflexo de uma demanda da sociedade, pois a força sinérgica desta interação será capaz de enriquecer e fortalecer Agricultura Familiar e a Ciência Agroecológica.

2.5 AGROECOLOGIA

Atualmente vemos o crescente uso desta palavra. Porém muitas vezes ela é usada de maneira errônea, para conceitos e situações que não se enquadram no entendimento correto de Agroecologia, ou não contemplam a abrangência, transdisciplinaridade e complexidade que deve haver neste conceito. Neste sentido, é muito comum uma confusão e vulgarização do uso deste termo, como por exemplo, referências a práticas ambientalmente menos degradantes de agricultura. Este fato vem ocorrendo por desconhecimento, falta de informações e de aprofundamento desta questão, mas também propositalmente para enfraquecer a riqueza desta Ciência. Neste sentido, Caporal (2009) explica:

Tais equívocos, que nascem especialmente na academia, tratam de confundir Agroecologia com um dado tipo de agricultura, tentando negar a formulação paradigmática que vem sendo construída com participação de especialistas, desde diferentes campos de conhecimento, e de agricultores de todos os recantos do mundo (CAPORAL, 2009, p.15).

Com base em vários estudiosos e pesquisadores nesta área (Altieri, Gliessman, Noorgard, Leff), a Agroecologia tem sido reafirmada como uma ciência ou disciplina científica, ou seja, um campo de conhecimento de caráter itransdisciplinar que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias que nos permitem estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas. Os agroecossistemas são considerados como unidades fundamentais para o estudo e planejamento das intervenções humanas em prol do desenvolvimento rural sustentável. (CAPORAL & COSTABEBER, 2002).

Esta ciência busca a sustentabilidade em seus mais diferentes aspectos:

A Agroecologia somente pode ser entendida na sua plenitude quando relacionada diretamente ao conceito de sustentabilidade e justiça social. Nesse sentido, esta ciência se concretiza quando, simultaneamente, cumpre com os ditames da sustentabilidade econômica (potencial de renda e trabalho, acesso ao mercado), ecológica (manutenção ou melhoria da qualidade dos recursos naturais), social (inclusão das populações mais pobres e segurança alimentar), cultural (respeito às culturas tradicionais), política (movimento organizado para a mudança) e ética (mudança direcionada a valores morais transcendentais). (EMBRAPA, 2006, p.3).

Outra característica marcante é a busca pela transdisciplinaridade:

A Agroecologia procura reunir e organizar contribuições de diversas ciências, como a Agronomia, a Ecologia e as Ciências Humanas. Não descarta os conhecimentos gerados pelas ciências estabelecidas, mas procura incorporá-los dentro de uma lógica integradora e mais abrangente que a apresentada pelas disciplinas isoladas. Deste modo, a Agroecologia é considerada como ciência emergente, orientada por uma nova base epistemológica e metodológica, e como campo de conhecimento transdisciplinar, que recebe as influências das ciências sociais, naturais e agrárias. (EMBRAPA, 2006, p.7).

Assim a Agroecologia por meio desta conjugação de disciplinas e saberes, constitui-se em uma ciência que não descarta o conhecimento científico e também não deseja apenas recriar tecnologias:

a Agroecologia se consolida como enfoque científico na medida em que este novo paradigma se nutre de outras disciplinas científicas, assim como de saberes, conhecimentos e experiências dos próprios agricultores, o que permite o estabelecimento de marcos conceituais, metodológicos e estratégicos com maior capacidade para orientar não apenas o desenho e manejo de agroecossistemas mais sustentáveis, mas também processos de desenvolvimento rural mais humanizados. (CAPORAL, 2009, p. 27).

Portanto princípio primordial da Agroecologia tem sido a conjugação e harmonização entre conhecimentos científicos e tradicionais:

O conhecimento popular e/ou tradicional, embora não passe pelos filtros do método científico convencional, foi o fundamento de toda a evolução da agricultura durante vários séculos. Por estar fortemente vinculada a fontes ancestrais de conhecimento, a Agroecologia revaloriza o saber popular como fonte de inspiração para modelos que possam ter validade nas condições atuais. A valorização destes conhecimentos não desautoriza os achados do método científico e, ao contrário, considera a grande importância das duas fontes e a relação positiva entre elas. Portanto, a Agroecologia tem base na relação sinérgica entre a evolução do conhecimento científico e o saber popular. (EMBRAPA, 2006, p.7).

Sobre esta questão dos conhecimentos apropriados para um fazer agroecológico, Leff faz a relação com os saberes construídos na vida cotidiana:

os "saberes agroecológicos" que envolvam o sujeito do conhecimento, como no tempo dos saberes tradicionais, em que a vida cotidiana e produtiva estava arraigada nas artes e ofícios, na maestria própria da execução de práticas guiadas por regras, mas onde a criatividade individual não estava submissa a um mecanismo tecnológico e científico imposto de cima e de fora do âmbito dos muros de vida das pessoas. (LEFF 2001, p.44)

O PRA atua no sentido de contribuir para a superação da triste realidade descrita por Denardi (2001) que diz:

Uma barreira a ser rompida para que grande número de agricultores familiares possam aprender os princípios da Agroecologia ou, pelo menos, diversificar sua produção e desenvolver sistemas de produção mais sustentáveis, está na cabeça dos técnicos das ciências agrárias e demais agentes de desenvolvimento rural. (DENARDI. 2001, p.60).

Porém, implementar a Agroecologia é um processo complexo e gradual, não pode ser feito do "dia para noite", e a capacidade de se adequar a esta nova ciência varia de acordo com cada região, comunidade, família, neste sentido é preciso investir esforços neste processo de mudança que é chamado de transição agroecológica. Assim:

Mais do que mudar práticas agrícolas, tratar-se de mudanças em um processo político, econômico e sócio-cultural, na medida em que a transição agroecológica implica não somente na busca de uma maior racionalização econômico-produtiva, com base nas especificidades biofísicas de cada agroecossistema, mas também de mudanças nas atitudes e valores dos atores sociais com respeito ao manejo e conservação dos recursos naturais e nas relações sociais entre os atores implicados. (CAPORAL, 2009, P. 26).

Assim, Neste processo gradual de implementação dos princípios e práticas da agroecologia é preciso atingir diversos setores da sociedade como os gestores públicos; os profissionais que já trabalham com ATER; os agricultores; os consumidores para que incentivem este processo, através, por exemplo, de um consumo consciente e valorização destas atividades e produtos; além de professores e estudantes da academia, em especial os da Ciências Agrárias. Portanto, é preciso somar as flexões, idéias, conhecimentos e forças entre os povos do campo, as pessoas da cidade, os cientistas e estudantes da universidade. Enfim, as pessoas comprometidas na construção de outro futuro, para que desta soma e interação surja sinergia e transformação.

É neste sentido que o PRA atua, esta implicado com esta ciência, não apenas porque ministrou este conteúdo em uma disciplina da sua Especialização, o incorporou como tema transdisciplinar, ou porque atualmente promove formação continuada sobre este assunto para seus estudantes, mais do que isso, se relaciona com a agroecologia por meio das ideologias e práticas de criação e gestão do conhecimento. Portanto, o PRA possui uma articulação muito próxima com esta Ciência, se conecta a ela por estudar e promover práticas afins como a valorização dos conhecimentos populares dos agricultores agregando-os ao conhecimento científico, prima por metodologias participativas de ATER, reconhece a importância da Reforma Agrária, objetiva o empoderamento e autonomia dos agricultores, além da própria capacitação em técnicas agroecológicas de produção e manejo dos agroecossistemas.

2.6 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo não se refere apenas a escolarização dos povos do campo (embora este seja um de seus principais postulados), ela é muito mais ampla, luta pela formação/humanização das pessoas que vivem e trabalham no campo, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste sentido, sobre a abrangência das discussões abordadas pela Educação do Campo, Molina (2009) comenta:

A articulação intrínseca das diferentes dimensões que compõem estes temas: Questão Agrária; Reforma Agrária ; desenvolvimento rural; formação profissional; e especialmente, o papel das universidades na construção de um novo projeto de nação, estão contidos nos debates que se desenvolveram nos últimos dez anos no Movimento da Educação do

Campo, em cujo ventre foi gestado e idealizado o Programa Residência Agrária. (MOLINA, 2009, p.9).

Vale compreender um pouco mais sobre o surgimento e algumas idéias-chaves deste conceito/movimento. Inicialmente “é preciso compreender que a Educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das Políticas Públicas, mas emerge de um Movimento Social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social”. (VENDRAMINI, 2007, p. 123). Fernandes & Molina especificam: “nasce da luta pela terra e pela Reforma Agrária” (FERNANDES & MOLINA, 2004, p. 67).

Assim, a partir desta mobilização dos trabalhadores do campo diversas conferências estaduais e nacionais foram organizadas. Em 1997, é realizado o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (onde começou a ser gestado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA) e logo em seguida, em 1998 acontece a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo¹². É neste contexto que surge uma “nova referência para o debate e a mobilização popular: a Educação do Campo e não mais Educação Rural” (CALDART, 2004, p. 13).

De maneira sucinta pode-se dizer que a diferença básica entre estes dois conceitos é que:

A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, sua organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Já a Educação Rural pensa o campo apenas como espaço de produção, as pessoas são vistas como “recursos” humanos” (FERNANDES & MOLINA, 2004, P. 64).

Assim, a Educação do Campo é feita **no** campo, **com** os povos do campo e mais do que isso **pelos** povos do campo, e não para eles, como se fazia na Educação Rural. Justamente por estes princípios/ metodologia é que podemos considerá-la uma

ação emancipatória pois incentiva os sujeitos do campo a pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura. Os povos do campo têm o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes” (HAGE, 2005, p.2).

Mas quem são os povos do campo? Este é um grupo diverso formado por agricultores familiares, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, sem-terra, povos da floresta e diversos tipos de assalariados que trabalham no meio rural, cada um com suas especificidades, mas que se unem em “um compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública” (II CONFERÊNCIA, 2005).

¹² evento organizado pelo MST, UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB

Em 1998 este movimento da Educação do Campo tem uma grande vitória: a criação do PRONERA, por meio da Portaria nº. 10/98, vinculado ao Gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, e mais tarde (em 2001), o Programa passa a integrar o INCRA. Este Programa é uma Política Pública de Educação do Campo, executada pelo Governo Federal para beneficiar as áreas de Reforma Agrária. Este foi um passo muito importante para a construção e implementação de outras Políticas Públicas de Educação do Campo.

Seguindo nesta luta, em 2004 é realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo “quando os movimentos do campo avançaram na defesa do direito a Políticas Públicas: “Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado” passou a ser o grito dos militantes educadores” (ARROYO, 2007, p.165). A partir deste momento:

Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos do campo. [...] Colocadas as questões nesse patamar os currículos são questionados e os cursos de formação e as instituições são levadas a assumir a responsabilidade permanente de oferecerem cursos específicos de formação de educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 165).

Ainda neste contexto, a Declaração Final da II Conferência coloca entre suas ações prioritárias “garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais”. (II CONFERÊNCIA..., 2005). Neste documento também está expressa a questão da formação para os profissionais de assistência técnica: “queremos formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades, construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica” (II CONFERÊNCIA..., 2005). É com este propósito que o Programa Residência Agrária foi gestado e de acordo com as idéias que defende, trabalhos que executa e metodologias que adotada acredita-se que ele atenda a demanda abaixo:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a Agricultura Familiar; conhecer os problemas da Reforma Agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. (ARROYO, 2007, 167).

Esta gama ampla de temas nos dá indícios da abrangência e intencionalidade da Educação Campo:

Uma dos mais caros fundamentos do Movimento da Educação do Campo refere-se a articulação de seus postulados ao entendimento da urgente necessidade da construção de um novo projeto de nação para a sociedade brasileira. Projeto este cuja centralidade se dê a partir da busca da garantia das condições dignas de vida para todos, o que exige redistribuição de renda, de terra, poder e conhecimento (MOLINA, 2009. p. 9)

Neste mesmo sentido da finalidade maior da Educação do Campo o documento da II Conferência expressa: “lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio” (II CONFERÊNCIA..., 2005).

Na busca destes ideais importante papel tem os técnicos extensionistas pois influenciam diretamente no trabalho do agricultor e considerando que “o trabalho forma/produz o ser humano” percebemos também seu papel como educador (que deve estar sempre se reeducando de acordo com a convivência com os agricultores). Neste sentido podemos visualizar os estreitos laços que unem a Educação do Campo, o trabalho dos técnicos e a formação por meio do trabalho:

A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cortejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses. O projeto da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projeto de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, como processo de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo”. (CALDART, 2004 p. 32).

Desta maneira, podemos perceber a rica relação que pode/deve existir entre a Educação do Campo e a atuação dos técnicos da extensão rural, a ação de um pode contribuir/potencializar a do outro e assim evoluírem juntas, num movimento ascendente de um círculo virtuoso. Assim, o PRA está estreitamente ligado à Educação do Campo já que promove uma formação diferenciada para estes atuais/futuros agentes de ATER de acordo com os princípios da Educação do Campo. Adicionalmente, devido o PRA ser promovido pela Universidade, envolver professores, estudantes e gestores da academia, torna-se um espaço importante para estudar, fortalecer e ampliar a Educação do Campo dentro do CCA e da UFC.

2.7 POLÍTICA PÚBLICA - PP

Considerando que os Movimentos Sociais do Campo lutam por Políticas Públicas – PP específicas para sua realidade, como por exemplo o PRONERA ao qual o PRA se vincula, torna-se importante compreender um pouco mais sobre este conceito e sua importância.

Podemos perceber que a criação de inúmeras PP é um acontecimento relativamente recente e que também por isso ainda estamos caminhando para uma compreensão aprofundada sobre sua maneira de operação e os diferentes impactos causados. O crescente interesse nos tempos atuais por esta temática relaciona-se às mudanças recentes da sociedade brasileira, como exemplifica Arretche (2003):

O intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais, assim como as oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais – seja pelo acesso de segmentos tradicionalmente excluídos a cargos eletivos, seja por inúmeras novas modalidades de representação de interesses – despertaram uma enorme curiosidade sobre os “micro” mecanismos de funcionamento do Estado brasileiro (ARRETCHÉ, 2003. p. 7)

Celina Souza em seu estudo: “Políticas Públicas: uma revisão da literatura” apresenta algumas definições simplistas sobre o tema:

Lynn (1980) a define como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer. (SOUZA, 2006, p.24).

Mas esta mesma autora traz algumas críticas a este tipo de definição:

elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de idéias e interesses. Pode-se também acrescentar que, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais.(SOUZA, 2006 p.25)

Neste sentido, Carvalho (2007) traz contribuições importantes sobre o tema com uma visão mais abrangente na qual ela define PP como “uma mediação entre Estado e sociedade, expressando uma intrincada teia de relações de poder” (CARVALHO. 2007. p.6), e assim ela acrescenta:

A rigor, o processo de definição e desenvolvimento das políticas públicas, particularmente as políticas sociais revelam o estabelecimento de relações de mediação entre Estado e sociedade a partir da emergência política de uma questão, isto é, a partir do momento em que as forças que a sustentam são capazes de inseri-la na arena política como uma demanda que requer resposta por parte do poder público encarnado no Estado. (CARVALHO. 2007, p.6).

Diante destas colocações podemos visualizar a importância da organização dos Movimentos Sociais ao lutar e pressionar para colocar suas demandas na pauta política e só assim conseguirem reivindicar Políticas Públicas voltadas para suas necessidades e especificidades. Sobre isso Santos [s.d.] coloca: “A ocupação do espaço político no poder público por setores tradicionalmente excluídos na sociedade brasileira foi um acontecimento histórico inédito que transcorreu num quadro de permanente negociação e conflito entre os agentes históricos envolvidos”. (SANTOS. [s.d.], p.14).

Neste contexto, fundamental importância tiveram os Movimentos Sociais do Campo que, nos últimos anos, têm conseguido, por meio de muita luta, avanços importantes na conquistas de Políticas Públicas, como por exemplo, a previdência social rural, o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) e o próprio PRONERA onde está contido o Programa Residência Agrária. Embora seja preciso reconhecer estes avanços, ainda resta um longo caminho para realmente melhorar as condições de vida e cidadania dos povos do campo.

Assim, na trajetória deste caminho, é importante dar atenção à maneira como estas PP e seus respectivos programas e projetos serão geridos para que tenham sucesso, sejam fortalecidos e ampliados. De igual maneira, a vivência da luta na conquista das PP já alcançadas devem servir de experiência, aprendizado e estímulo para o consecução de outras. Uma característica que deve ser possibilitada e incentivada na gestão dos projetos e programas é a efetiva participação dos sujeitos interessados, no caso, os Povos do Campo. Os espaços que possibilitam esta participação irão apresentar diversas peculiaridades e benefícios, entre eles o inerente conflito. Considerando que o PRA no Ceará priorizou a participação dos sujeitos de diversos seguimentos envolvidos, e que isto tornou-se um fato marcante nesta experiência, vale portanto aqui discutir esta questão.

2.8 PARTICIPAÇÃO E CONFLITOS

A participação na gestão de processos tem um grande potencial não apenas como uma maneira de somar esforços e resolver problemas coletivos, mas principalmente, por seu caráter educativo para todo o grupo envolvido já que pode representar a concretude do exercício da cidadania e da democracia. Mas isso vai depender da maneira como esta participação se dá, pois para que seja verdadeira é necessário que todos os sujeitos tenham as mesmas oportunidades de se expressarem, todos exercitam uma escuta sensível, as opiniões sejam consideradas por seu conteúdo e não de acordo com uma hierarquia que não está explícita mas arraigada na cabeça de muitos, só assim poderemos atingir as potencialidades deste instrumento em sua plenitude.

Sobre a participação Gohn comenta: “é um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura política nova”. (GOHN, 2005, p.30).

Portanto, estes espaços de participação são ricos na medida em que permitem sujeitos marginalizados se expressarem, fazerem suas reivindicações e demonstrar sua legitimidade, conquistar mais poder e visibilidade na sociedade e tornar o diálogo mais dinâmico e conectado com a realidade.

A passagem do indivíduo consumidor para o indivíduo sujeito não se opera pela simples reflexão ou difusão de idéias, mas apenas pela democracia, pelo debate institucional aberto e pelo espaço dado à palavra, em particular, à palavra dos grupos mais desfavorecidos, porque os detentores do poder e do dinheiro exprimem-se mais eficazmente através dos mecanismos econômicos, administrativos ou midiáticos que estão sob seu controle do que sob a forma do discurso ou protesto. (TOURAINÉ, 1996, p.206 apud VEIGA, 2007, p.45).

No contexto e no espaço da universidade, este processo de gestão efetivamente colegiada e participativa, ganha significações simbólicas na medida que une em pé de igualdade durante o diálogo, profissionais, na sua maioria com as mais altas titulações acadêmica, doutores e pós doutores, junto com alunos e camponeses, cada um com seus saberes, experiências, opiniões, ideologias e necessidades. Este é um espaço que demanda e pressiona a exercício da humildade, da compreensão, da empatia, da quebra de preconceitos, da “abertura” da cabeça e do coração.

Representa o exercício da democracia participativa na universidade, não apenas entre professores, alunos e gestores, mas com a participação da sociedade a quem esta instituição deve servir. Mas processos participativos em uma instituição extremamente fragmentada, desarticulada e rígida são um desafio a ser superado, conforme menciona Day “trata-se de um desafio compatibilizar de um lado o planejamento alicerçado na burocracia, envolvendo o conhecimento científico especializado e a racionalidade técnica, e do outro as demandas de democratização da gestão pública”. (DAY 1997 apud VEIGA, 2007, p.50).

No contexto do PRA houve a participação dos MS do campo que possuem capacidade de contribuir e pressionar para a concretização deste desafio, em especial do MST, por possuir vasta experiência em gestão participativa, já que se auto-organiza em diversas instância desta maneira.

Outro ganho em relação a participação durante o planejamento, execução e avaliação de processos é a apropriação deste pelos sujeitos envolvidos que passam a se sentir

responsáveis, comprometidos e co-autores daquele projeto e/ou atividades. Além disso, estes espaços de ampla participação são recheados de um imenso caráter pedagógico já que esta prática não é algo que se ensine em sala de aula com uso de teorias, é algo que se aprende por meio da participação de experiências participativas como nos diz Bordenave (1983):

A participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando. (BORDENAVE, 1983, p.74).

Ele complementa dizendo como se dá este processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da participação para que ela seja realmente efetiva e transformadora:

A participação pode ser aprendida e aperfeiçoada pela prática e reflexão. A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar conseqüências; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas, observações de inferências e fatos de julgamentos. Aumenta também quando pessoas aprendem a manejar conflitos; clarificar sentimentos e comportamentos; tolerar divergências; respeitar opiniões; adiar gratificações. (BORDENAVE, 1983, p.73).

Acredita-se que este caráter pedagógico da participação no caso do PRA foi potencializado por ser um grupo tão diversificado, em termos de profissões, faixa etária, realidades sociais, culturais e econômicas. Os estudantes, que comumente durante a academia não são convidados para participarem de forma efetiva da gestão da sua universidade, do seu Centro, do seu curso, se deparam com as potencialidades e a complexidade deste exercício. Assim, a participação representa um grande aprendizado para todos envolvidos e pode estimular que estes profissionais passem a participar, promover e exercitar esta prática em seus outros espaços de atuação. Inclusive no caso dos estudantes do Programa, que possivelmente serão profissionais de ATER, pois este é um desafio contemplado pela Política Nacional de ATER e almejado pelo PRA, de promover diagnósticos e metodologias de trabalho participativos com os agricultores.

Ainda sobre a gestão participativa, cabe acrescentar um elemento a ela intrínseco - o **conflito**. Sobre esta inter-relação entre participação e conflito alguns autores comentam: “[...] a participação não pode ser estudada sem referencia ao conflito social” (BORDENAVE, 1983, p.41).

Tal envolvimento de grupos com interesses e valores diferenciados em espaços participativos, origina conflitos que devem ser tratados e entendidos como parte importante e necessária ao processo de tomada de decisão, ao invés de recheados e omitidos. (VEIGA, 2007, p.54).

Os conflitos surgem das diferentes interpretações que os envolvidos atribuem aos eventos, de acordo com sua compreensão particular da realidade, que, por sua vez, baseia-se na cultura, religião, valores, informações, experiências, interações e interpretações de cada ator (NASCIMENTO, 2001). Outra informação importante sobre o conflito é que ele gira em torno da disputa por algo:

Não há conflito sem que haja um objeto em disputa, podendo este ser material ou simbólico, laico ou profano, real ou irreal. [...] O senso comum reduz os objetos do conflito a bens materiais, mas a maioria dos conflitos reúne idéias, *status* e posição de poder que mobilizam os atores. (NASCIMENTO, 2001, p.96-97).

Sobre este tema, conflito, percebemos que existem diferentes abordagens sendo que alguns o encaram como elemento integrador de caráter positivo, outros como elemento de caráter negativo, ou seja, como um fator de desintegração e desarticulação dos aspectos constitutivos deste evento e existem ainda os que consideram que o conflito conjuga elementos positivos e negativos em um mesmo contexto.

Porém, na maioria das vezes este termo é empregado com um sentido negativo:

A palavra “conflito” é usualmente utilizada para se referir ao choque entre pessoas, desavença, discussão, discórdia, oposição, luta, combate. Assim, o conflito carrega em si uma conotação negativa, algo indesejável, que deve ser evitado, sendo o oposto da paz, tão almejada pela sociedade. (NASCIMENTO, 2001, p.21).

Mas quando fazemos uma análise mais aprofundada sobre estas relações conflituosas que se dão no contexto da ampla participação, podemos perceber suas potencialidades: “um conflito pode possuir funções de transformar as relações humanas, incentivar uma cooperação mutuamente benéfica. (ASSAD *et al.* 2009, p. 22)”. E acrescentam:

O conflito é um fator de evolução social quando administrado e considerado como parte da dinâmica natural humana, é a forma de se avaliar capacidades e possibilidades, revelar diferenças, estimular o autoconhecimento, estabelecer e rever normas e padrões. (ASSAD *et al.* 2009, p. 21)

Para Nascimento (2001, p. 94) é em George Simmel que a noção de conflito reveste-se da maior positividade.

Eles [os conflitos] não são apenas presentes mas indispensáveis, desempenhando o importante papel de “solucionar dualismos divergentes”. [...] Os conflitos, portanto, são meios pelos quais os atores sociais dirimem suas divergências, interesses antagônicos ou pontos de vistas conflitantes, possibilitando que a sociedade alcance uma certa unidade Os conflitos são fatores de coesão social e não de distúrbio. (NASCIMENTO, 2001, p. 94).

O conflito possui importante papel na medida em que funciona como força motriz e catalisadora para a ocorrência de transformações em estruturas e processos já estabelecidos e estagnados. Quando se trata de mudanças requeridas e almeçadas por

sujeitos historicamente excluídos dos processos decisórios o conflito ganha maior relevância e legitimidade. Assim os autores abaixo complementam:

o conflito é uma expressão de mudança social, que reflete uma sociedade viva, com atores sociais buscando a satisfação de suas necessidades. Com isto, abrem-se oportunidades para a construção de novas relações sociais e políticas públicas, como um elemento próprio e indissociável do processo de desenvolvimento sustentável. (ASSAD, *et al.*, 2009, p.17).

Para que o conflito atinja suas potencialidades ele precisa ser tratado como um fenômeno natural da história da humanidade e que precisa ser conduzido por meio do diálogo franco, pacífico e respeitoso. Porém, esta desejável paz durante as discussões não pode ser realizada à custa da omissão ou ofuscamento do objeto conflitante, de acordo com o exposto:

Isto, sem, no entanto, gerar uma “invisibilidade” dos atores sociais e dos dissensos, com processos de “negociação” que tentam evitar que um conflito se manifeste para consolidar estruturas sociais pré-existentes e que mantenham um *status quo* injusto e/ou sem equidade no processo de desenvolvimento local ou regional. (ASSAD, *et al.* 2009, p.18).

A universidade como um espaço da sociedade também é carregada de conflitos intrínsecos, e por isso também usa estratégias para manter a ordem vigente, sobre este fato Gadotti coloca:

A função real da universidade está permeada de ambigüidades: ela também faz parte da sociedade e como tal, no seu seio também se revelam as mesmas contradições existentes na sociedade (em menor proporção na universidade pois nela já se operou uma “depuração” social e nela, portanto, há maior homogeneidade do que na sociedade). Em outras palavras: uma sociedade conservadora não poderá ter uma universidade revolucionária e vice-versa. A universidade não é um lugar alheio a luta de classes. Não é um lugar neutro, celestial, angelical, onde não há conflitos. **Concretamente, escondendo-se atrás da ideologia da ciência e da técnica, a universidade tenta minimizar os conflitos.** (GADOTTI, 1998, p.115).(meus grifos).

Esta reflexão reforça a necessidade e potencial da ampla participação e da presença neste diálogo dos MS do campo, pois eles, como sujeitos politizados e desfavorecidos pelo atual modelo de nação, são capazes de questionar a ordem e a organização da universidade e da ciência por ela praticada. Verifica-se assim a importância do PRA ajudar a politizar seus estudantes para que possam expor e dinamizar os conflitos inerentes também à universidade e ao CCA.

3. O UNIVERSO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA

3.1 FONTES PROPICIADORAS E INSPIRADORAS

Em relação à origem do Programa Residência Agrária, podemos perceber, conforme reflexão feita no tópico sobre Educação do Campo, que ele não surge do nada, e nem por simples vontade política, ele é resultado de um histórico de luta dos Movimentos Sociais do campo e de profissionais de diversos setores comprometidos com estes sujeitos. O PRA nasce como conseqüência da conquista do estabelecimento do **PRONERA** e suas fontes inspiradoras são as experiências dos **Estágios Interdisciplinares de Vivência (EIV)**, organizados pelos movimentos estudantis, e da **Pedagogia da Alternância** já adota em outros cursos do PRONERA, por isso abordaremos sobre estes dois temas em seguida.

3.1.1 PRONERA

No tópico sobre Educação do Campo da presente dissertação apresentou-se de maneira sucinta o contexto a partir do qual surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, e neste momento será retomada esta discussão abordando também seus objetivos, princípios e características.

O PRONERA, política pública do governo federal, nasceu em 1998 da luta dos Movimentos Sociais do Campo pelo direito à educação com qualidade e que atenda as suas especificidades. Oficializou-se por meio da portaria nº 10/98 vinculada ao gabinete do ministro do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária e posteriormente, no ano de 2001 se incorpora ao INCRA.

O objetivo geral do Programa segundo seu manual de operações (2004) é fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (MDA, 2004)

São suas metas específicas são reduzir as taxas de analfabetismo e elevar o nível de escolarização da população nos assentamentos, promovendo também a habilitação de professores nos níveis médio e superior, bem como a formação técnico-profissional dos jovens e adultos, com foco nas áreas de produção agropecuária e administração rural. Também compõe o escopo do Programa a produção de materiais didático-pedagógicos subsidiários às ações educativas. (ANDRADE & DI PIERRO, [S.D.]).

Um dos princípios operacionais do PRONERA é a “parceria”, no qual seus principais parceiros são os Movimentos Sociais do Campo, o INCRA, as instituições públicas de

ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos estaduais e municipais. Desta maneira, assume-se uma construção coletiva na elaboração dos projetos, no acompanhamento e avaliação. Portanto, “dentre as inovações introduzidas pelo Programa sobressai a adoção de um modelo de parceria e gestão colegiada, participativa e democrática, em que as decisões estratégicas são tomadas por um conselho em que todos parceiros têm representação”. (ANDRADE & DI PIERRO, [S.D.]).

Um parceiro muito importante na história de criação e consolidação desta Política Pública foi o MST, inclusive com forte influência em sua concepção pedagógica e metodológica:

A intensa participação do MST em estruturar, fazer funcionar e coordenar o PRONERA pode haver sido exemplo concreto da nova relação do MST com a sociedade. As ousadias pedagógicas na execução do Programa e sua atuação como política pública devem-se em grande medida a experiências de práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento no Setor de Educação (MOLINA, 2004, p.50).

Desta participação e interação ocorreram aprendizados para os diversos setores envolvidos como: MS do campo, universidades e Estado, sobre este último Molina (2004) afirma: “a participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo”. (MOLINA, 2004, p. 55).

Os princípios políticos-pedagógicos do PRONERA baseiam-se na relação indissociável da educação com o do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida da população assentada. Os quatro princípios básicos são: inclusão, participação, interação e multiplicação (dos educandos, educadores e profissionais formados pelo Programa). (MDA, 2004, 16).

Em sua tese de doutorado Mônica Molina estudou “A contribuição do PRONERA na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento sustentável” na qual ela elenca algumas contribuições do PRONERA no âmbito da sua abrangência enquanto Política Pública:

O PRONERA é um programa de âmbito nacional, mas que considera a diversidade cultural de cada região e a organização política, econômica e social de cada assentamento e vêm contribuindo para:

- Fortalecer parcerias em regime de co-participação, nas diversas fases do desenvolvimento dos projetos, e de co-responsabilidade dos seus resultados;
- Estimular a participação de diferentes sujeitos como protagonistas das práticas educativas e na definir Educação do Campo como política pública;
- Recolocar o papel do Estado como fundamental no apoio às demandas sociais da Educação do Campo:

- Recolocar no âmbito do Estado a importância de delinear e implementarmos políticas de educação articuladas com outras políticas da saúde, do meio ambiente, do trabalho, da cultura, entre outros.
- Inserir na agenda política de alguns Estados e Municípios brasileiros a Educação do Campo. (MOLINA, 2004, p. 130).

Esta autora também explicita a contribuição do PRONERA para a produção do conhecimento e afirma:

O PRONERA desencadeou uma série de ações demandadas nos cursos pelas necessidades e potencialidades dos assentamentos. As ações contribuíram para:

- O reconhecimento do papel preponderante das universidades na formação dos trabalhadores, bem como de todo o sistema público de ensino, a exemplo das Escolas Técnicas e Agrotécnicas. O papel dessas instituições é importantes para a inserção da Educação do Campo como política pública valorizada por aqueles que produzem conhecimento e têm tradição de ensino em nosso país;
- Inserir a questão agrária nos currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino, principalmente nos cursos superiores das universidades públicas parceiras do Pronera;
- Aumentar em termos quantitativos e qualitativos as pesquisas que discutem a Educação do Campo com base em novos referenciais e em diferentes áreas de conhecimento;
- Ampliou a inserção da universidade nos assentamentos de Reforma Agrária através de projetos de extensão, provocando reflexões sobre as práticas extensionistas em âmbito regional e nacional (MOLINA, 2004, p. 131).

Continuando com as considerações de Molina, ela destaca a importância deste Programa, seu objeto de estudo, para inserir a educação na agenda da Reforma Agrária: “Depois do PRONERA, ficou difícil pensar a questão agrária sem a educação porque o seu conteúdo trouxe inquietações e proposições sobre novas formas dos sujeitos observarem a si mesmo e compreender os problemas e as alternativas para a Reforma Agrária” (MOLINA, 2004 p.129). Destaca também a relevância de todos estes níveis de educação estarem vinculados à questão da assistência técnica e extensão rural, já introduzindo reflexões que geram bases para posteriormente se pensar e concretizar o Programa Residência Agrária.

As políticas públicas de Educação do Campo deverão ser capazes de construir articulações entre os conteúdos desenvolvidos na educação básica e profissional, com as demandas levadas à assistência técnica; à extensão rural e aos centros de pesquisa ou universidades que trabalham com as comunidades rurais. Será esta articulação profunda entre estudo e trabalho que permitirá e ao mesmo viabilizará a construção do que postulamos no paradigma da Educação do Campo, criando condições para que a escola possa de fato cumprir seu papel social, contribuindo na construção de um modelo de desenvolvimento verdadeiramente sustentável. (MOLINA, 2004, p. 136).

3.1.2 Os Estágios Interdisciplinares de Vivência promovidos pela FEAB.

Os primeiros Estágios de Vivência foram realizados de maneira pontual entre os anos de 1989 e 1990 e nesta primeira fase envolviam apenas estudantes de agronomia, eram

organizados pela Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil- FEAB em parceria com os Movimentos Sociais do Campo, em especial com o MST, e com apoio de alguns docentes da universidade já envolvidos ou simpatizantes por estas questões além de órgão do governo e Organizações Não Governamentais - ONG. A partir do sucesso destas primeiras experiências a idéia se expande não só para outras regiões, mas também para participação de estudantes de outros cursos, então, desde 1991 é incorporado a estes estágios o princípio da interdisciplinaridade, quando passa a chamar-se Estágio Interdisciplinar de Vivência - EIV. A FEAB continua protagonista destas experiências pelo Brasil, mas em parceria com outros movimentos estudantis, em alguns casos, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) assume esta tarefa. Enfim, os EIV se expandem pelas universidades brasileiras, com diferentes formatações e peculiaridades, mas mantendo seus princípios e objetivos. (FEAB, 2005).

A motivação e o contexto do surgimento desta experiência é principalmente a insatisfação dos estudantes, em relação ao modelo de formação profissional implementado pelas universidades brasileiras, ancorada no individualismo e no pragmatismo, visando a preparação de profissionais para uma sociedade competitiva a partir de uma formação tecnicista e fragmentada. Somado a isso, a criação do MST, em 1984, e a conseqüente pressão e visibilidade que ele cria em relação à demanda por Reforma Agrária, incluindo a necessidade de tecnologias e profissionais capacitados para trabalhar com a realidade de agricultores familiares. Desta forma, há uma afinidade política e ideológica entre a FEAB e o MST, o que vai permitir uma articulação entre eles, fato fundamental para permitir a realização dos Estágios de Vivência. (FEAB, 2005).

Os Estágios de Vivência foram criados no sentido de construir uma consciência crítica nos estudantes e de instigá-los ao questionamento quanto às ações da universidade, a formação recebida e a estrutura da sociedade. Entretanto, o objetivo principal é de colocar os estudantes em contato com a realidade agrária com a perspectiva de transformação desta através da organização e mobilização social.

O EIV é dividido em três etapas, a primeira de formação, com realização de palestras e debates, a segunda de vivência principalmente em assentamentos de Reforma Agrária (com menos freqüência é realizada em acampamentos, áreas indígenas, ribeirinhas, entre outras), e a terceira de avaliação.

Desde 1996, são três os princípios básicos de sua construção: interdisciplinaridade, não-intervenção e parceria. A **interdisciplinaridade** refere-se ao diálogo de conhecimentos diversos que permeia todo o EIV (da construção à avaliação) pela participação de

estudantes de diferentes cursos de graduação, além de diferentes sujeitos como, estudantes, agricultores, profissionais ligados a diferentes instituições; a **não-intervenção técnica** significa que estes estudantes não estão ali naquele momento para fazer assistência técnica e sim para com-viver, experienciar, imergir em uma nova realidade, para posteriormente problematizar sua formação e contribuir para o surgimento de novos profissionais mais preparados e comprometidos para atuarem como extensionistas rurais em áreas de Agricultura Familiar e camponesa; a **parceria** entre os diversos sujeitos e entidades envolvidos é fundamental para viabilizar a execução e dar legitimidade ao estágio. (FEAB, 2005).

A partir do exposto acima pode-se perceber a similaridade entre as idéias do EIV, realizado pelos movimentos estudantis, e o PRA, principalmente em sua primeira etapa, que também foi denominada Estágio de Vivência. Assim, o PRA se inspira nesta experiência protagonizada pelos estudantes e tenta potencializá-la na medida que busca uma ampliação e aprofundamento da formação por meio de tempos mais prolongados de estudo, discussão e debate, e por meio de vivências menos pontuais e mais contínuas. Acredita-se que a ampliação dos parceiros, o envolvimento de docentes comprometidos com os povos do campo, a possibilidade de institucionalização desta experiência e a agregação dos princípios da Pedagogia da Alternância tendem a enriquecê-la.

3.1.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O conceito de alternância ainda não é encontrado no glossário das ciências da educação na sociedade brasileira. Um levantamento dos estudos e das produções teóricas sobre este tema revela-nos a existência de uma lacuna na área educacional (SILVA, 2003, p 17). Dentre os estudos existentes sobre este tema o conceito de alternância vem sendo definido como “um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos”. (BEGNAMI, 2003, p 221).

Os primeiros registros da utilização desta metodologia foram na França, em 1935, nas chamadas *Maison Familiales Rurales*¹³ (MFRs) idealizada por um pequeno grupo de camponeses. Eles tinham o intuito de oferecer aos seus filhos uma educação geral, social e profissional conectada à realidade que viviam e que fosse compatível com as necessidades sazonais de mão de obra dos agricultores familiares, já que o contexto na época era de precariedade em relação à educação aos camponeses. Estes, caso se interessassem pelos estudos, tinham que ir para os centros urbanos, o que implicava uma série de dificuldades: falta de dinheiro para enviar e manter os filhos na cidade; o prejuízo que isso significava

¹³ Em português: Casas Familiares Rurais

enquanto mão de obra do trabalho familiar; além do aprendizado não ser adequado ao trabalho e vida no campo. (TEIXEIRA, *et al.* 2008).

Assim, com o importante apoio de um padre da vila comprometido com a questão agrária, os agricultores organizaram um tipo de ensino em que se alternavam as permanências na escola e na propriedade rural da família. O Tempo Escola era passado em regime de internato, no qual o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo-propriedade, os alunos deveriam aplicar na propriedade agrícola os conhecimentos estudados, sendo acompanhados pelos próprios pais que também participavam da gestão da escola. (ESTEVAM, 2003).

A construção desta metodologia de formação se deu pela experimentação intuitiva, pela improvisação, buscando construir uma educação que realmente atendesse as demandas dos camponeses, portanto, não nasce embasada em estudos teórico ou teses pedagógicas e nem a partir de um diagnóstico sociológico. (NOSELLA, 1977, p. 18 apud BEGNAMI, 2003, p. 28). Nascia assim uma metodologia inovadora e revolucionária com um grande potencial didático, pedagógico, político, social.

Sobre a conquista do reconhecimento e institucionalização das escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância na França, resultado de um longo caminho de luta e organização do movimento da MFRs, Begnami (2003) coloca:

Após os anos de 1960, uma série de Leis Nacionais vão incluir definitivamente a Pedagogia da Alternância como um sistema de ensino, reconhecendo as Maisons Familiaes como escolas que podem, além de profissionalizar, também escolarizar seus alunos, num projeto pedagógico orgânico que integra ensino geral e humanístico com educação profissional. (BEGNAMI, 2003, p.28)

Devido seu sucesso e a demanda por este tipo de formação por outros camponeses, esta metodologia foi sendo expandida pela França e por diversas regiões da Europa.

A Pedagogia da Alternância entra no Brasil e se dissemina por intermédio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), organização não-governamental do estado do Espírito Santo que, em 1969, criou três escolas destinadas ao atendimento de filhos de agricultores familiares. Posteriormente a denominação genérica dessas e de outras instituições que surgiram passou a ser Escola Família Agrícola (EFA). A criação dessas primeiras EFA ocorreu num contexto de mobilização e organização de pequenos agricultores, articulados em torno do MEPES (BEGNAMI, 2003; SILVA, 2005); que buscava a fixação do jovem instruído no campo, além de “conscientizá-lo de sua função política junto à história do seu grupo social” (SILVA, 2005, p. 2)

O Plano de Formação que compreende o currículo específico de uma EFA tinha como finalidades: a Formação de “*agricultores técnicos*”, dando ênfase na construção do Projeto do aluno para a sua permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; a formação humana e a formação para a cidadania e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sócio-político nas comunidades, movimentos sociais e sindicais. Os alunos engajavam-se em “*ações comunitárias*” quando estavam com a família. Estas ações tinham como objetivos, além da promoção social das famílias camponesas, tornar os alunos líderes em suas comunidades. (BEGNAMI, 2003, p.32).

As primeiras EFA são escolas informais de “Curso livre”, isto é, sem nenhuma autorização legal de órgãos competentes, com o tempo, passam a ser reconhecidas e oferecem escolarização do ensino fundamental e médio integrado à profissionalização. A duração era de dois anos e o ritmo das alternâncias de uma semana na Escola e duas na família. (Begnami, 2003, p.32) A expansão para diversos estados brasileiros é mais acentuada a partir da segunda metade da década de 1980. Na maioria dos casos, as iniciativas de implantação se deram através da pastoral social das igrejas, sobretudo, as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas à Igreja Católica. (BEGNAMI, 2003, p.35).

Atualmente existem no país diversas experiências que utilizam a Pedagogia da Alternância, as principais delas são as próprias Escolas Famílias Agrícolas (mais presente na região Sudeste), as Casas Familiares Rurais (mais freqüentes na região sul) e diversos cursos do PRONREA.

Apesar do fato de que a Pedagogia da Alternância venha sendo utilizada há quase quarenta anos no Brasil, essa proposta pedagógica “ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais” (ESTEVAM, 2003, p. 14). Porém, de posse de alguns estudos podemos encontrar algumas reflexões sobre esta metodologia que nos ajudam a compreender sua natureza, características, práticas e potencialidades. Cabe destacar que escolhemos reflexões mais conectadas com o que acreditamos ser a Pedagogia da Alternância em sua plenitude, que não a entende de maneira simplista, apenas como a sucessão de tempos e espaços, desta forma (SILVA, 2003) coloca:

A alternância, enquanto princípio pedagógico visa desenvolver na formação dos jovens agricultores situações que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos, ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto. (SILVA, 2003).

Como esta metodologia se expandiu por diversos países e regiões além de ser praticada e gerida por diferentes sujeitos ela passou a apresentar características

diferenciadas. A partir disso, alguns estudiosos sobre o assunto classificam a Pedagogia da Alternância de acordo com um gradiente de integração entre os Tempos Escola e Tempos Comunidade. Assim, Malglaive (1979), a classifica em falsa alternância, alternância aproximativa e alternância real seguindo um gradiente da menor para maior vinculação entre estes dois momentos. Assim, a alternância real pode ser definida como aquela que consegue promover uma

efetiva implicação, envolvimento do alternante em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e como das atividades desenvolvidas. [...] é aquela que visa uma formação teórica e prática global possibilitando ao aluno construir seu projeto pedagógico, desenvolvê-lo e realizar um distanciamento reflexivo sobre a atividade desenvolvida. (GIMONET, 1982, p.52 apud. SILVA, 2003, p 30).

Outro autor que faz esta classificação é Bourgeon (1979), ele denominada alternância “copulativa” aquela que, assim como a alternância real, apresenta uma maior interação entre os dois tempos formativos, portanto, ele usa esta expressão para indicar a “existência de uma compenetração dos meios de vida socioprofissional e escolar, em uma unidade de tempo formativo” (BOURGEON, 1979 apud SILVA, 2003, p. 32). Neste processo, o estudante é envolvido em uma tarefa de produção, de forma a ligar a ação e a reflexão sobre o porquê e o como. Os conteúdos dos dois momentos encontram-se em permanente relação, completando-se e enriquecendo-se mutuamente.

De acordo com esta concepção de alternância é necessário que haja uma sinergia entre este dois espaços e tempos formativos, uma integração, interpenetração, rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber-fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho manual. Assim a alternância será a “lógica do terceiro incluído”, não apenas aproximando, mas integrando as lógicas do trabalho e a da escola, assumindo a complexidade desta integração. (QUEIROZ, 2004, p.102).

Sobre esta nova relação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade Abella (1991) evidencia que esta representa:

mais que uma justaposição de saberes, pressupõe a existência de um vai-e-vem necessário para permitir ao saber formalizado se confrontar com a prática e ao saber prático se formalizar. Assim, ao mesmo tempo que a alternância contribuiu para uma redefinição do ato de formação, modificando os conteúdos, ela pressupõe também uma mudança nas modalidades de transmissão desses saberes. A partir dos questionamentos sobre os modos de aprendizagem decorrentes da dinâmica da alternância, novos níveis de investigação tem surgido na perspectiva pedagógica da formação em alternância. (ABELLA, 1991, apud SILVA, 2003, p. 36).

Existe uma grande inter-relação entre as potencialidades pedagógicas inerentes à Pedagogia da Alternância e a concepção de *práxis* defendida por Paulo Freire em sua luta por uma educação libertadora, portanto pode haver uma sinergia entre elas já que cada uma é um espaço fértil que estimula o desenvolvimento da outra. Assim, ao adotar no PRA a Pedagogia da Alternância almeja-se desenvolver nos estudantes uma dinâmica de ação-reflexão-ação durante as idas e vindas entre as sessões de aulas na universidade e as vivências no campo. Porém, não é o campo o espaço reservado apenas à ação e as aulas à reflexão, esta sucessão de ação-reflexão ocorre em ambos os espaços. Este processo metodológico

ênfatisa a curiosidade, a indagação e a investigação num processo dialógico, respeitando a capacidade do outro. Faz do coletivo o *lócus* do aprender em ação. Nesse movimento, a educação é processo permanente de construção cultural e de desenvolvimento comunitário. O desenvolvimento pessoal liga-se ao coletivo como dimensão que passa pela autogestão responsável do projeto no âmbito pessoal e coletivo, criando atores sociais comprometidos com a mudança do meio. Os dois tempos da alternância unem-se num só, pois não se aprende primeiro para depois praticar. Ora, essa visão da PA não se fortaleceu por acaso, ela ganha em Freire todo o seu significado emancipador. (RODRIGUES, 2008, p. 72).

Outro benefício desta metodologia é destacada por Queiroz (2004) que fala que ela estimula e promove a autonomia e a responsabilidade da pessoa em formação num “sistema de produção de saberes e não mais somente consumo de saberes”, o que exige um empenho e um compromisso da pessoa no seu processo formativo. (QUEIROZ, 2004, p. 104).

Além da importância pedagógica e social para a formação dos estudantes e para sua comunidade é importante salientar seu papel para a sociedade na medida em que incentiva e dá condições para que os jovens da Agricultura Familiar possam continuar no campo, escolarizados e capacitados profissionalmente, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas do campo e da cidade. Assim, um fenômeno interessante da formação em alternância é a valorização da escola e da formação para a permanência no campo, enquanto a importância atribuída a outras escolas e educação é no sentido de uma adaptação para a vida na cidade¹⁴. (SILVA, 2003, p. 244).

Como pode ser visto, os antecedentes históricos da criação desta metodologia estão ligados à demanda dos agricultores que se organizam e lutam por este tipo de educação mais adequada à realidade deles. Da mesma maneira, quando ela chega ao Brasil, é

¹⁴ Esta reflexão nos remete inclusive a frase de uma música feita e cantada pelos MS do campo que expressa esta vontade estudar para permanecer no campo: “Não vou sair do campo para poder ir pra escola, Educação do Campo é direito e não esmola”.

implementada também por demanda e com envolvimento de agricultores e a princípio sem nenhum reconhecimento institucional. Só posteriormente e com muita dificuldade passa a ser adotada dentro do sistema de ensino formal em algumas escolas, mostrando assim que instituições com um sistema rígido de gestão tem dificuldade de implementar esta pedagogia.

Portanto, esta proposta é algo extremamente novo para as universidades, que, na maioria das vezes, tiveram sua primeira experiência com alternância durante cursos conquistados pelos MS do campo e executados por meio do PRONERA. Integrantes dos Movimentos Sociais participantes de cursos na universidade que adotam esta metodologia trazem sua bagagem em relação a outras experiências com alternância que participaram¹⁵. Inclusive no PRA no Ceará ocorreu esta colaboração de estudantes agricultores que já vivenciaram cursos em alternância. Quando isso ocorre a academia sente a necessidade de descer do seu pedestal para ouvir e aprender sobre esta pedagogia com os MS do campo e isto tem um significado e simbologia muito marcante para o fazer acadêmico.¹⁶

3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA

Esta parte da dissertação foi elaborada por meio de informações obtidas em conversas informais com uma das idealizadoras e coordenadora geral do Programa em âmbito nacional na época de sua criação e implementação, a partir da análise de documentos sobre o PRA (explicitados anteriormente) e referencial bibliográfico que tratam especificamente sobre o tema e estão citados ao longo deste trabalho.

O Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica, que tem sido chamado de Programa Residência Agrária (PRA), foi criado e formalizado em 2004 no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do INCRA, e é executado pela ação parceria entre universidades públicas, movimentos sociais e sindicais do campo e órgãos governamentais.

Sua criação insere-se no contexto já abordado anteriormente em relação a formação dos profissionais das Ciências Agrárias com todas suas ausências e deformações, que desvalorizam os agricultores familiares, suas práticas, culturas, demandas e importância

¹⁵ Este tema da ampla participação dos movimentos sociais nestes cursos oferecidos pela universidade será abordado em seguida, especificamente no caso do PRA.

¹⁶ A maneira como esta metodologia foi utilizada e adaptada no contexto do Programa Residência Agrária será tratada mais adiante neste capítulo, após contextualizar o surgimento e as características deste Programa em âmbito nacional e no Ceará.

(histórica, contemporânea e potencial) e também pelo histórico do trabalho desenvolvido pela assistência técnica e extensão rural: autoritário, simplista, desarticulador de saberes, ineficaz e ineficiente. Portanto, o PRA propõe uma outra formação para estes profissionais baseada em novas bases paradigmáticas.

A Portaria de criação do Programa Residência Agrária, nº 57 de 23 de julho de 2004, (anexo II) apresenta seu objetivo geral:

orientar a formação profissional de universitários egressos das áreas de ciências agrárias para uma nova concepção de assistência técnica, direcionada para uma matriz tecnológica ambientalmente sustentável e condizente com as peculiaridades dos assentamentos de Reforma Agrária e dos Agricultores Familiares.

Estando este Programa no âmbito das Políticas Públicas de Educação do Campo, compartilha com suas ideologias e intencionalidades, mas, com a especificidade de ser voltado mais diretamente à formação de um público particular: profissionais das Ciências Agrárias que trabalham ou desejam trabalhar com ATER em áreas de Agricultura Familiar e assentamentos de Reforma Agrária. Portanto, os ideais deste Programa são abrangentes e transformadores, assim como os da Educação do Campo. Ele não pretende apenas ensinar novas técnicas de produção mais compatíveis com a realidade dos agricultores familiares, isso também, mas de maneira vinculada a um pensar e agir crítico e questionador, que vislumbra transformações do modelo de desenvolvimento, que acredita numa sociedade mais justa, cidadã e democrática. Neste contexto Molina coloca sobre o objetivo maior do Programa: “formar profissionais comprometidos com a classe trabalhadora do campo, que tenham horizonte de transformação da sociedade, que assumam compromisso com as mudanças do meio rural e com as condições de vida de seus sujeitos”. (MOLINA, 2009. p. 18).

A Norma de Execução nº 42, de 02 de setembro de 2004 (anexo III) estabelece critérios e procedimentos referentes ao PRA apresenta uma série de determinações em relação ao seu funcionamento, como as diretrizes básicas, os conceitos, a abrangência, as estruturas, competências e estratégias de implementação do Programa. Sobre este último item, a Norma coloca os critérios para seleção das universidades participantes e de seus estudantes. Cabe ressaltar uma peculiaridade citada no parágrafo único desta Norma em relação a esta primeira turma:

No primeiro ano de implementação do Programa, o Ministério do Desenvolvimento Agrário convidará instituições que preencham os pré-requisitos para participarem do Programa, com o objetivo de desenvolver projeto piloto e a partir do segundo ano de sua implantação, as instituições que queiram participar deverão submeter seus projetos à análise da

Comissão Nacional de Qualificação Profissional para Assistência Técnica e Extensão Rural.

Para este projeto piloto, antes da escolha das universidades procedeu-se a seleção dos estados, de maneira que contemplasse todas as regiões de igual maneira, exceto a região nordeste que, por possuir um número maior de assentamentos, teve também um número maior de estados e universidades contempladas, conforme demonstra o quadro 2. A escolha das universidades que iriam participar do Programa levou em consideração suas experiências prévias e envolvimento com questões como Reforma Agrária, Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável, sejam estas de pesquisa, ensino e/ou extensão. Foram selecionados 15 estados e 16 universidades, sendo 14 federais e duas estaduais e todas aceitaram a desafiante proposta.

Região	Estados selecionados	Respectiva Universidade	Respectiva cidade
Norte	Acre	UFAC	Rio Branco
	Pará	UFPA	Altamira, Belém e Marabá
Nordeste	Piauí	UFPI	Teresina
	Ceará	UFC	Fortaleza
	Rio Grande do Norte	UFRSA	Mossoró
	Bahia	UFBA	Cruz das Almas
	Sergipe	UFS	Aracaju
	Pernambuco	UFPE	Recife
	Paraíba	UFPB	Areia
Centro Oeste	Mato Grosso	UNEMAT; UFMT	Cárceres, Tanguara, Cuiabá
	Goiás	UFG	Goiânia
Sudeste	Rio de Janeiro	UFRRJ	Seropédica
	São Paulo	UNICAMP	Campinas
Sul	Paraná	UFPR	Curitiba
	Rio Grande do Sul	UFSM	Santa Maria

Quadro 4 - Universidades de cada região que participaram do Programa Residência Agrária e com suas respectivas localizações (estado e cidade).

O PRA, conforme já mencionado, está estruturado em duas fases, a primeira o EV desenvolvido com os estudantes da graduação do último semestre de cursos das Ciências

Agrárias acompanhados por técnicos da ATER ou ATES, que fazem a integração dos estagiários na vida cotidiana das comunidades de agricultores familiares e assentamentos (por meio da Pedagogia da Alternância). Os estudantes da graduação realizaram seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre uma temática envolvendo o EV.

A etapa seguinte é constituída pelo Curso de Especialização em Agricultura Familiar e Camponesa e Educação do Campo, que tem duração de dois anos e seus alunos são constituídos por aqueles que participaram e concluíram o Estágio de Vivência e pelos técnicos que os acompanharam. Esta segunda etapa é realizada de maneira articulada por meio de várias parceira entre as universidades. Assim os estudantes, professores orientadores e por vezes alguns parceiros se deslocam a cada tempo de aulas para a cidade da universidade escolhida para sediar e certificar este Curso de Especialização. Desta maneira a figura abaixo mostra quais as universidades trabalharam conjuntamente e quais sediaram o Programa.



Figura 3 - Mapa com as respectivas universidades que participaram do PRA sendo que o local para onde as setas convergem representa a universidade responsável por sediar e certificar o Curso de Especialização.

Fonte: Casimiro (2006)

Conforme pode-se observar na figura acima, as universidades das regiões sul e sudeste trabalharam de maneira articulada. Já a região Nordeste, por possuir um número maior de universidades participantes, foi subdividida em Região nordeste I (UFCE, UFPI, UFRSA) e Região Nordeste II (UFBA, UFPE, PFPB, UFS).

É interessante notar que a Norma nº 42 coloca entre os “conceitos básicos” do PRA que constitui-se em “uma política que comporta a relação entre ensino, pesquisa e extensão”. Já dentre as diretrizes básicas estabelecidas cabe destacar:

- I - promover a formação técnica e humanista de jovens estudantes e profissionais para a atuação, junto a assentamentos e comunidades de agricultores familiares, bem como estabelecer diálogo e iniciativas concretas com as universidades afim de promover e ou reforçar a reflexão crítica seja da realidade rural brasileira, seja da formação técnica desenvolvida nestas instituições;
 - III – gerar oportunidades para ampliar a formação de alunos(as) matriculados nas universidades públicas brasileiras nos cursos das Ciências Agrárias, como forma de fortalecer estas instituições e a rede de conhecimentos produzidos pelas mesmas, para que possam, não só ampliar a sua formação e o seu campo de trabalho, mas também contribuir, de forma especializada, para a promoção do Desenvolvimento Sustentável nas Áreas de Reforma agrária e Agricultura Familiar;
 - IV – gerar oportunidades para ampliar a formação de alunos e egressos das Universidades públicas e ou comunitárias sem fins lucrativos na produção de novos conhecimentos e no fortalecimento de parcerias para ações coletivas de pesquisa e extensão;
- V – contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável tomando como referência os saberes das comunidades tradicionais e o conhecimento científico para ampliar a reorganização da vida em comunidade de forma crítica e participativa;
- IX – desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de princípios dialógicos e da práxis que permitam o movimento de ação-reflexão-ação e, a perspectiva de transformação da realidade. Uma dinâmica de aprendizagem-ensino que valorize e provoque o envolvimento de técnicos(as) e agricultores(as) familiares em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.

O Programa Residência Agrária teve início em 2004 e formou em 2007 as primeiras turmas de Especialistas em “Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo” nas 15 universidades das cinco regiões brasileiras que participaram desta experiência. Posteriormente havia a perspectiva de continuidade do Programa no mesmo formato, porém não foi possível até o momento realizar a segunda turma da Especialização por questões de recursos financeiros e por uma série de burocracias e problemas operacionais. Porém existem diversas expectativas e ações sendo realizadas neste sentido e há indícios de que esta segunda turma terá início em 2010. No entanto, conforme explicado anteriormente, a partir da equipe já consolidada algumas universidades como a UFC buscaram alternativas para dar continuidade a esta formação diferenciada aos estudantes das Ciências Agrárias.

3.2.1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA DO ESTADO DO CEARÁ

3.2.1.1 Contextualizando: A Universidade Federal do Ceará e seu Centro de Ciências Agrárias:

A Universidade Federal do Ceará é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Foi criada pela Lei nº 2.373, de dezembro de 1954, e instalada em sessão de 25 de junho de 1955. Originalmente foi constituída pela união da Escola de Agronomia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia. A Universidade Federal do Ceará é composta de cinco *campi* denominados *Campus* do Benfica, *Campus* do Pici e *Campus* do Porangabussu, todos localizados no município de Fortaleza, além do Campus Avançado de Sobral, do Campus Avançado do Cariri e Quixadá. A UFC chega hoje com praticamente todas as áreas do conhecimento representadas em seus campi. O quadro abaixo mostra a quantidade de cursos em diferentes níveis e seu respectivo quantitativo de alunos. (UFC, 2010).

Curso	Quantidade de cursos ¹⁷	Quantidade de estudantes ¹⁸
graduação	73	21000
pós-graduação (<i>lato sensu</i>)	52	694
mestrado	52	220
doutorado	30	971

Quadro 5 - Caracterização quantitativa dos cursos da UFC em seus diferentes níveis com os respectivos números de estudantes.

Fonte: UFC (2010).

No que se refere ao apoio à políticas voltadas para a Reforma Agrária, a UFC contribuiu para a operacionalização do I° e do II° Plano Regional de Reforma Agrária/PRRA. Na década de 1990, com a realização de uma parceria entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras/CRUB e o Ministério Extraordinário da Política Fundiária/MEPF criou-se nas universidades Grupos de Trabalho em Reforma Agrária, para realizarem atividades de pesquisa e ensino sobre a temática. Em 1996, essa parceria realizou o I Censo Nacional da Reforma Agrária do Brasil, que contou com a participação de 29 universidades, dentre elas a UFC. A Universidade Federal do Ceará também integrou o Projeto Lumiar voltado para assessorar técnicos para atuarem em assistência técnica (Esmeraldo, 2005) e participou da elaboração do documento sobre o PRONERA por meio de discussões em reuniões com representantes de universidades. Desde 1998, a UFC é conveniada ao PRONERA e oferece cursos de formação para assentados da Reforma

¹⁷ Quantitativo referente ao ano de 2008 e foram levantados pela Coordenadoria de Avaliação Institucional.

¹⁸ Quantitativo referente ao ano de 2008 e foram levantados pela Coordenadoria de Avaliação Institucional.

Agrária como o Educação de Jovens e Adultos (EJA) e curso superior, no caso o Pedagogia da Terra, que já formou sua primeira turma em 2008. (UFC, 2010).

A UFC tem coordenado anualmente, desde 2001, por meio dos Departamentos de Geografia e Economia Doméstica, o Curso de Formação sobre a Realidade Brasileira para cerca de 500 jovens de assentamentos da Reforma Agrária do Ceará (informação oral)¹⁹. Tem ainda participado da instalação de Centros Rurais de Inclusão Digital em áreas de assentamentos e realizado pesquisas nos seus Programas de Pós-Graduação, nas áreas de conhecimento do interesse dos Movimentos Sociais rurais e das famílias assentadas. Em 2004 instituiu o Núcleo de Apoio à Reforma Agrária e Agricultura Familiar/NARA vinculado à Pró-Reitoria de Extensão para propiciar intercâmbios e atividades entre os parceiros interessados. (Esmeraldo 2005).

O Centro de Ciências Agrárias da UFC tem seu histórico de criação que remonta o ano de 1918 quando foi criada a Escola de Agronomia do Ceará, que surgiu como uma iniciativa particular de intelectuais, participantes de diversas profissões liberais, (Mesquita, 2008, p. 39). Em 1935 esta Escola é transferida para a tutela do Estado e uma das motivações para este fato era que “a agricultura cearense era responsável por quase toda a arrecadação do Estado, e a propriedade agropecuária do Ceará não poderia acontecer sem a disseminação de uso de processos racionais de produção” (Mesquita, 2008, p. 50). Em 1950 a Escola foi federalizada sendo transferida para o Ministério da Agricultura e em 1954 foi integrada a outras unidades universitárias (Faculdades de Direito, Farmácia, Odontologia e Medicina) criando assim a UFC. (Mesquita, 2008, p.54). A partir de 1973 a Escola de Agronomia passa a chamar-se Centro de Ciências Agrárias.

Em 1964 é implementada a disciplina de Extensão Rural com a justificativa de que o curso de Agronomia era “voltado exclusivamente para os aspectos tecnológicos da produção, sem considerar a assistência ao produtor como pessoa”. A partir da demanda criada pelo estabelecimento do Serviço de Extensão Rural no Brasil, é criado em 1972 o curso de Economia Doméstica na UFC, com o objetivo de orientar as famílias rurais sobre métodos de administração e economia doméstica e o aproveitamento adequado dos produtos rurais. Neste mesmo ano é criado o curso de engenharia de pesca, um desmembramento dos conteúdos da Agronomia, em conseqüência do desenvolvimento da indústria pesqueira. Outro desmembramento originou em 1975 o curso de tecnologia de

¹⁹ Informação coletada durante entrevista com um professor que participa deste projeto.

alimentos²⁰ que em 1985 foi adequado para Engenharia de Alimentos. Só bem mais recente, no ano 2000, foi criado o Curso de Zootecnia (Mesquita, 2008).

O Centro de Ciências Agrárias da UFC está localizado no *campus* do Pisci e possui os cinco cursos de graduação mencionados acima, que hoje oferecem o seguinte quantitativo de vagas por ano: Agronomia, 140; Engenharia de Alimentos, 100; Engenharia de Pesca, 100; Economia Doméstica, 80; e Zootecnia, 50. Já em relação à Pós Graduação o CCA possui sete cursos de mestrado: Economia Rural, Engenharia de Pesca, Fitotecnia, Engenharia de Alimentos, Solos e Nutrição das Plantas, Irrigação e Drenagem e Zootecnia e dois cursos de doutorado: Zootecnia e Fitotecnia. Possui ainda três fazendas experimentais que totalizam 1.200 ha. (CCA, 2010).

3.2.1.2 O Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará



Figura 4 - Símbolo do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará, criado pelos estudantes da primeira turma.

Este tópico foi elaborado a partir de toda a análise documental explicitada anteriormente, além de diversas conversas formais e informais com diferentes membros da equipe do PRA no Ceará, com destaque para a coordenadora geral.

O Programa Residência Agrária surge no Ceará por meio de um convite realizado pelo MDA, que selecionou 15 Universidades Públicas para executar este desafio, dentre elas a Universidade Federal do Ceará. Naquele primeiro momento, estas universidades são convidadas para a apresentação coletiva do documento oficial do Programa pelo Ministro de Desenvolvimento Agrário e pelo Superintendente Nacional do INCRA, em seguida uma equipe da Coordenação Nacional deste Programa visita estas universidades para apresentar a proposta para um colegiado do Centro de Ciências Agrárias. Na Universidade Federal do Ceará estes dois momentos foram vitais por demonstrar a seriedade e

²⁰ Assim denominado por ser um curso de curta duração, mas posteriormente, em 1985, é feita a adequação curricular e passa a chamar-se Engenharia de Alimentos

importância da proposta, conquistar força política, e já começar a articular as bases institucionais e parcerias que viabilizariam o PRA nesta Universidade.

Após aqueles primeiros encontros formais de apresentação do PRA à UFC, o Pró-reitor de Extensão e o Diretor do CCA da UFC convidam 4 professores deste Centro para comporem a coordenação do Programa, provavelmente, baseado em suas trajetórias de envolvimento com a questão da Agricultura Familiar e/ou extensão rural. Em seguida, estes professores elegem entre eles uma coordenadora geral.

O PRA da Universidade Federal do Ceará foi realizado conjuntamente com as Universidades Federais do Piauí e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) localizada no Rio Grande do Norte compondo a chamada Região Nordeste I. Neste Região a UFC foi a Universidade certificadora. Desde o início, ainda da etapa de compreensão e entendimento da proposta estas três universidades optaram e assumiram uma gestão parceira, e para garantir sua concretização durante toda a execução do Programa criou-se uma Coordenação Regional (relativa à Região Nordeste I) com sede na UFC, além de três coordenações estaduais, cada uma em um dos estados, que se relacionavam de maneira articulada e se encontravam mensalmente.

Aquele coletivo viu a importância e o potencial de conduzir o nascente Programa Residência Agrária por meio de uma gestão participativa e democrática, por isso decidiram ampliar a participação nestes espaços com a presença de representantes de alunos, professores, Movimentos Sociais do Campo (MST e movimento sindical) e do INCRA. Portanto, uma característica do PRA na UFC foi a participação efetiva dos Movimentos Sociais do campo que tiveram voz na tomada de decisões nos espaços de planejamento, execução e avaliação. Esta realidade se mostrou extremamente desafiadora e enriquecedora. Durante esta gestão participativa, o diálogo se deu, muitas vezes, de maneira conflituosa, com diversas reivindicações. Desta maneira, os desafios aumentaram e permitiram alimentar e avançar o debate sobre os princípios orientadores do PRA²¹.

Conforme mencionado o Programa está organizado em duas etapas. A primeira etapa, o Estágio de Vivência, teve seu projeto elaborado conjuntamente pela Coordenação Regional, porém com flexibilidade e adaptações em cada universidade. Na UFC o EV foi financiado pelo INCRA nacional e pela Fundação Banco do Brasil e ficou definido que ele ocorreria apenas em áreas de assentamento. Houve um consenso entre a equipe de que a escolha dos estudantes e professores orientadores ficaria a cargo de professores já

²¹ Esta questão da ampla participação dos diferentes sujeitos e conseqüente necessidade de mediar os conflitos que apareceram são fatos considerados marcantes na experiência do PRA/CE, por isso iremos tratá-los com mais detalhes nesta dissertação.

envolvidos e a escolha dos técnicos de ATER e ATES e dos assentamentos parceiros seriam feita pelos MS do campo e pelo INCRA segundo pré-requisitos estabelecidos pelo colegiado. Foram selecionados doze assentamentos no estado do Ceará, localizados em onze municípios sendo que cada assentamento recebeu um estudante durante os tempos comunidades e um professor orientou dois estudantes.

Os estudantes foram selecionados conforme os seguintes critérios: estar no último semestre de algum dos cursos das Ciências Agrárias da UFC, ter cursado ou estar cursando a disciplina de extensão rural, ter experiência com o rural, ter motivação e interesse em participar do Programa. Os professores que orientaram os trabalhos de conclusão de curso destes estudantes foram os quatro professores da coordenação estadual do PRA no Ceará.

A metodologia adotada, em ambas as fases do Programa (EV e Curso de Especialização) conforme já citado, foi a Pedagogia da Alternância. Porém, torna-se necessário elucidar a maneira como esta foi utilizada e adaptada para a realidade do Programa Residência em relação a sua concepção original, já discutida nesta pesquisa. A princípio já é possível notar a diferença referente ao público alvo, que neste caso não são jovens do campo²² em período de escolarização, e sim estudantes universitários que estão concluindo ou recém-concluíram sua graduação. O fato do Programa ser vinculado à universidade implica outras diferenças como: os sujeitos envolvidos (professores e estudantes da academia e técnicos de ATER e ATES); a questão do TC não ser realizado na comunidade do estudante e sim em ambiente novo para a maioria deles, além da própria distância espacial entre os locais onde se realizam estes dois tempos, já que o TE é realizado na cidade e o TC no campo.

Porém, existem várias semelhanças que sugeriram chamar a metodologia do PRA de Pedagogia da Alternância, pois, apesar destas especificidades, a essência é similar já que a formação está embasada na alternância dos espaços de formação ao longo do Programa, e mais do que isto, porque buscou atingir as potencialidades pedagógicas e sociais que a metodologia é capaz de oferecer em sua concepção original.

No PRA da UFC o Estágio de Vivência teve início no mês de fevereiro de 2005 com o primeiro Tempo Escola. Foram realizados quatro Tempos Escola, cada um com duração de três a quatro dias, intercalados aos quatro Tempos Comunidade com duração que variaram entre 10 e 23 dias. Durante os períodos do Tempo Escola havia atividades formativas como estudo de textos em grupo, palestras, formação sobre metodologias participativas de

²² Embora alguns estudantes tenham ligação anteriores com o campo, raros são filhos de agricultores familiares.

pesquisa, reflexões teóricas da experiência vivenciada, discussões, entre outros. O Estágio durou um total de 6 meses e as monografias foram defendidas ao final, no mês de julho de 2005. A equipe decidiu coletivamente que o EV teria uma concepção não intervencionista, apenas se escolheria uma contribuição técnica a ser executada durante a próxima fase do Programa, o Curso de Especialização.

A segunda etapa do Programa, o Curso de Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa teve seu projeto elaborado pela Coordenadoria Regional e em seguida passou pela aprovação das diversas instâncias superiores até ser aprovado pela Câmara de Pesquisa e Pós Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFC. Novamente foi feita a seleção dos estudantes que comporiam o Curso no qual um dos pré-requisitos foi ter defendido sua monografia durante o EV/PRA, isso para o grupo dos estudantes recém- formados que inicialmente eram doze. Foram também selecionados 6 técnicos de ATER/ ATEs para compor o corpo docente do Curso de Especialização, sendo três selecionados pela FETRAECE e três pelo MST, segundo critérios previamente acordados. Desta maneira chegou-se aos 18 estudantes do Ceará que comporam a Turma Nordeste I, juntamente com 18 estudantes do UFPI e 18 da UFERSA. Porém, ainda no início do Curso quatro estudantes de cada uma destas duas últimas universidades citadas desistiram, então o colegiado decidiu que estas vagas seriam ocupadas por estudantes da UFC, portanto o Curso prosseguiu com 26 alunos da UFC, 14 da UFPI e 14 da UFERSA, totalizando 54 estudantes. Em anexo (IV) a relação dos títulos das monografias defendidas por cada estudantes e seu respectivo orientador.

A seleção dos professores orientadores seguiu os seguintes pré-requisitos: possuir experiência prévia na área de ensino, pesquisa ou extensão com os povos do campo, demonstrar sensibilidade e compromisso com os propósitos do PRA e disposição em alcançá-los, ter disponibilidade para viagens às áreas de assentamentos rurais. Foram selecionados dez professores orientadores da UFC de três diferentes departamentos: cinco da economia doméstica, três da economia agrícola e dois da geografia. Dentre estes, cinco também ministraram disciplinas no Curso de Especialização. Muitos destes já haviam orientado nos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes do EV. No total participaram como professores das disciplinas 27 profissionais (alguns dividiram disciplina), sendo 11 professores da UFC, 4 professores da Universidade Estadual do Ceará e o restante professores de universidades federais de outros estados, profissionais ligados a diferentes órgãos governamentais e a ONG.

Antes do início das aulas do Curso de Especialização foram realizadas reuniões para discutir seus princípios, conteúdos e metodologia com a presença de representantes dos diversos atores envolvidos dos três estados como alunos, professores orientadores, coordenação geral e pedagógica, Movimentos Sociais do Campo e INCRA. Desta maneira, definiu-se suas bases conceituais organizadas em cinco eixos temáticos geradores de conteúdos. São eles: Campo e Desenvolvimento; Os Povos do Campo; Produção e Sustentabilidade; Socioeconômica e Metodologia. Em anexo (anexo V) encontra-se uma tabela com as disciplinas/conteúdo de cada tema gerador com as respectivas cargas horárias, período em que ocorreu e professores que as ministraram.

O Curso efetivamente começou com a inauguração de seu espaço físico (confira nas reportagem do anexo VI), um prédio reformado e equipado especialmente para o Programa (figura 4). Em seguida começou-se a primeira etapa do Tempo Escola, ocorrida entre os dias 30 de outubro a 25 de novembro de 2005 que iniciou com realização de uma aula inaugural com a presença da Coordenadora Nacional do PRONERA na época. Desta maneira o Curso prosseguiu com suas cinco etapas de Tempo Escola (quadro 4) intercaladas com quatro Tempos Comunidade conforme as datas e carga horária demonstradas no quadro abaixo:



Figura 5 - Placa de inauguração do espaço físico do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará.

Etapas dos tempos universidade	Carga Horária (horas)	Período
---------------------------------------	------------------------------	----------------

Etapa 1	156	31/10/2005 a 25/11/2005
Etapa 2	168	30/01/2006 a 23/02/2006
Etapa 3	136	08/01/2007 a 26/01/2007
Etapa 4	136	25/02/2007 a 17/03/2007
Etapa 5	108	20/05/2007 a 02/06/2007

Quadro 6 - Organização das etapas dos Tempos Escola do Programa Residência Agrária na UFC, com as respectivas cargas horárias e período em que ocorreu.

Pode-se perceber que houve um grande espaço de tempo entre as etapas 2 e 3, durante os meses de março de 2006 a janeiro de 2008, isso ocorreu devido a um atraso na liberação dos recursos o que impediu o seu caminhar natural. Este foi um fato marcante nesta experiência, já que constituiu-se em um momento de grande ansiedade, angústia e incertezas para todos que estavam extremamente envolvidos e animados com esta experiência. Porém, este período difícil foi conduzido de forma franca e otimista, com propostas de atividades extras para que os estudantes não ficassem ociosos e mais desestimulados. Enfim, esta fase foi superada com o volta do repasse dos recursos, assim houve a normalização do andar das atividades previstas, porém 8 estudantes do Ceará tiveram que desistir do Curso de Especialização após estes 9 meses sem bolsas.

Seguindo a metodologia de gestão que veio sendo adotada desde o início da proposta, a execução dos Tempos Universidade também foram realizados com participação dos diferentes atores, em especial dos próprios estudantes que se organizavam em diferentes comissões para estarem à frente de atividades como: animação, comunicação, cronologia, mística e avaliação. Buscou-se também incentivar e possibilitar a presença de orientadores (dos três estados) no início dos tempos universidade quando realizava-se uma avaliação do Tempo Comunidade anterior e ao final quando fazia-se uma avaliação deste próprio Tempo Escola e o planejamento das atividades para o próximo Tempo Comunidade.

Após o término das atividades formais do Curso de Especialização em junho de 2007, já estava em andamento a segunda turma do EV, ainda financiada pelo PRONERA ligado ao INCRA nacional, com a perspectiva de continuidade, ou seja, destes estudantes passarem para a etapa seguinte, a segunda turma do Curso de Especialização. Porém, devido a ausência de recursos este ideal teve que ser adiado por tempo indeterminado, portanto ainda não ocorreu a segunda turma da Especialização. Esta segunda turma do Estágio de Vivência, assim como a primeira, era constituída por estudantes que estavam no último semestre da graduação.

Ao final das atividades da segunda turma do Estágio de Vivência do PRA, quase ao fim do ano de 2007, o INCRA diz que não vai mais poder financiar uma próxima turma do

EV/PRA²³. Porém, considerando o entrosamento da equipe envolvida e a vontade de dar continuidade a estas experiências que vinham sendo bem sucedidas, gerando resultados positivos e satisfação aos envolvidos, os professores mais envolvidos decidem buscar novos parceiros. Então, eles conseguem uma parceria com a Secretária de Desenvolvimento Agrário do Estado do Ceará (SDA) para financiar bolsas aos estudantes de graduação e concorrem a um edital do CNPQ/MDA/SAF (edital nº 36 de 2007). O projeto submetido ao CNPQ é aprovado e o recurso é utilizado para promover e viabilizar diversas atividades de formação, contratação de cinco bolsistas de nível superior para trabalhar exclusivamente no PRA (*lato sensu*) e compra de material permanente para o Programa como computadores e impressora.

Portanto, a terceira turma do Estágio de Vivência, realizado em 2008 ganha um novo formato pois passa a trabalhar com o apoio de cinco profissionais de nível superior de diferentes áreas das Ciências Agrárias: uma engenheira florestal, uma economista doméstica, uma agrônoma, e duas engenheiras de pesca, sendo que destas cinco, três tinham sido alunas e concluído o Curso de Especialização do PRA. A função destas bolsistas é acompanhar, assessorar e mobilizar todas as atividades de formação junto aos estudantes.

Este projeto aprovado em Edital do CNPQ denomina-se “Juventude e Agroecologia: abrindo novas veredas para o Desenvolvimento Rural Sustentável”, tem duração de dois anos e o objetivo central de, além de viabilizar a execução da terceira turma de EV/PRA, capacitar conjuntamente com os 24 estudantes das Ciências Agrárias da UFC, 48 jovens dos assentamentos rurais onde acontece os Tempos Comunidade, e 24 agentes rurais da EMATERCE. Esta capacitação está vinculada a tecnologias e metodologias agroecológicas com foco no Desenvolvimento Rural Sustentável para posteriormente implementar de forma participativa um projeto produtivo nestes assentamentos, além de vários outros objetivos específicos.

Portanto, este projeto que forma conjuntamente estudantes da universidade, técnicos de ATER e jovens assentados atende uma reivindicação dos MS do campo, que perdura desde o início do Programa: de que este beneficiava apenas a universidade e seus

²³ Até este momento as atividades realizadas pelo PRA no CE, citadas neste tópico da dissertação, encaixam-se na estruturação definida pela Portaria nº 57 de 23 de julho de 2004, que institui o Programa, portanto chamamos aqui de PRA *stricto sensu*. A partir do fim da 2ª turma do EV, quando não acontece o Curso de Especialização e a equipe do Programa busca outras fontes financiadoras que não a original (INCRA/PRONERA), embora a equipe, os princípios e objetivos continuem os mesmos e todos continuem se intitulando PRA, este não é mais aquele criado nacionalmente pelo MDA/INCRA, e sim consequência deste, portanto, para fins desta dissertação, a partir deste momento (fim do 2º EV/PRA), iremos nos referir a este como PRA *lato sensu*.

estudantes e que resultava em poucas ou quase nenhuma contribuição concreta para os assentamentos que participam do Programa. Outra definição que surgiu neste momento foi a delimitação de 15 assentamentos que iriam trabalhar em parceria com o PRA por um período de dez anos. Isso foi importante para garantir um trabalho permanente e a longo prazo²⁴ capaz de trazer contribuições significativas e concretas também para os assentamentos. Nesta terceira turma do EV os estudantes selecionados estavam no penúltimo semestre, portanto, permaneciam vinculados ao PRA (*lato sensu*) e à graduação durante um ano, um aumento de um semestre em relação às turmas anteriores.

Em março de 2009 foi feita a seleção para a quarta turma do Estágio de Vivência, quando houve uma mudança em relação ao perfil dos estudantes já que estes puderam pleitear uma vaga a partir do quarto semestre. Portanto, a turma passou a ser composta não apenas por estudantes que já estavam concluindo a graduação, mas também por aqueles que estavam ainda mais no início do curso. Um fator muito positivo desta mudança é que os estudantes passaram a ter mais tempo para se aprofundar em diversos conteúdos e para desenvolver atividades mais contínuas nos assentamentos onde atuam além de divulgar suas experiência e aprendizados para os colegas e professores dos diversos espaços que freqüentam na universidade. É importante salientar que a procura pelas atividades do PRA tem sido crescente, exemplo disso é participação de 87 alunos para pleitear 12 vagas durante a primeira seleção da 4ª turma do EV.

Outra modificação que ocorreu na execução do EV da quarta turma foi a ida dos estudantes para a Vivência em um acampamento, onde durante três dias estes estudante eles moraram junto com as famílias neste espaço. Apenas posteriormente foram fazer a Vivência nos assentamentos. Esta idéia e iniciativa surgiu pela equipe do PRA por acreditarem que a Vivência apenas em assentamentos não permite conhecer e experienciar a luta pela conquista da terra, uma etapa muito importante para melhor compreensão do significado da Reforma Agrária.

Nesta quarta turma do EV o financiamento do CNPQ permaneceu e assim todas as atividades ligadas a este projeto tiveram continuidade. Porém neste período as bolsas dos estudantes de graduação não eram mais financiada pela SDA, nesta fase foi preciso buscar outras fontes financiadoras. Então aprovou-se um projeto ligado ao Banco do Nordeste do Brasil - BNB que ainda hoje financia dez bolsas e outro recurso ligado Observatório da Educação do Campo vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

²⁴ já que anteriormente à cada turma mudavam os assentamentos, até por pedido dos próprios Movimentos Sociais do Campo que gostariam de atender o máximo de assentamentos possíveis.

Superior - CAPES e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP que financia outras dez bolsas. Além destes projetos conseguiu-se duas bolsas de iniciação científica e duas de extensão vinculadas respectivamente à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e à Pró-reitoria de Extensão da UFC. Embora as bolsas destes estudantes seja proveniente de diferentes fontes financiadoras as atividades que eles participam são as mesmas, o que algumas vezes tem diferença é o formato e a ênfase dos relatórios que eles necessitam apresentar. As atividades de formação continuam sendo financiadas pelo CNPQ conjuntamente com estes outros dois projetos cujas atividades, metodologia e objetivos continuam semelhantes. Portanto, atualmente as atividades do PRA (*lato sensu*) estão sendo viabilizadas por meio destas fontes financiadoras.

A estrutura física deste Programa que foi conquistada logo no seu início e foi sendo aperfeiçoada/equipada com o passar destes anos é um fato que merece destaque tanto por ser bem estruturada quanto pelo que representa. Ela é composta por um prédio bem localizado dentro do *campus* com uma ampla área externa e internamente conta com cinco ambientes: sala de estudos com uma mini-biblioteca, sala de professores, sala de informática com computadores ligados à internet, secretária, sala de coordenação, além de dois banheiros e uma copa (vide figura 5 a 8). É um ambiente agradável e bem equipado, que proporciona o encontro de professores, estudantes de diferentes cursos (que tem seus departamentos localizados de maneira bastante desconexa e longínqua) e fornece condições para executar um bom trabalho. A sede do PRA na UFC também proporciona visibilidade, curiosidade perante os que visitam ou passam nas suas proximidades, tendo a função de divulgação (figura 5) do Programa. Para além disso, tem um significado de marcação e conquista de território dentro da UFC, não apenas território material mas também imaterial, como espaço de conhecimento e luta.



Figura 7 - Espaço físico do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias da UFC: vista do prédio.



Figura 6 - Espaço físico do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias da UFC: vista da sala de informática.



Figura 9 - Espaço físico do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias da UFC: vista da sala de secretaria.



Figura 8 - Espaço físico do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias da UFC: vista da sala de estudos com uma mini biblioteca.

Em todas as turmas do EV os estudantes apresentam seus relatórios para uma banca durante a realização do trabalho para que esta faça sugestões e críticas e ao final apresenta novamente o trabalho pronto para todos os colegas do EV e para banca, esta é uma exigência do próprio Programa. Muitas vezes estes trabalhos são também os Trabalho de Conclusão de Curso, uma exigência do curso ao qual o aluno está vinculado, neste caso o departamento que organiza a apresentação e normalmente forma-se uma outra banca. Desta maneira diversos professores da UFC (principalmente do CCA) que não fazem parte do “núcleo duro” do PRA são chamados para assistirem e opinarem sobre os trabalhos desenvolvidos. Portanto este é um momento de divulgação e fomento das atividades e temas promovidos pelo Programa dentro da academia.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES:

A presente pesquisa com foco na importância de recriar a formação nas Ciências Agrárias para uma atuação com maior compromisso com os agricultores familiares, analisa o caso particular do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará. O objetivo central é diagnosticar e refletir como o Centro de Ciências Agrárias desta Universidade recebe, convive e se transforma a partir desta experiência e como isso repercute dentro na UFC.

Pretende-se neste momento apresentar os resultados coletados por meio da análise documental e entrevistas, que foram analisados segundo metodologia de Análise de Conteúdo. Após conhecer as características e peculiaridades que o Programa Residência Agrária do Ceará o contexto onde ele está inserido pode-se compreender e discutir com mais consistência os resultados obtidos.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS:

Antes de apresentar as opiniões dos professores sobre as questões pesquisadas e as respectivas discussões, cabe conhecer um pouco o perfil e trajetória acadêmica destes entrevistados conforme demonstrado no quadro abaixo:

Formação	Atuação na UFC	Envolvimento prévio com a questão da Agricultura Familiar e Reforma Agrária	Vínculo com o PRA
G ²⁵ : agronomia; M ²⁶ : economia do meio ambiente; D ²⁷ : economia aplicada	Professor do departamento de economia agrícola, das disciplinas: teoria econômica aplicada, estatística básica, economia dos recursos naturais	“eu não tinha nenhum envolvimento de pesquisa ou extensão com áreas de assentamento, então mudei este foco de trabalho a partir do PRA ” (meus grifos).	Professor e orientador do Curso de Especialização; orientador dos EV; integra o “núcleo duro” do PRA.
G: Economia doméstica; M: sociologia; D: em educação.	Professora do departamento de economia doméstica	“um dos sonhos meus era trabalhar como extensionista na EMATER, mas daí na época passei no concurso para professora da UFC e fiquei, daí em diante sempre que pude me envolvi com trabalho com Agricultura Familiar, em assentamento e na minha dissertação de mestrado estudei sobre identidade e cotidiano de famílias assentadas”	Professora e orientadora do curso de Especialização; orientador dos EV; integra o “núcleo duro” do PRA.
G: Agronomia; M:	Professora do departamento de economia agrícola.	“minha formação nesta linha, começou ainda na universidade, eu participava da pastoral universitária, que tinha uma	Professora e orientadora do curso de Especialização;

²⁵ Graduação

²⁶ Mestrado

²⁷ Doutorado

extensão rural	Ministra disciplinas de extensão rural, aspectos sociais da agricultura, extensão pesqueira e metodologia de pesquisa aplicada a ciências agrárias.	atuação política, junto com o movimento estudantil, de uma igreja progressista, eu trabalhei muito com os movimentos de CEB, e agente tinha muito a função de pensar a universidade”.	orientadora dos EV; coordena os Estágios de Vivência; integra o “núcleo duro” do PRA.
G: economia doméstica; M: educação; G: sociologia	Professora do departamento de economia doméstica atualmente ministra as disciplinas de relações de gênero e fundamentos da economia doméstica.	“desde quando entrei na universidade [1992] eu sempre tive projetos de pesquisa e de extensão atuando em área de assentamentos rural, e sempre envolvendo estudantes e sempre envolvendo também outros departamentos”.	Coordenadora geral do PRA; professora e orientadora do Curso de Especialização; orientada trabalhos dos EV; integra o “núcleo duro” do PRA.
G: economia doméstica; M: economia rural; D: planejamento urbano e regional	Professora do departamento de economia doméstica. Ministra atualmente disciplinas sobre: planejamento familiar, políticas públicas para o desenvolvimento familiar e microcrédito. Professora do mestrado de Políticas públicas e coordenadora de um laboratório com este tema.	“me apaixonei pelo assunto na época do mestrado e mudei minha dissertação de última hora para esta questão”. Trabalhou com a questão dos reassentamentos no mestrado e doutorado.	Orientou monografias do Curso de Especialização.
G: geografia; M: geografia agrária; D: geografia política.	Professor do departamento de geografia. “Nos últimos anos tenho trabalhado com geografia do Brasil, mas tenho sempre puxado pro espaço do agrário.	“Nos temos duas atividades no nosso laboratório que é o laboratório de estudos agrários e territoriais que tem vinculação direta com os MS e trabalhamos com a [Comissão Pastoral da Terra] CPT, temos dado uma assessoria aos projetos deles, ido ao campo, no próximo ano teremos atividades com a CPT e com o MST”.	Professor e orientador do Curso de Especialização; orientada trabalhos dos EV.
G: serviço social; M: sociologia; D: educação; Pós D: sociologia		“trabalho no rural há muitos anos!”. Mesmo antes da graduação já trabalhava na CARITAS brasileiras, na sociedade maranhense de defesa dos direitos, meu foco sempre foi o campo, em 97 eu comecei a trabalhar com o MST, no Maranhão trabalhava com comunidades antigas. Na CARITAS trabalhávamos muito em parceria com a CPT, minha 1ª pesquisa foi numa área de quilombo no campo”.	Professora e orientadora do Curso de Especialização; orientada trabalhos dos EV
G: Sociologia;		“Tenho uma trajetória de vida rural, de trabalho no campo que começou no ultimo ano da graduação com a CPT, acompanhei a luta pela terra dos posseiros do oeste baiano. Meu mestrado foi a discussão da modernização e expropriação do campo Baiano. Em 87 e fui ensinar na universidade e levei esta questão comigo. Em 97 vim fazer doutorado	Orientou monografias do Curso de Especialização e participa de bancas dos trabalhos dos EV.

		aqui, para estudar a questão do movimento das mulheres do campo organizadas”.	
G: ciências econômicas M: economia rural	Professora do departamento de economia doméstica; ministra as disciplinas de introdução a economia e economia familiar.	“não tenho projeto de pesquisa ou extensão vinculada à questão rural”	Ministrou uma disciplina no curso de Especialização.
G: Agronomia; M e D: economia agrícola; pós D: políticas públicas.	Professor. do departamento de economia agrícola; ministra disciplinas de extensão rural, aspectos sociais da agricultura e extensão pesqueira na graduação; na pós graduação ministra desenvolvimento econômico e social da agricultura; avaliação e planejamento de políticas públicas. Foi pró-reitor de extensão e atualmente é chefe de gabinete do reitor.	“Na extensão tenho trabalhado quase sempre com assentamento de Reforma Agrária e nos reassentamentos, desde o plano nacional de RA, antes de entrar na universidade como professor eu já trabalhava com metodologias de avaliação de projeto de assentamento, trazendo abordagens participativas nas metodologias de elaboração de projeto em convênio com o INCRA; [...], fui uma das pessoas a trazer o PRONERA pro CE, 1997; participei do GT do Conselho de Reitores, aí sim mais engajado formalmente com a universidade, participando do centro da RA, da elaboração, da coordenação das ações.	Participou de algumas reuniões de planejamento e estruturação do Programa; orientou e participou de bancas de monografias do Curso de Especialização, acompanhou o PRA também na posição de pró-reitor de extensão.
G: geógrafo M: Desenvolvimento e Meio Ambiente D: Sociologia.	Professor. do departamento de geografia; ministra na graduação disciplinas de geografia política, geografia da população; geografia das indústrias, e tradicionalmente geografia agrária, na pós graduação trabalha questões de Estado, poder e relações sociais no campo e a disciplina Experiência brasileira e desenvolvimento sustentável.	“comecei a trabalhar com RA em 85, participei na elaboração do plano regional de RA do CE, então de 85 a 91 eu trabalhei com assentamentos rurais e desde este período tenho trabalhado na universidade com MS: MST; MAB, e tenho uma boa relação com a FETRAECE.”	Professor e orientador do Curso de Especialização; orientada trabalhos dos EV.
G: agrônoma; M: Desenvolvimento Sustentável	Professora substituta das disciplinas de extensão rural, aspectos sociais da agricultura e extensão pesqueira	“desde a graduação em Viçosa a gente já tinha um trabalho com o MST de MG, com o movimento estudantil, com o MAB, e aí no finalzinho da graduação junto com a UnB tinha um projeto de elaboração de planos de desenvolvimento dos assentamentos (PDAs); antes de vir pro CE trabalhei no MDA e depois ao INCRA, mas especificamente para fazer este trabalho de assessoramento e acompanhamento do PRA que estava nascendo, [...] nos 17 estados.	Ministrou disciplina no Curso de Especialização e orientou trabalhos nos EV.
G: Agrônomo;	Professor do departamento de solos;	“trabalho com Agricultura Familiar desde quando cheguei [na universidade	Ministrou disciplina e orientou monografia

M e D: Produção Vegetal.	ministra disciplinas de manejo do solo e da água e agroecologia.	em 1997], com uma ONG, a ESPLAR, antes eu trabalhava na EMATER lá do Vale do Jequitinhonha,”	no Curso de Especialização
--------------------------------	--	--	-------------------------------

Quadro 7 - Caracterização do perfil dos professores entrevistados de acordo com sua formação; atuação na UFC; Envolvimento prévio com a questão da Agricultura Familiar e Reforma Agrária e a atuação que teve no PRA.

A partir do exposto acima percebe-se que os professores que participaram do PRA, seja ministrando aulas no Curso de Especialização, orientando monografias ou trabalhos dos EV, seja na equipe de coordenação, possuem formação em diferentes áreas do conhecimento, sendo que em alguns casos eles mesmos transitaram durante sua formação acadêmica por diferentes departamentos e áreas. Vemos também um equilíbrio entre formações em áreas mais técnicas, das ciências exatas e em áreas das ciências humanas. Desta forma podemos começar a visualizar traços de um grupo interdisciplinar se formando. Também é possível constatar que a maioria destes professores já possuía vínculo com a questão da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar, muitos dos quais inclusive já no contexto da UFC, em projetos de pesquisa e/ou extensão.

Percebe-se também que este envolvimento prévio se deu em intensidade e de maneira diferenciada. Dos 16 professores entrevistados, 13 já possuíam um forte vínculo e comprometimento com os sujeitos do campo e a questão da Reforma Agrária antes do PRA. Diagnosticou-se que apenas 3 destes professores não possuíam um vínculo e compromisso considerado significativo com os sujeitos do campo e com a questão da Reforma Agrária anteriormente ao Programa. Porém, em um destes casos houve uma grande transformação do profissional que passou a se envolver intensamente com o PRA e gradativamente reformular suas posturas, práticas e atividades profissionais (além de todo aprendizado pessoal). Os outros dois acabaram se envolvendo pouco com o PRA, apenas em momentos pontuais. Pode-se diagnosticar que estes dois professores foram os que demonstraram maior desconhecimento sobre o Programa (em seu sentido *stricto e lato sensu*) e menor entusiasmo nas falas sobre o mesmo, além do enfoque da suas colocações ser mais no sentido de críticas do que de elogios ou sugestões.

O fato do Programa Residência Agrária no Ceará ter sido gestado, gerido e executado com a participação de profissionais que em sua grande maioria já possuíam um envolvimento prévio com estas questões contribuiu para uma maior maturidade e comprometimento do grupo, uma maior resistência no enfrentamento das dificuldades. Somado a isto, o fato deles serem de áreas e departamentos diferenciados e principalmente o fato deles terem experiências prévias em contextos, áreas, projetos, Movimentos Sociais e

instituições diversas enriqueceu a interação e troca entre eles, com o surgimento de emergências e respectivos ganhos na construção e no trilhar do Programa.

Portanto, observa-se que é uma “via de mão dupla”, ao mesmo tempo que este encontro enriqueceu os profissionais, estes profissionais por sua trajetória enriqueceram e potencializaram a experiência do PRA no CE. Portanto, o PRA promoveu o encontro entre estes professores que muitas vezes trabalhavam isolados, e este encontro gera o fortalecimento do grupo enquanto grupo e dos indivíduos já que cada um passa a sentir que não está sozinho nas suas idéias, anseios, propostas e críticas. Este fortalecimento do grupo refletindo nos indivíduos e retroagindo no grupo possui grande potencial de um círculo virtuoso como num redemoinho que cresce. Embora ainda em um “movimento contra a maré” a força dos seus remos são multiplicadas pelas interações sinérgicas do grupo. Esta questão da contribuição dos diversos sujeitos que participaram efetivamente de variados espaços do PRA será melhor discutida adiante, abordando a amplitude dos atores envolvidos e não apenas os professores, como no presente momento.

Ainda sobre a interação deste grupo de professores, a pesquisadora acredita também na importância daqueles que ainda possuem pouco envolvimento²⁸ com as questões vinculadas ao PRA, pois eles representam a maior parte da academia, portanto força o grupo a se conectar com esta realidade e o prepara para enfrentá-la. Eles possuem o papel de dar um equilíbrio ao grupo à medida que problematizam as discussões. Além disso, torna-se muito importante envolver os professores com pouco conhecimento ou experiência nestas questões pois representa a ampliação destas idéias na academia.

4.2 NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR AOS PROFISSIONAIS DA CIÊNCIAS AGRÁRIAS:

Uma das primeiras questões abordadas nas entrevistas com os professores da Universidade Federal do Ceará (os que orientaram e/ou deram aulas no Programa Residência Agrária e o próprio Coordenador do CCA) foi sobre a percepção deles em relação à necessidade de uma formação complementar nos cursos das Ciências Agrárias da UFC para aqueles estudantes que desejam trabalhar como extensionistas rurais em áreas de Agricultura Familiar.

Este assunto foi discutido pela pesquisadora com 13 professores. Todos apresentaram respostas e argumentação no sentido de afirmar e reconhecer esta necessidade e a

²⁸ Envolvimento não no sentido intelectual, de ter conhecimento ou de já ter trabalhado com estas questões mas sim no sentido do envolvimento comprometido, envolvimento que vem de concepções ideológicas que estão ligadas a ao intimo de cada um.

carência desta formação nos cursos do CCA. Surgiram diferentes enfoques e detalhamento sobre esta questão, como por exemplo, quando o entrevistado passou a perceber isso, uma contextualização histórica de como e quando na visão deles este quadro se agravou, críticas ao atual modelo de ensino/formação e a necessidade de mudar esta realidade. Embora todas as respostas tenham sido positivas, considerou-se que três professores a responderam de maneira superficial, não explicaram o embasamento da sua resposta.

Dois professores argumentaram que possuem maior conhecimento sobre esta questão na contexto do seu respectivo curso, mas que em reuniões e em conversas com alunos e professores de outros cursos também percebem esta carência. Além disso, outros dois professores comentaram que perceberam esta questão também por meio do seu contato com os agricultores familiares que reclamam tanto da falta de assistência técnica quanto da falta de preparo destes profissionais que a realizam.

Durante as argumentações, eles abordaram temas afins sobre esta formação não adequada à realidade da Agricultura Familiar e dez professores citaram pelo menos um destes argumentos: que a formação dos cursos das Ciências Agrárias da UFC são muito pautadas no pacote tecnológico da Revolução Verde; com currículos atrasados; distanciamento entre o que é ensinado durante as aulas e a realidade do campo; falta um enfoque teórico, prático e experiencial conectado à realidade da Agricultura Familiar; adoção de um modelo muito tecnicista, sem vínculo com o social; cursos muito convencionais; concepção de extensão que apenas dá receitas; cursos voltados apenas ao agronegócio; que o CCA é um Centro muito conservador.

Segundo suas próprias palavras: “Por causa do mercado direcionou muito esta formação, e também por causa do pensamento ideológico de muita gente, então por causa disso os currículos, os conhecimentos têm muitas deficiências”. (Professor 3).

“[...] a formação é muito tecnicista, muito distanciada da realidade do campo, no máximo tem contato com atividades práticas, mas muito localizadas na ação técnica, conhecer uma técnica, uma tecnologia nova, não é um processo de construção de uma concepção da vida do campo”. (Professor 11).

Eu acho que o mundo mudou, a sociedade mudou, as pessoas mudaram e a gente tem que acompanhar estas mudanças, não dá para gente chegar lá com um modelo pronto, um modelo que é nosso, uma verdade que é nossa, não é a verdade das pessoas que a gente vai trabalhar, eu acho que é fundamental que isso seja feito. (Professor 5).

a formação é muito técnica, sem ligação com o social, quer dizer é um olhar muito especialista sem uma visão do envolvimento, então é às vezes um estudo do solo sem lembrar que existem pessoas em cima deste solo, então eu acredito que é muito necessário [uma formação complementar], principalmente quando é uma formação também voltada para cidadania,

para perceber que estas pessoas que estão no campo elas estão muito excluídas, há necessidades de políticas públicas. (Professor 7).

[...] o que eu vi era assim [nas reuniões de colegiado, com os coordenadores dos outros cursos do CCA], vamos discutir irrigação, mas não era para o pequeno produtor, criação de peixes e de camarão, mas não era para o pequeno produtor, então me incomodava, porque como eu venho de uma tradição da CPT, e que a gente tem uma visão muito crítica ao agronegócio, não que a gente seja contra o agronegócio, ele tem o espaço dele, mas ele não precisa de mim, ele já tem o espaço dele e quem o defenda, o meu papel, que eu defendo é que a gente force nosso olhar para estes pequenos produtores, é que a universidade pública ela também desenvolva tecnologias e experiências para as camadas mais populares, que ela tenha um compromisso social. (Professor 9).

os alunos da universidade de uma maneira geral tão precisando, talvez os alunos das ciências agrárias um pouco mais, mas se pegar a universidade de uma maneira geral todos eles para trabalhar com os Movimentos Sociais, não só os Movimentos Sociais do campo, tão precisando mais, como eu diria, se misturar mais, sair um pouco da academia. Agora que as Ciências Agrárias têm uma carência bastante grande tem, e no caso do Ceará isto é forte, inclusive eles têm restrições, tem..., não diria preconceito, mas têm um olhar um pouco diferenciado [pros sujeitos do campo], não olham com carinho, há grandes exceções, mas eu diria que a maioria olha desta forma para questão da Reforma Agrária, ou para o movimento do território, ou pro camponês, pros assentamentos, pros quilombolas, pros indígenas, pros pescadores artesanais, de maneira geral eles não olham com carinho, de maneira solidaria, fraterna que estes povos precisam. (Professor 13).

[a partir da década de 70] valorizou-se a pesquisa em detrimento de uma extensão e assistência técnica mais eficiente. Tendo em vista que os editais, bolsas, recursos contemplavam a área de pesquisa, então automaticamente o professor, o pesquisador, caminham para área onde está mais fácil. [...] [É importante] levar o aluno para realidade do nosso campo que é uma realidade bem diferente do que muitas vezes a gente leciona e passa em sala de aula, então na verdade os cursos ainda são cursos com formação muito generalista que aborda vários tópicos de ordem técnica, mas na verdade a realidade do campo fica a desejar. (Professor 14).

Os professores que ainda não tinham um comprometimento com as questões da Agricultura Familiar e da Reforma Agrária foram menos incisivos ao criticar a formação que vem sendo oferecida aos profissionais das Ciências Agrárias, e justificaram suas respostas sucintamente. Em dois destes três casos eles acabaram mudando o foco da questão perguntada.

Porém outro professor pertencente a este grupo, ao contrário dos demais, acabou explicando em detalhes seu posicionamento. Em síntese, para ele a formação complementar para os profissionais das Ciências Agrárias que pretendem trabalhar com extensão rural em áreas de Agricultura Familiar é válida, mas ele enfatiza que é apenas um complemento, que não podemos desvalorizar a formação que o aluno obtém durante toda a graduação. Para ele o que falta é uma formação e percepção dos professores para abordar

durante as aulas adaptações que possam ser feitas para atender o público dos agricultores familiares. Mas que se o aluno por si só já tiver esta sensibilidade, ele busca estas informações durante a graduação e consegue, porém complementa: “mas é diferente de um curso que tem todo um foco preparado para isso, porque o nosso curso de agronomia é um curso técnico, é um curso para formação de técnicos, teoricamente para atuar em qualquer área, mas não é assim”.

Pelo discurso apresentado podemos perceber que este professor, embora reconheça a pertinência de uma formação complementar, ele não a coloca como essencial. Para ele a crítica ao atual modelo de formação é mais no sentido de apresentar técnicas adequadas à Agricultura Familiar e não todo um questionamento do posicionamento autoritário e simplista dos extensionistas rurais, ao contrário ele afirma que os agrônomos são técnicos, sem deixar margem a uma concepção da necessidade de um técnico educador.

Outro professor que antes do PRA não tinha um comprometimento profissional com questões da Reforma Agrária disse: “Eu enxergava isso mas não tinha determinado como uma coisa importante na minha atuação aqui no departamento”. Posteriormente ele ressalta que a partir do engajamento dele no PRA ele passou a ter uma visão mais crítica sobre isso e que mudou sua atuação profissional no sentido de contribuir, na medida do possível, com uma formação mais adequada aos agricultores de base familiar.

A maioria dos professores enfatizou que já trazem esta percepção há bastante tempo, desde a época de estudante universitário, de empregos anteriores, ou desde quando entrou como professor na universidade. Porém, ainda assim, muitos colocaram que o PRA contribuiu para dar mais convicção sobre esta questão, fortaleceu esta percepção.

O diálogo não ficou apenas em críticas ao atual modelo, alguns professores enfatizam a necessidade de uma outra formação mais vinculada ao contexto e realidade dos camponeses, com tecnologias mais adequadas, e além disso uma educação que também trabalhe questões sociais, a cidadania, a solidariedade. Desta forma estes professores fizeram o vínculo destas demandas ao PRA e disseram que o Programa vem exatamente atender esta carência e que enquanto os conteúdos, enfoques e metodologias dos cursos do CCA não mudam é necessário sim promover formações complementares.

Porém as três professoras formadas em Economia Doméstica lembraram, durante suas falas, sobre as especificidades deste curso que o diferencia dos demais, em relação ao seu percurso, foco e atual situação no trabalho com Agricultura Familiar: “[...] a gente não tem nenhuma relação com o agronegócio por causa da especificidade do nosso trabalho,

então sempre algumas pessoas [da Economia Doméstica] se mantiveram com ligação com a Agricultura Familiar”. (Professor 3).

porque o meu curso de Economia Doméstica a sua origem foi para atuar com famílias rurais, mas nos últimos 20 anos houve um deslocamento e passou a atuar somente com famílias urbanas, então nós não tínhamos mais professores atuando com famílias rurais, então quando eu cheguei na universidade [em 1991] eu já senti isso e imediatamente e já fui criando um projeto de extensão. (Professor 1).

[...] embora eu ache que ainda esteja muito longe do que realmente precisa, e acho que na economia doméstica a gente tem feito um exercício neste sentido, ainda começando mas em alguns cursos eu acho que a situação ainda é mais complicada, principalmente quando [o curso] é muito técnico. (Professor 5).

Inclusive uma destas professoras disse que esta percepção dela sobre a formação promovida pelos cursos das Ciências Agrárias ser muito tecnicista e cartesiana foi reforçada durante a orientação da monografia de uma das alunas do PRA graduada em engenharia de alimentos. Simultaneamente ela trabalhou com outra estudante, também vinculada ao PRA, mas que era da Economia Doméstica, portanto comenta da diferença de atitude delas em relação ao contato e trabalho com os agricultores durante o PRA:

eu orientei a aluna da engenharia de alimentos, e era muito complicado fazer com que..., não to dizendo que a responsabilidade é da menina não, mas devido a formação, aquela coisa muito fechada, que é aquilo que interessa, aquele modelo é que está certo e acabou [...] então eu tive muita dificuldade porque eu não conseguia fazer a mesma discussão que eu fazia com a menina da Economia Doméstica²⁹ com a menina da Engenharia de Alimentos, porque era aquela coisa muito linear, eu tentava, eu falava: “olha, não dá, tem que ver as pessoas, você não pode pensar só na perspectiva de que você tem que apresentar esta proposta, porque no PRA você tem que ir lá discutir com a comunidade o que vai ser feito, esta proposta que você vai apresentar não é tua, tem que ser construída com a comunidade, não adianta porque este modelo que você aprendeu pode ser que não seja adequado para realidade deles”.

De maneira geral, percebemos que a grande maioria deste grupo de professores reconhece a necessidade de uma formação mais adaptada e conectada com a realidade da Agricultura Familiar, uma formação que não apenas ensine novas técnicas e tecnologias, mas que também promova um maior conhecimento da sua realidade, estimule um olhar e relacionamento mais humano junto a este público, e a partir disso um maior engajamento pela luta de seus direitos, maior solidariedade e fraternidade com os povos do campo.

Porém, será que, referindo-se à opinião do grupo total dos professores do CCA, este pensamento ainda seria predominante? A pesquisadora acredita que esta riqueza de depoimentos de crítica à atual formação tecnicista oferecida nos cursos do CCA está

²⁹ A professora fala o nome da aluna mas nesta dissertação preferimos não usar nomes, por isso substituímos por este termo genérico.

relacionada à especificidade do grupo, conforme foi descrito no tópico anterior, já que em sua grande maioria eles já possuíam um histórico de atuação e sensibilidade por questões vinculadas à Reforma Agrária. Portanto, esta é a opinião de um grupo contra-hegemônico, muitas vezes com uma formação mais crítica, que conhece a realidade dos povos do campo e é sensível a sua luta por direitos.

Durante o “I Seminário sobre Agricultura Familiar e Educação do Campo” promovido pelo PRA as mesas de discussão foram compostas por professores de diferentes universidades, dirigentes de outros órgãos como o INCRA e lideranças de MS do campo, nesta ocasião surgiu a oportunidade da pesquisadora encontrar e entrevistar uma líder do MST³⁰ que participou do PRA no Ceará desde sua construção. Não foi realizada nenhuma pergunta especificamente sobre este tema, porém, percebeu-se que a questão das carências na formação dos estudantes das Ciências Agrárias foi um assunto que permeou sua fala.

Primeiramente esta líder se apresentou contando que participa de discussões sobre a necessidade de aproximação entre a universidade e o campo desde muito antes do surgimento do PRA, porém estas discussões se davam mais com os estudantes da FEAB:

Eu participava de muita discussão na Universidade, uma das discussões que a gente participava junto com a FEAB, junto com vários estudantes, era essa necessidade desta maior aproximação da Universidade com o campo, principalmente nos cursos das agrárias, que na teoria forma pessoas para ir pro campo, no entanto estas pessoas têm uma dificuldade desta aproximação, até porque o curso não cria esta aproximação, principalmente de estágios diretamente nos assentamentos, nas comunidades rurais.

Já dentro do contexto do PRA ela reforça esta opinião do afastamento da Universidade da realidade do campo:

aí as primeiras capacitações que eu participei aqui [no PRA], uma das grandes dificuldades dos jovens recém formados era, “como eu vou me comportar no assentamento?” “O quê que a gente come lá?” “Como é que vai ser isso?”. Era como se a gente tivesse falando de um mundo diferente, então uma questão: como a universidade tava preparando o estudante para ir pro campo se eles nem sabe de que jeito que as pessoas vivem.lá? [...] como o trabalho [na universidade] é muito aqui dentro de quatro paredes, com a maioria dos estudantes, quase todos da cidade, dum vestibular que passou, dum colégio particular que fez, na sua grande maioria, e daí foi fazer o curso [de graduação], então a vinculação deles com o campo é mínima, portanto os estudantes têm este olhar e o professor também vive aqui, da aula aqui, e nem conhece o campo, na sua grande maioria, então esta distância forma um profissional sem uma vinculação direta com o campo.

³⁰ Há 10 anos no setor de produção e antes participou quatro anos do setor de educação do MST.

Percebeu-se que esta liderança do MST deixa claro sua percepção sobre o distanciamento que existe da universidade com os temas da Agricultura Familiar e da Reforma Agrária: “claro que todos nós camponeses sabemos que a universidade é ainda muito centralizada em um único modelo, claro que esta visão é muito predominante na universidade, que é um modelo industrializado, que é um modelo pelo qual é vigente no país”.

Esta também foi uma questão discutida com sete estudantes³¹ que atualmente são graduandos das ciências agrárias e participam do PRA (*lato sensu*). A seguinte pergunta foi feita a estes sujeitos: “a formação que você vem recebendo no seu curso é suficiente e adequada para quem gostaria de trabalhar com assistência técnica em área de Agricultura Familiar? Por quê?”

Cinco estudantes, dentre os cursos de agronomia e engenharia de alimentos, foram enfáticos em dizer que seus cursos não preparam para atuação no contexto da Agricultura Familiar, todos eles declararam que seus cursos são voltados apenas para a realidade do agronegócio: “eles trabalham a cabeça do estudante para o agronegócio, para você trabalhar para uma grande empresa para dar lucro”. (Estudante 1).

A seguir outros dois depoimentos neste mesmo sentido: “ninguém nunca fala, ninguém nunca comenta nada sobre Agricultura Familiar, é tudo em larga escala, quanto menos trabalhador e quanto mais máquinas melhor para alguns professores, então a gente aprende tudo do convencional”. (Estudante 2). “Não, não, a gente recebe treinamento técnico para trabalhar com agronegócio [...] para trabalhar com químico, para trabalhar com monocultura em larga escala, maquinário, adubo químico e insumo”. (Estudante 3).

Então assim os professores aqui, a maioria deles não trabalha com agroecologia, assim é mais voltado para monocultura, agricultura de larga escala, nunca pensa no pequeno produtor, é voltado mesmo para área industrial, então nisso o curso é defasado [...] e é até difícil pros estudantes que querem seguir essa linha, que querem trabalhar nessa área.

Outra estudante da agronomia que também participa do Grupo Agroecológico e da FEAB corrobora com o seu pensamento sobre enfoque do seu curso e traz a percepção da maioria dos estudantes e em contrapartida daqueles que participam destes grupos:

[...] ai também depois da primeira guerra mundial, toda aquela questão mesmo dos insumos, das máquinas, das técnicas, aquela coisa trazida de fora, dos outros países, assim de revirar o solo, todas essas questões que hoje em dia que a gente está sabendo que não é por ai, na verdade você, pode até pensar assim que tudo o que você vê na agronomia é tudo o que não deve ser feito, e ai é isso, e a questão social, tem o departamento de

³¹ Destes estudantes quatro são da agronomia, uma da engenharia de alimentos e duas da economia doméstica.

economia agrícola que tem as cadeiras de extensão, aspectos sociais, mas que é muito pouco valorizado pelos estudantes, a maioria assim dos estudante da agronomia, eles acham um sacrifício pegar essas disciplinas, que não deveriam ter, tinha que ser optativo, ou era para ter os créditos bem diminutos, muitos pensam assim, que é muito chato, que não tem propósito, que não é necessário, mas quem faz parte da Federação [FEAB], do [grupo] agroecológico, do Residência, a gente vê que toda essa questão social, na verdade ela é super importante, e tem que vir antes da técnica, essa questão de conhecer as pessoas, conhecer o local, em que contexto está se inserindo para depois saber como você vai trabalhar ali. (Estudante 7).

Esta percepção da estudante de que toda a técnica que aprende no seu curso de agronomia é ineficiente ou inadequada é bastante forte e extremada porém faz refletir sobre a gravidade desta situação. Imagina que frustrante você ter que estudar no mínimo cinco anos e ao final do curso chegar a esta conclusão. Esta estudante teve acesso a outros conhecimentos que a fizeram chegar a esta conclusão e por influencia da sua participação nestes três grupos³² ela tenha desenvolvido uma visão tão crítica. Porém, como ela mesmo comenta não são todos os estudantes que têm esta visão pois não tiveram acesso a esta formação complementar (tanto em termos técnicos quanto políticos) ou mesmo por questões ideológicas.

Neste sentido outros três estudantes comentaram o fato de que quando os estudantes chegam a ter acesso a um conhecimento que enfoca um pouco mais a questão da Agricultura Familiar, dos aspectos sociais da agricultura eles já estão no último ou penúltimo semestre, com a cabeça já bastante formada segundo os conhecimentos e ideologias que receberam nas disciplinas precedentes, já carregados de preconceitos, com suas prioridades acadêmicas estabelecidas. Certamente que estas disciplinas possuem inegável valor, porém por serem minoritárias perante aos outros conhecimentos difundidos e muitas vezes contraditória à visão de agricultura ensinada durante todo o curso, acaba não envolvendo e comprometendo a maioria dos estudantes para realmente atuarem com este enfoque de ATER em área de Agricultura Familiar.

Portanto é necessário abrir portas dentro do CCA para que estudantes desde o início de sua graduação tenham a oportunidade de conhecer uma outra visão do que é fazer agricultura, trabalhar com agricultores, qual a real importância disso não apenas para economia, mas para a melhoria de vida das pessoas que vivem no campo, na cidade, como o seu conhecimento e fazer profissional pode contribuir com uma sociedade mais participativa, saudável, justa e sustentável. Assim, o PRA da maneira como foi conduzido na

³² PRA, FEAB, Grupo Agroecológico.

UFC representa atualmente um espaço concreto para os estudantes, que possuem curiosidade e interesse, terem acesso a este conhecimento ainda hoje considerado “alternativo”. Assim poderão desenvolver este pensamento desde o início (quarto semestre) da graduação, para confrontar com os outros conhecimentos considerados obrigatórios.

4.3 CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA E O INERENTE CONFLITO

Uma das grandes potencialidades do PRA no CE foi ter aceitado o desafio e não ter medido esforços para concretizar esta gestão colegiada e participativa em seu sentido mais amplo, ou seja, garantindo a presença, opinião, argumentação e poder de decisão de representantes de todos os sujeitos envolvidos (ou seus representantes) como: professores da UFC, UFERSA e UFPI, estudantes das três universidades, representantes dos Movimentos Sociais do Campo e do INCRA. As seguintes questões foram perguntadas pela pesquisadora a 10 professores, incluindo o diretor do CCA: “Quais foram as potencialidades e dificuldades percebidas na execução da gestão participativa do PRA” e “Já que os Movimentos Sociais do campo tiveram voz ativa neste processo de construção e execução do PRA, quais as principais contribuições e aprendizados que o diálogo com estes sujeitos trouxeram para o processo”?

Estas questões não foram realizadas para todos os professores, apenas àqueles que realmente participaram da construção do Programa, o chamado “núcleo duro” que faziam parte do colegiado. Adicionalmente perguntou-se ao diretor do CCA, por ser uma pessoa central na execução do PRA e para mais cinco professores que acabaram se envolvendo bastante, além de terem demonstrado tempo e disponibilidade para uma entrevista mais longa, sendo que, dois deles já possuíam experiências em outro projeto³³ com participação do MST.

O fato de grande parte do grupo já possuir algum tipo de envolvimento profissional com os MS do campo, conforme descrito no perfil dos professores que participaram do PRA, facilitou a aproximação destes sujeitos e o conduzir das atividades para ambas as partes, tanto pelo conhecimento e aprendizado já agregado, quanto pela relação de confiança estabelecida conforme cita uma professora: “as pessoas que estavam participando já tinham um relacionamento com os Movimentos Sociais, então não era começar um relacionamento, acho que isso facilitou porque a gente já tinha uma credibilidade junto aos movimentos e eles também com a gente”. (Professor 3). Porém outra professora ressalta que embora já tenha um certo envolvimento com os MS do campo esta é uma prática de permanente

³³ Projeto de formação de jovens do MST que acontece uma vez a cada semestre na UFC durante o período de férias, com duração de uma semana quando os estudantes ficam na universidade. Envolve professores da geografia e economia doméstica.

aprendizado: “foi um aprendizado muito grande, não só pros professores novos que não vinham desta prática, que eram mais técnicos, mas também para mim, a gente acha que já sabe lidar com estas questões aí percebe que ainda tem que aprender”. (Professor 4).

As discussões que surgiram sobre este tema foram ricas e apresentaram um foco convergente no sentido de enfatizar as contribuições da relação Movimentos Sociais do campo / universidade. Estes professores percebem que quando os Movimentos Sociais participam de discussões e decisões junto com a academia eles contribuem já que trazem consigo seus saberes e experiências aprendidos na vida, no concreto, na luta, que são muitas vezes diferentes e complementares aos conhecimentos produzidos na universidade. Portanto, esta interação permite a troca de saberes, força a diminuição da arrogância da universidade, cria ambiente propício a auto-crítica destes acadêmicos, de suas teorias, práticas, idéias, e não apenas isso, estimulam a produção do novo: novas reflexões, compreensões, saberes, posturas. Alguns destes depoimentos estão explícitos a baixo:

É muito bom ter estas duas visões porque elas se complementam, a questão do saber da academia e o saber dos MS eles se complementam na hora de elaborar um projeto por exemplo, mesmo porque o projeto é para transformar uma realidade que os dois conhecem em alguns momentos sob aspectos diferentes e alguns momentos sob aspectos complementares. (Professor 3).

Eu acho que [a contribuição] dos Movimentos Sociais do campo para universidade é realmente questionar, desafiar a universidade para reconstruir o fazer universitário. Durante muito tempo a universidade sempre teve, e ainda prevalece, uma visão muito academicista, escolástica pela questão da ciência e estes movimentos, sobretudo o MST, também o movimento sindical e outros movimentos, eles tem desafiado muito a universidade para pensar um fazer universitário que não se restrinja apenas aos parâmetros da instituição e que tenha uma vinculação direta com a realidade, isso não é fácil. [...] eu acredito naquilo que Marx disse “que a prática é o critério de verdade”, quando a gente sai de dentro da universidade e tem um contato direto com a realidade social a gente vai ver até que ponto aquele nosso saber realmente pode ser considerado uma “verdade” se ele é feito de verdade, se ele vai mudar a realidade, talvez por isso muitos professores não queiram este contato com a realidade, cientistas não queiram, eu acho que isso também reduz um pouco esta arrogância científica do saber, que a universidade sabe tudo, que seu saber é fantástico, é mais correto do que o do outro e tal, então eu acho que o contato com os MS possibilita a gente este teste, do valor do nosso saber, eu repasso e aí, isso tem realmente eco, transforma a realidade, corresponde? (Professor 9).

Eu acho que a contribuição é a experiência que os Movimentos têm, e é o conhecimento real, concreto, aprendido na luta, da experiência da Reforma Agrária, da experiência da Agricultura Familiar, das experiências agroecológicas, isso para gente é muito precioso mesmo, esta troca, este conhecimento que chega para academia (Professor 1).

Ainda no depoimento de dois professores surgiu a questão da democracia. Sob enfoques diferentes, eles trouxeram que os MS contribuem com o processo de democratização da universidade:

A universidade, eu tiro pela federal, ela é, de maneira geral, muito, elitista, então [os MS do Campo] contribuem quando estão democratizando, contribuem quando eles tão vindo aqui para dentro e tendo acesso a essa universidade que é um bem público, estão contribuindo porque estão mostrando que eles tem direito a esta universidade, contribuem quando fazem discussões aqui dentro de cidadania, contribuem quando estão lutando, mostrando aos estudantes que eles lutam para ter direitos, e que eles lutam para serem respeitados, então eles dão lição de esperança para estes meninos que estão aqui, [...] eles ensinam a estes meninos o que é a vida, como é que se constrói uma vida, como é feita uma vida histórica [...] como é que é uma vida com ética, com trabalho, com dignidade, como é que se constrói uma democracia, o que é diversidade, o que são as especificidade, o que é respeitar as pessoas, então é isso que eles ensinam. (Professor 13).

foi um aprendizado para academia, ela entender que tudo pode ser discutido com os movimentos, não há uma delimitação “não isso aqui é só meu, é só da minha arena, é só da arena da academia”, mas não, houve várias situações em que parecia que aquilo deveria ser decidido apenas pela academia, mas a gente segurou, ou entendeu que era um processo em que a academia também podia alargar seu processo participativo e garantir a presença do movimento neste debate, isto foi positivo, foi rico, porque aí era esta compreensão da democracia, de você alargar a democracia, de garantir que os movimentos podem participar de tudo, possam também tomar posição de tudo. (Professor 1).

Os professores entrevistados também argumentaram sobre a vantagem desta participação para o PRA quando os Movimentos Sociais indicam as suas demandas, suas principais carências nas quais os atuais e futuros técnicos extensionistas poderão contribuir, indicam o perfil dos profissionais que eles precisam, desejam, não apenas em habilidades e conhecimentos, mas em posturas, metodologias a serem adotadas. Contribuem por serem capazes de fazer a vinculação das propostas e discussões com a realidade que estes técnicos irão encontrar. Esta parceria também facilita a entrada, recepção e inserção dos estudantes nos assentamentos já que os representantes dos Movimentos Sociais que participam dos colegiados contribuem na articulação dos Tempos Comunidade. Veja alguns depoimentos que surgiram neste sentido:

em determinados momentos os movimentos têm muito mais consciência dos problemas que a gente vai enfrentar quando chega no assentamento, outra coisa também, os MS tem uma inserção nos assentamentos muito maior do que a gente da academia, então isso aí faz uma diferença muito grande, em certos momentos eles conhecem muito mais das pessoas e da dinâmica do assentamento que a gente. [...] Eu acho que em termos de problemas, os MS tem hora que identificam mais as necessidades, o que eles querem, às vezes eles sabem exatamente que tipo de necessidades a comunidade tem, o desenvolvimento do trabalho, eu acho isso muito interessante. (Professor 3).

Eles contribuem pela própria experiência que têm e por saberem as necessidades e as carências, eles darão o direcionamento de onde deverão atuar ou não, porque muitas vezes o nosso conhecimento é pouco em relação ao real, a realidade no campo e o MS é que vai direcionar o Programa para que possa atuar de uma maneira mais eficiente no que eles realmente tão carente, no que eles tão necessitando que a gente atue. (Professor 14).

A presença da FETRAECE e do MST enriqueceu fortemente porque vem o olhar, vem a vivência deles, vem o olhar crítico do ponto de vista deles, a gente tem mania de interpretar como é que eles querem, e a gente até consegue se aproximar mas nada como eles presentes, dizendo como é que eles enxergam, como de fato é, propondo, sugerindo, acompanhando, alertando a gente. (Professor 11).

Portanto, acredita-se que esta participação força um pensamento mais crítico, mais questionador, pelas indagações que os movimentos trazem (principalmente o MST) e por todo o significado e força das suas colocações já que são carregadas de sentimentos aflorados, de vida real, de “sentir na pele”.

Quatro professores acharam importante salientar que as vantagens desta interação são mútuas, todos os parceiros aprendem e de alguma forma se beneficiam.

Se para universidade já é muito rico porque a gente se oxigena por estar vivenciando esta realidade, trazendo para dentro da universidade estas opiniões, estes problemas, esta realidade, a gente traz para sala de aula, para nossas pesquisas e para eles também porque nós estamos lá, próximos a eles, com nosso conhecimento, tentando entender os problemas, os encaminhamentos, eu acho que é uma mão dupla aí, realmente é uma via de mão dupla em que os dois mutuamente se satisfazem. (Professor 11)

Porém outra professorara do PRA ressaltou que para ela os benefícios foram maiores para a universidade do que para o MS do campo e justifica:

porque o Movimento não conseguiu aproveitar esta janela que ele abriu no CCA, não sei se por falta de pé, se a conjuntura deles..., não sei se eles não tão enxergando a potencialidade desta janela que o PRA abriu para o Movimento, ou talvez haja um preconceito ainda existente de ser um projeto que o foco é formação de estudantes que não são provenientes dos assentamentos, estudantes a maior parte urbano e que tiveram a oportunidade de estudar na universidade, etc, etc, então não é a prioridade do Movimento, e eu entendo muito bem [...] existem outros projetos que têm maior prioridade, como uma Pedagogia da Terra, uma agronomia [para assentados], etc, etc, mas então a gente tem que fazer uma composição, porque o campo que a gente quer é um campo que precisa de gente que venha de todos os campos, de assentados, que são formados, de gente que vem da universidade, de professores [...]. (Professor 12).

Outra contribuição citada em relação à participação dos MS do campo foi sua maior experiência em cursos que adotam a metodologia da Pedagogia da Alternância:

a metodologia que a gente utilizou, da alternância, o pessoal do MST já conhecia bem, o pessoal da FETRAECE já não tinha muita experiência, e a gente tava vivenciando o início da experiência, a gente conhecia mais pela

questão teórica e algumas pessoas do MST já tinha vivenciado na prática”.
(Professor 3).

Este fato é interessante, pois estimula um olhar mais humilde dos professores aos representantes do MST, é necessário escutá-los e reconhecer que sobre esta metodologia inovadora, com grande potencial pedagógico e formativo, eles têm muito a ensinar ao restante do grupo.

Adicionalmente, um fator positivo proporcionado por este tipo de gestão foi permitir maior contato entre os diferentes participantes, o que proporcionou intimidade, confiança, quebra de preconceitos e conseqüentemente trouxe ganhos ao trabalho. Mesmo que muitos já tenham desenvolvido atividades profissionais em parceria com os MS do campo, em três destes casos eles salientaram que a experiência do PRA aprofundou, fortaleceu e confirmou seus olhares sobre os sujeitos do campo. Já entre os três professores que não possuíam relacionamento profissional próximo a estes sujeitos, em um caso foi citado que este tipo de interação mudou seu olhar³⁴

Os benefícios desta gestão participativa não foram reconhecidos apenas pelo grupo do PRA. A própria universidade, aos poucos, fica sabendo do desafio assumido pela equipe e acaba reconhecendo o potencial desta atividade: “A gestão coletiva ajudou a dar seriedade e isso vai sendo divulgado, repassado e vem o reconhecimento” (Professor 4).

Porém, um professor comentou e sugeriu que acha que a participação dos Movimentos Sociais do Campo poderia ser maior nos espaços de formação do Curso de Especialização:

eu acho inclusive que deveria ter espaço maior para o Movimento dentro do Programa, talvez algumas atividades específicas na qual o Movimento tivesse extensão, não só no sentido do discurso político, mas também nas práticas do Movimento, de trazer suas experiências de luta, como é que se trabalha as questões da luta, eu acho que caberia isto, inclusive isto é agregador, quando estas experiências são relatadas, são colocadas, são explicitadas, poderia ser na forma de tópicos. (Professor 6).

Esta questão também foi conversada com uma líder do MST que participou ativamente desta gestão participativa do PRA. Realizou-se a seguinte pergunta sobre este tema: “De acordo com o relacionamento estabelecido entre a UFC e o Movimento por meio do PRA, o que você vê de contribuições para cada uma destas partes?”:

do que contribuiu pro Movimento, eu acho que teve uma abertura maior, inclusive assim professores que a gente não tinha uma relação, outros a gente já conhecia, mas tinha uns que a gente não tinha, eu lembro aqui nos primeiros encontros tinha uns que tinham uma concepção completamente diferente do que era o Movimento, e todos eram professores que ensinavam na agronomia e assim ou não tinham conhecimento ou tinham uma visão

³⁴ Esta questão será mais bem discutida no tópico sobre as influências do PRA nos professores e no CCA.

completamente diferente do que era o Movimento, então com o Residência houve uma aproximação destes professores, e principalmente muitos das agrárias, com os Movimentos, houve de certa forma uma aproximação, mesmo que o professor coordenador já tinha, incorporou outros professores, ampliou um leque de apoio e até para conhecer, porque no PRA os professores também desciam a campo, então isso terminava tendo uma relação mais próxima, [...] então acho que houve uma intervenção de aproximação do Movimento com a Universidade através destes professores. Então pro Movimento ajudou a gente ter mais abertura na Universidade. [...] inclusive na seleção dos estudantes a gente também participa, fez parte dos momentos de discussão, das discussões dos temas, da concepção do tema, tudo isso, então houve de fato um envolvimento maior do Movimento.

Percebe-se, por meio do depoimento acima, como esta intensificação da relação é de “mão dupla”, ou seja, é difícil delimitar o que é vantagem para cada uma das partes já que acaba havendo um beneficiamento mútuo. Por exemplo, muito do que esta líder do MST citou como benefício para o Movimento, é também contribuição direta para os professores, para os estudantes, para o CCA e para UFC. Em seguida ela coloca as contribuições que percebe no sentido inverso, do Movimento para a UFC, mais especificamente para o CCA:

Do ponto de vista nosso pros professores ajudou eles a serem mais realistas nas próprias aulas, por exemplo, de que forma eu falo de coisas mais concretas, de que forma esta experiência está transformando minhas aulas na formação dos profissionais, daqueles da Especialização, mas dos outros já que a maioria dos professores são das Agrárias, da Agronomia, da Economia Doméstica, e vão continuar sendo professores da universidade, mas: “aproximou o campo de mim, então eu vou falar de coisas mais concretas”, porque este estágio não foi só pros alunos foi também um estágio pros professores, um estágio muito mais concreto, do real, então eu acho que o PRA não ajuda só os alunos do Residência, ajuda também o conjunto dos professores, e a própria universidade.

Ainda em relação a isto ela coloca as potencialidades desta aproximação no sentido dos professores conhecerem melhor o Movimento, quebrarem preconceitos e perceberem por eles mesmos as qualidades destes sujeitos, das suas idéias, propostas, do seu fazer, da sua organização e luta. Mas lembra que ainda há muito que ser feito, o PRA é representa um pequeno e importante passo.

e também a gente entrou dentro da Universidade, nesta forma da discussão, da discussão do currículo, discussão da proposta de construção do curso e ajudou a entender que não é só a luta pela terra, mas é também uma luta por conhecimento, e que a gente que está lá também tem conhecimento, tem capacidade de discutir, do ponto de vista nosso também melhorou em relação aos professores, a gente não é tolo para dizer que não existem professores conservadores dentro das Agrárias que há muitos e muitos e muitos, mas dentre os que são próximos [do PRA] eles têm uma outra concepção, é claro que a gente vê que ainda precisa avançar muito nos cursos, nas grades curriculares, até para aproximar mais, mas no caso do PRA tem trazido de uma certa forma uma aproximação.

É interessante diagnosticar este reconhecimento das potencialidades e benefícios para a Universidade e para os MS do campo na fala não apenas da academia, mas de uma

representante dos camponeses, uma liderança de um dos principais parceiros do PRA, desta maneira podemos ver por outro ângulo e perspectiva este assunto.

Conforme já citado buscou-se diagnosticar as potencialidades mas também as dificuldades percebidos em relação à esta gestão participativa, porém os entraves foram tratadas pelos entrevistados com menor ênfase. Em alguns casos esta discussão já introduziu e adentrou no tema dos conflitos vivenciados durante o PRA que também é objeto de estudo da presente pesquisa. Acredita-se que o conflito é inerente à ampla participação conforme discutido no referencial teórico e também argumentado por alguns professores, prova disso é que este tema surgiu naturalmente ainda nas falas sobre a questão da participação.

A pesquisadora fez perguntas adicionais e específicas sobre a questão dos conflitos à apenas cinco professores: os quatro do “núcleo duro” e a um professor que orientou trabalhos e era pró-reitor de extensão na época da criação e execução do PRA e que por isso participou de algumas reuniões do colegiado. Foram enfocados os seguintes tópicos: “Durante o PRA surgiram muitos conflitos? Como foram gerenciados? Foram importantes? Em que sentido”? Portanto as dificuldades da gestão participativa e os conflitos serão tratados de maneira conjunta na presente pesquisa já que durante as respostas estes temas se interpenetraram.

Para todos os professores em que este tema foi questionado houve a confirmação de que eles realmente aconteceram em diversos momentos, porém fizeram ressalvas em explicar os tipos de conflitos que ocorreram, o que eles entendem por conflito, como estes conflitos foram encarados. Os professores entrevistados ressaltaram que os conflitos sempre foram explicitados, tratados de maneira respeitosa e em alguns casos foi comentado o caráter positivo destes acontecimentos.

Antes de explanar sobre como se deu esta questão do conflito no PRA uma professora esclarece sua visão sobre o que entende sobre o assunto:

Aliás tem 2 tipos de conflito, um é aquele que a gente fala do nosso lugar social, institucional, daí até a gente se entender, descobrir que a gente está buscando o mesmo objetivo, procurando o mesmo pódio, daí abrir mão e ceder para gente caminha junto, é uma coisa. Outra é a briga, não concordo porque não concordo, a “picuinha”, daí é outra coisa, conflito deste outro tipo a gente não teve. (Professor 4).

Esta mesma professora esclarece que este embate de opiniões se dá muitas vezes devido aos diferentes lugares sociais e institucionais de onde cada um fala e que isto é determinante por mais que “em linhas gerais” as intenções ou finalidades sejam as semelhantes:

porque o pensar da gente da universidade, mesmo a gente sendo pró-movimento social, tendo toda uma afinidade, estudando, construindo isso, tem horas que eu falo de um lugar social que eu piso, de um lugar acadêmico e eles também falam de um lugar social, mas diferente de onde nós estamos falando. [...] podia até ter algumas coisas que a gente tava discutindo e que a gente pensava diferente por estar numa instituição, às vezes não dá, a instituição determina a gente, e a gente poder negociar isso, mas eles saberem que éramos companheiros, compartilhávamos do mesmo pão, compartilhávamos a idéia, embora às vezes tivéssemos opinião diferente, difícil não ter. [...] É um exercício muito difícil, por mais que você compartilhe, você não deixa de ver do seu lugar social [...] (Professor 4).

É interessante notar estes esclarecimentos prévios colocados pois mostra a maturidade da visão de conflito, inicialmente ela o diferencia da simples briga e busca compreender o porquê dos desentendimentos, o configurando como um acontecimento natural nas relações de pessoas, porque estes são sujeitos históricos, com culturas, experiências e histórias de vida muito diferentes, que ocupam posições sociais bastantes distintas, então este fato influencia diretamente nas opiniões das pessoas, por mais que elas lutem por objetivos similares.

Sobre esta discussão, Costa que em sua dissertação trata sobre o PRA em âmbito nacional diz: “Este abismo de diferença social, econômica e de oportunidades gera tensões quando se unificam as lutas, quando se discute projetos e orçamentos, nascendo assim um falso antagonismo, que bloqueia a transformação necessária” (COSTA, 2006, p. 73). No contexto do PRA do Ceará estas diferenças entre os sujeitos participantes realmente apareceram e geraram conflitos, mas acredita-se que devido ao compromisso, entrosamento e credibilidade da equipe envolvida e sua maturidade na gestão destes dissensos eles não foram capazes de paralisar as transformações almejadas. Talvez tenha influenciado na velocidade destas transformações que passaram e evoluir em um ritmo mais lento do que o idealizado devido ao sinuoso caminho percorrido por esta permanente negociação de diferenças no contexto do Programa.

Existiram outros depoimentos no sentido de esclarecer os conflitos que ocorreram enfatizando que eles não tiveram um caráter negativo, são acontecimentos naturais principalmente numa estrutura participativa, como lembra uma das entrevistadas “todo momento de decisão envolve conflito entre as alternativas propostas” (Professor 3) e complementa:

Nós não tivemos conflitos que rompe, tivemos algumas divergências [...] nós não tínhamos diferenças ideológicas, isso é uma coisa que faz diferença, acho que todo mundo que foi pro PRA tinha o mesmo pensamento ideológico, tinha a mesma vontade de fortalecer a Reforma Agrária e a Agricultura Familiar, de provocar as transformações no campo, quais eram as dúvidas: como?; como era a metodologia?; como melhorar esta

metodologia?; qual é o conhecimento?; quem chama?, como age com o aluno? como age com o técnico?, apareciam problemas assim. (Professor 3).

Da mesma maneira outro professor corrobora:

[a gestão participativa] deu muitos frutos porque teve muitos conflitos e foi recheada de quebra de preconceitos, de explicitação de preconceitos, de algumas intolerâncias, justamente porque o movimento tem uma **cultura** do movimento, tem uma **idéia** da universidade, a universidade tem uma **idéia** do movimento, tem uma cultura própria, os professores tem uma cultura, então foi um encontro de culturas diferentes, de idéias, de preconceitos, muito interessante e especialmente para o CCA. (Professor 12)³⁵.

Durante a conversa sobre “conflito” não foi pedido que os professores os especificassem mas surgiram algumas citações das principais discordâncias que ocorreram durante o PRA. Um tema bastante citado por quatro professores foram os conflitos provenientes das diferentes visões entre os dois movimentos sociais do campo (MST e FETRAECE) que estavam participando.

[...] eu gostei muito de perceber que o Programa conseguiu construir uma parceria efetiva tanto com a FETRAECE como com o MST, porque eu acho que isso é um grande ganho, porque a gente sabe das diferenças políticas dos dois movimentos e em nenhum momento teve nenhum mal estar, então eu acho que isso foi bacana, estabelecer objetivos comuns e parcerias com os Movimentos Sociais. (Professor 9).

[...] inclusive assim, o MST e FETRAECE às vezes trabalham juntos, mas às vezes eles disputam espaços, as vezes isso criava ligeiros estranhamentos em algumas coisas, mas eu diria em relação a tudo quase insignificante, foi muito harmônico, assim sempre tem divergências, mas nada de grandes conflitos (Professor 3).

[...] então por causa destas dificuldades de se chegar a um consenso, porque haviam dois MS participando e que cada um tem visões políticas diferentes, conceituais, a visão conceitual sobre Agricultura Familiar do movimento sindical é diferente do MST, então vinha pro confronto, e dentro deste confronto um debate de conceitos. (Professor 1).

Sobre este último depoimento a professora complementa o caráter positivo deste confronto de idéias para todo o grupo, principalmente para os estudantes. Realmente este espaço é rico por mostrar os diferentes conhecimentos e visões sobre estes temas, fazer perceber que não existe uma visão única e estabelecida nem entre os MS do campo, dirá entre os cientistas, os estudantes, os órgãos governamentais e a sociedade como um todo.

Outra citação neste contexto se refere à demanda e reivindicação principalmente do MST em poder influenciar mais na metodologia do curso conforme explica o Professor 1:

Um outro elemento, que este eu já acho mais problemático, é que principalmente o MST ele também gostaria de influenciar mais na

³⁵ Este depoimento segundo a entrevistada é mais baseado nos depoimentos que escutou no contato próximo que ela teve com o “núcleo duro” do Programa do que uma percepção própria já que esta passou a participar mais intensamente do PRA no final do Curso de Especialização.

metodologia do Programa, principalmente no Curso de Especialização, então eles têm um desejo claro de que os estudantes possam ter regras de conduta, façam místicas, estudem textos que são muito mais de uso da militância do que da academia, então há uma certa tensão quando determinadas questões são colocadas por eles. (Professor 1).

Sobre este assunto em seguida ela explica que estas reivindicações passaram por um processo de negociação coletiva inclusive com participação da totalidade dos estudantes e que parte das reivindicações foram adotadas e outras não. Neste mesmo sentido outro professor comentou da vontade dos MS do campo em participarem das bancas das defesas de monografias no Curso de Especialização:

a gente sempre abriu nas discussões, nas apresentações, para que tanto o MST como para que o movimento sindical, no caso a FETRAECE, participassem, tivessem voz nestes momentos, mas era impossível colocá-los formalmente para participar de uma banca examinadora, porque existe a estrutura da universidade que não permite que não seja do corpo da instituição para participar, então tem alguns instantes que você tem alguns atritos na relação, mas que é contornável [...] (Professor 2).

Este tipo de conflito reflete justamente a discussão já realizada sobre hierarquização da universidade, seu sistema muito fechado e burocrático e neste sentido os MS tem importante papel em problematizar e pressionar por mudanças que em um primeiro momento, para alguns, podem parecer absurdas. Mas se não podem ser todas atendidas de imediato servem ao menos para incentivar a reflexão, indicar um caminho, mostrar que este grupo não se contenta nem demanda pequenas reformas, ao contrário, deseja realmente por em movimento o que parece estar dado, colocado, fixado. Mas não são todos os professores que fazem este tipo leitura das reivindicações, principalmente do MST, alguns vêem por um outro ângulo, acham que elas são exageradas, que eles não compreendem que certas regras precisam ser seguidas:

eu não sei, mas me parece que a dificuldade ou o insucesso maior desta relação [universidade / MS do campo] seja o fato de que, não sei, talvez o MS venha ainda muito para universidade com o sentimento de defesa, de resistência, de ter este dialogo mais próximo, alguns instantes parecia que ia ficar uma relação assim meio tensa, de medição de forças, porque falta a compreensão de que a universidade tem todo o seu funcionamento, sua hierarquia, na verdade não é nem hierarquia, mas as instâncias de funcionamento dela e que muitas vezes, assim, na maioria das vezes, acredito, não dependia do grupo que estava nesta coordenação colegiada, às vezes a gente até gostaria de talvez dar uma abertura maior para esta participação dos movimentos mas a estrutura administrativa da universidade não permitia que isto acontecesse. (Professor 2).

a principal dificuldade dos MS de uma certa forma é enxergar que determinado espaço estava sendo aberto e que há a necessidade de ser ocupado, [...] e que a gente fosse visto de fato como parceiros e não como... como se a gente criasse alguma dificuldade para que esta parceria de fato acontecesse, acho que neste sentido, eles precisam enxergar mais a universidade como uma aliada e não como este bicho grande, que a gente tem que ir lá para se defender dele. (Professor 2).

À princípio este depoimento retrata justamente o que outra professora comentou, exposto acima, sobre a dificuldade que temos de nos colocar no lugar do outro e compreender porque ele pensa e age desta maneira. Porém este mesmo sujeito faz uma colocação interessante, complementando seu pensamento sobre esta falta de compreensão dos MS do campo em relação às regras da universidade.

As regras da universidade não podem ser quebradas em um primeiro instante, embora muitas vezes a gente não concorde com estas regras que são colocadas, elas obrigatoriamente têm que ser cumpridas, a gente pode até não concordar, mas a gente tem que fazer deste jeito e fazer um trabalho paralelo para modificação, adaptação ou ajuste para o modelo que a gente quer continuar. (Professor 2).

Este pensamento é importante na medida em que traz a reflexão de que não se pode mudar todo o sistema universitário bruscamente e imediatamente, mas também não se pode perder a oportunidade que está sendo aberta devido ao fato dela não apresentar ou oferecer condições consideradas ideais e por estar presa a um modelo conservador. Torna-se necessário aproveitar todas as brechas abertas, alargá-las e aos poucos ir transformando e reformulando estes espaços, além de ir somando forças para criação de novos territórios, portanto, é importante realizar os dois processos simultaneamente.

Sobre esta questão do conflito inerente à sociedade e à universidade relacionado à luta de classes Gadotti localiza a questão colocando a potencialidade do conflito entre a ordem estabelecida e sua superação dentro da academia para a construção de uma espaço contra-hegemônico:

Tese: Parto do princípio de que toda universidade é política (não necessariamente politizada) isto é, toda universidade defende certos interesses, que numa sociedade de classes são os interesses da classe economicamente dominante. Em outras palavras: toda universidade é, no plano ideológico, o reflexo da política e da economia de uma sociedade dada. [...] o que oferece alguma dificuldade é a análise da possibilidade da universidade converter-se ou não num instrumento de mudança social. Se ela pode constituir-se em contra-ideologia. Onde estaria esta possibilidade? Para compreendê-la dialeticamente, anuncio uma antítese: entre a servidão da ordem classista e a rebelião contra esta ordem, abre-se na universidade um espaço de luta, de conflito entre essas tendências. Haverá sempre uma tendência dominante que acompanha a evolução da sociedade: o conflito na universidade reflete o conflito existente na sociedade. Este conflito será tanto mais agudo quanto mais agudo e intenso for o processo de mudança social.(GADOTTI, 1998, p.112).

Sobre isso é inegável a potencialidade de modelos de gestão participativa com a presença de professores e estudantes de diversos cursos e da comunidade excluída, no caso representada pelos MS do campo, para evidenciar e lutar por questões político-ideológicas que promova mudança e justiça social dentro da academia. O PRA mostra-se justamente como um espaço que promove a participação, o conflito, a discussão e

divulgação de idéias e práticas contra-hegemônica e à medida que soma forças e conta com o trabalho de pessoas sérias, comprometidas e dedicadas constitui-se em um espaço concreto dentro da universidade de contribuir com a mudança social.

Outro ponto de conflito presente no PRA refere-se à questão dos tempos e ritmos diferenciados e contrastantes da universidade e dos MS do campo:

Ela [a universidade] tem muitos entraves burocráticos, a coisa para andar ainda é muito burocratizada, outra coisa é o tempo, nosso tempo é diferente do tempo dos MS, eles tem uma urgência que aconteça a coisa mais rápida e a gente não tem este tempo, a questão do tempo é bastante complicada entre nós e eles. [...] outra coisa é uma compreensão que eles [MS] não têm da universidade, as exigências que são necessárias para gente fazer estes eventos, se por um lado eles têm a exigência de um tempo rápido e desburocratizado, por outro eles não tem uma compreensão de que há normas que a gente tem que fazer, e às vezes há um embate entre... o formal e não-formal (Professor 13).

[...] aliás, no caso do Residência a gente teve uma dificuldade enorme em relação a diferença dos ritmos e dos processos, porque a gente tava trabalhando com o ritmo da universidade, do MST, da FETRAECE, do INCRA, e do MDA. [...] Eu diria que os ritmos e os processos são o maior nível de aprendizado para gente trabalhar junto. (Professor 3).

É compreensível esta questão da urgência que os MS do campo têm para que suas demandas sejam atendidas porque só eles realmente sabem a diferença que cada dia faz quando se luta por condições dignas de vida, pelo direito de produzir seu alimento, ter seu espaço, sua moradia, seu emprego, poder sobreviver da sua força de trabalho e de seu conhecimento, ser reconhecido e respeitado como cidadão. Quem não está nesta situação dificilmente vai compreender esta urgência da mesma maneira. A questão do tempo é muito relativa dependendo de quem espera e pelo que espera. Normalmente as instâncias do Estado não tem esta sensibilidade para priorizar e agilizar processos e demandas de pessoas mais necessitadas, desfavorecidas, excluídas, seria uma pequena medida de tentar atenuar as injustiças sociais, porém o que vemos é um sistema insensível as estas questões, e que muitas vezes prioriza e facilita ações para atender a demanda dos já economicamente e socialmente favorecidos. Um professor explicita isso no contexto da universidade: “não é salutá você saber que projetos são aprovados porque os amigos aprovam projetos, então isso não é uma coisa salutá”. (Professor 6).

Outra citação de dificuldade na gestão participativa e que por vezes foi ponto de conflito lembrada por dois professores foi a questão da gestão do recurso, primeiro por ser algo bastante “amarrado” às normatizações e por haver uma variação de opiniões sobre a importância das bolsas aos estudantes:

Uma das coisas mais difíceis que a gente teve foi a questão da gestão financeira, esta a gente teve dificuldade de compartilhar, por conta destes

atrasos, pagamento de bolsas, acabava que tinha uma legislação que a gente tinha que cumprir, então não tinha muito o que discutir, mas mesmo assim eu acho que eles tinham conhecimento, não se escondia a informação (Professor 1)

Outra coisa, o dinheiro é do PRONERA, é do movimento, é para formação dos estudantes mas para os assentamentos. [...] Um conflito que tinha a questão da bolsa dos estudantes [...] o movimento queria muito mais estudantes para atender mais assentamentos, mas não tínhamos bolsas, não dava. Mas isso na cabeça deles, a gente percebia muito, “dinheiro não é importante, importante é a sua contribuição para a Reforma Agrária”, e isso era um ponto de conflito na cabeça deles da militância, para gente professor tudo bem a gente já trabalhava além das horas, isso já fazia parte da nossa escolha, mas para os estudantes a bolsa é importante, para pagar as passagens. Eles [estudantes] fizeram uma paralisação em protesto à falta de bolsa, e isso foi muito negativo para o movimento, eles não entendiam (Professor 4).

É fácil compreender que este realmente seja um ponto de opiniões e desejos controversos, inclui a questão do diferentes acessos que cada um tem aos recursos financeiros, esta vinculada ao lugar de onde cada um fala, isso é determinante nas diferentes opiniões em relação às prioridades de uso dos recursos e suas respectivas quantidades.

Surgiu também na fala dos entrevistados, como exemplo de conflito enfrentado, a questão do curto tempo disponível dos professores face às grandes demandas de trabalho que o Programa Residência Agrária exige somada as outras demandas da universidade já que estes normalmente são profissionais que também ministram aulas e orientam trabalhos na graduação, mestrado, por vezes doutorado, participam de projetos de pesquisa, às vezes de outros projetos de extensão, além de, em alguns casos, ainda acumularem cargos como coordenador de curso, de grupos de trabalho, de conselhos: “tinha hora que precisa de alguém e ninguém tinha mais tempo, porque todo mundo que trabalha no PRA é super ocupado, são pessoas que tem uma demanda muito grande, e tinha horas que era tenso isso aí, porque precisava fazer o trabalho e cadê o tempo?” (Professor 3).

Surgiram comentários de outros exemplos de conflitos enfrentados como entre professores e alunos; entre os técnicos extensionistas, que foram orientadores de campo durante o EV, e os estudantes; nas escolhas das disciplinas; dos conteúdos do Curso de Especialização: “outra coisa assim difícil para gente era a escolha das disciplinas, dos conteúdos, o que a gente ia priorizar, tinha hora que a gente ficava muito angustiada, quais as abordagens, quais os textos, não envolviam grandes conflitos, mas ansiedades”. (Professor 3).

Abaixo estão expostos outros esclarecimentos de como os professores enxergam o tema do conflito e como ele se deu dentro do PRA:

Construir a participação, é construir junto um diálogo, é ceder por um lado, negociar pelo outro, é argumentar, garantir uma argumentação, mas chegar a um veredicto, eu acho que durante todo este processo nós conseguimos administrar todas as questões por este caminho. (Professor 1).

Traduzindo os conflitos como na verdade momentos de troca de experiências, troca de saberes, de embates em busca do projeto ideal, do pouco que eu participei eu achei positivo, por que há diferenças claras e não podemos esconder..., aqui há diferenças entre a FETRAECE e o MST e digamos que num grupo de professores tem diferenças também de formas de olhar pro movimento, quando eu presencie algumas diferenças se apresentando elas vieram sempre de uma forma muito positiva, porque provocava uma reflexão da gente, de cada um, quem somos nós, como a gente está enxergando estas coisas. (Professor 11).

Já sobre a maneira como estes conflitos foram encarados e geridos colocações interessantes surgiram como, por exemplo, a preocupação da equipe em não ocultar estas opiniões conflitantes e sim encará-las em sua essência, buscando aprofundar o porquê da discordância, garantindo argumentação para que cada parte expusesse sua fundamentação e por fim o grupo decidiu qual o melhor caminho a ser percorrido: “os conflitos aparecerem, diversas vezes mas eles sempre foram tratados como tal, se era um conflito então as partes conflitantes sempre eram sentadas ou chamadas para dialogar e chegar a um ponto”. (Professor 2).

Olha a coordenação, nossa preocupação não era de rejeitar o debate, era sempre de colocar o debate para o grupo e não só dentro da coordenação, nós colocávamos para o grupo maior que era o dos estudantes, então todos os conflitos que nós tivemos nós levamos pro debate nas duas instâncias [...] (Professor 1).

Este fato nos remete à reflexão da importância de expor e encarar o conflito por mais desafiante que ele seja, pois só assim será possível além atingir uma participação realmente verdadeira e democrática, alcançar os benefícios que ele pode trazer.

Ainda sobre a maneira como estes conflitos foram gerenciados pelo grupo uma professora enfatiza:

Acho que o perfil dos professores ajudou muito a gerenciar o conflito, a maturidade profissional para dividir estas questões, dar um tempo para compreender o que o outro está querendo dizer, aquela coisa da gente compreender qual é o vínculo que a gente tem por lá trabalhando com os MS, porque aquela coisa de você encher o peito e achar que porque você é da universidade você manda..., isso foi uma coisa que foi passada no colegiado, todos tinham a consciência, todos aqui eram iguais na hora da discussão, a universidade não é a mais poderosa, construir isso no colegiado foi a grande questão do Residência, isso ajudou a construir o perfil dos profissionais [...]. (Professor 4).

Neste mesmo sentido quatro professores comentaram que a personalidade e as habilidades da coordenadora geral do Programa contribuíram muito para que estes conflitos tivessem um caminho tranquilo com resultados positivos.

Os cinco professores para os quais foi perguntado se os conflitos haviam sido positivos responderam que sim e argumentaram que estes espaços de discórdia incentivam conhecer outras opinião e argumentos, tentar compreender, mesmo que ainda não concorde, é capaz de promover a reflexão, fortalecer a relação.

no sentido que eu falo, o conflito se traduzia na verdade de uma reflexão provocada, talvez se não existisse o Residência, se não existisse aquele momento, eu já tinha minha concepção estabelecida e interpretava todos os fenômenos da forma que eu interpretava, vivenciando os conflitos me forçou a fazer uma reflexão sobre este fenômeno, com outros olhares e não com os meus olhares, aquele momento de conflito ele é importante também para formação continuada da gente professores que se não, não estaria vivendo esta oportunidade, neste sentido eu acho que o conflito foi positivo para provocar esta reflexão do nosso papel, de como a gente tem que agir. (Professor 11).

eu acho que o conflito sempre é bom quando procura compreender o porque do conflito e trata de resolver, o conflito acho que traz sempre o amadurecimento pro grupo, ou para coordenação como um todo, a partir do momento que você senta com as partes e começa a fazer esta mediação, este dialogo com estes conflitos, quando estes conflitos estão a frente, sempre trás um crescimento, um fortalecimento pro grupo de maneira geral (Professor 2).

eu acho que aprofundou mais a relação, teve em determinados momentos que teve atrito, e até superar isso aí fortalece a relação, porque não tem relacionamento que não tenha [...] mas no fim eu acho que houve um fortalecimento da relação (Professor 3).

Um exemplo de conflito que ocorreu e que após ser encarado, negociado, discutido, acabou trazendo uma grande contribuição ao PRA foi o questionamento do MST de que a universidade e os estudantes se beneficiavam desproporcionalmente mais do que os assentados e os assentamentos, conforme duas professora explicaram:

No inicio ficou definido que no EV o estudante ia para observar e isso a gente foi amadurecendo, mas ainda é uma questão premente, porque a pessoa fica na casa, dorme, come, conversa, então você já está interferindo, outra situação, você vai lá anota, vivencia, observa, e vai embora e aí o e que fica? Então os MS cobravam e a gente pensou “realmente eles tem razão”, daí ficamos, como diz no dito popular: “fomos ficando mordidos com isso”. Então uma coisa importante foi esta construção desta visão pro EV: é preciso observar mas não podia ainda ser um profissional de ATER que já está fazendo coisas mas também não podia ficar ali na redinha da varanda, de braços cruzados só discutindo a realidade do assentamento (Professor 4).

uma reivindicação do MST que foi crítica ao Programa, na 1ª e na 2ª turma era que estávamos usando os assentamentos só para formação, então revimos este formato na 3ª turma, então os estudantes iam, mas iam trabalhar também com os jovens assentados, na metodologia de sistemas agrários, iam construir um diagnóstico da realidade e ao final iríamos implantar sistemas agroecológicos com a participação dos jovens assentados e dos estudantes, foi um caminho que encontramos para superar esta crítica que o MST principalmente fez, de que nós estávamos usando o assentamento só para aprender. (Professor 1).

Após estes questionamentos a coordenação colegiada decide de imediato que durante o Curso de Especialização os estudantes irão deixar uma contribuição no assentamento por meio do seu trabalho para a elaboração da monografia. Posteriormente estas reivindicações estimularam a criação do projeto “Juventude e Agroecologia: abrindo novas veredas para o Desenvolvimento Local Sustentável” com um novo formato no qual jovens lideranças dos assentamentos participam das formações junto aos estudantes universitários, além de planejar e executar conjuntamente ações nos assentamentos trazendo contribuições mais concretas e imediatas. Desta forma podemos perceber o importante papel que os MS do campo tiveram em incentivar uma reflexão que geraram novas iniciativas agregando benefícios tanto para os assentamentos quanto para os estudantes, para o PRA, para o CCA da UFC.

Para os estudantes estes momentos de participação na gestão do Programa possuem um grande potencial e importância na sua formação e na transformação da própria academia conforme o pensamento defendido por Gadotti:

é necessário conscientizar o estudante que a universidade é dele. Tudo dever ser feito por ele e com ele. (envolver todos na gestão da universidade). Quando isto acontecer, a universidade deixará de ser um lugar de piegas, esse lugar de “defuntos vivos” para se tornar em algo vivo e vivido, cheio de esperança e de vida, face à universidade morta e cheia de conformismo que é esta universidade que a classe dominante nos oferece. (GADOTTI, 1998, p. 121).

Além dos benefícios que a vivência de momentos de conflito pode trazer, ele também possui um caráter pedagógico para todo o grupo pois como citado no referencial teórico, só se aprende a participar, participando, e de forma similar, só se aprende a lidar com os conflitos, lidando. De acordo com esta idéia três professores comentaram do aprendizado que o grupo foi obtendo no decorrer do PRA: “então eu acho que a medida que o Programa foi caminhando o tratamento com os conflitos foram inclusive ficando cada vez mais leves, dado o aprendizado que a gente tava sempre adquirindo nos casos anteriores”. (Professor 2). E outro professor acrescenta: “até a maneira como você reage com o conflito, como lida com o conflito é um aprendizado, cada vez é diferente, porque não tem como você estabelecer uma rotina, ou um marco de procedimento de como lidar com o conflito, porque ele acontece de maneira diferente a cada vez”. (Professor 3).

Portanto é possível perceber a importância de espaços de ampla participação dentro da academia já que proporciona a interação e diálogo entre sujeitos diferentes, estimula espaços democráticos que significam, o incentivo ao empoderamento dos que, muitas vezes, não possuem voz, como neste caso os estudantes e os MS do campo. Representa o exercício da humildade para os professores e gestores da universidade, além do

significativo aprendizado para o grupo por esta ampla interação de idéias e pela prática da participação e gestão de conflitos

4.4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A presente pesquisa tem interesse em conhecer como funcionou esta adaptação da Pedagogia da Alternância no PRA, tanto por ser uma experiência nova dentro da universidade, principalmente dentro do CCA, quanto por acreditar no seu potencial. Para tanto, a pesquisadora abordou este tema junto aos professores baseada nas seguintes questões orientadoras: Quais as potencialidades percebidas e vivenciadas no uso desta metodologia? Quais as principais dificuldades e desafios encontrados? Este tema foi conversado com 12 professores sendo que nove citaram pontos relativos a potencialidades e fragilidade, e três comentaram apenas os aspectos positivos.

Conforme já foi mencionado, a metodologia do PRA não adotou a Pedagogia da Alternância em sua concepção original por uma série de motivos, inclusive pela diferença do público alvo (que a princípio são universitários e recém egressos e não sujeitos do campo), portanto foi necessário fazer ajustes mas com a meta de atingir as potencialidades desta metodologia. Neste sentido uma professora explica: “a gente fez um ajuste, claro, não foi nos moldes da Pedagogia da Alternância como na sua origem, como nas escolas agrícolas”. (Professor 1).

Três entrevistados comentaram que não conheciam esta metodologia, ou conheciam muito vagamente e que foi importante conhecer, estudar, praticar e refletir sobre suas potencialidades e fragilidades:

eu particularmente conhecia muito vagamente, passei a ler mais, compreender melhor a proposta, ver como trabalhar isso no concreto [...] e a gente teve que aprender a lidar também com ela, eu particularmente , porque você entra no processo, você não está se deslocando toda hora, mas você faz este deslocamento [TC e TU] com seus orientandos que você tem que acompanhar, tem que está compreendo essa ida e essa volta, como que você vai implementar este movimento. (Professor 4).

Para mim, Tempo Escola e Tempo Comunidade, essa criação para mim foi uma grande descoberta, eu achei fantástica! Acho que é original, e para própria universidade eu acho que..., eu não entendo ensino acadêmico como apenas dentro do âmbito da universidade, então é uma metodologia para mim, extremamente rica, inovadora. (Professor 9).

Outra professora foi mais enfática ao citar que os professores do CCA não conheciam esta metodologia, mas lembra que a Faculdade de Educação (FE) já possuía experiência: “ninguém conhecia dos professores do CCA, na FE sim, até porque os professores já tinham contato com a Educação do Campo, já estavam realizando Pedagogia da Terra, mas aqui no CCA foi uma novidade total, é tanto que o que a gente definiu: vamos ler, vamos

conhecer [...]”. (Professor 1). Esta mesma professora complementa enfatizando a importância da participação dos MS do campo que puderam contribuir com esta falta de conhecimento e experiência dos professores que estavam no PRA: “os MS foram muito importantes, ajudaram a entender, tiveram um papel muito forte nisso de nos dizer o que é o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Foi muito importante esta troca com os MS, até para sugerir leituras, do que já liam, do que já acontecia”. (Professor 1).

Todos os professores deram depoimentos elogiando esta metodologia, reconhecendo suas potencialidades. Percebemos pelos depoimentos que o que mais chamou a atenção foi a possibilidade de integração entre teoria e prática, a oportunidade de vivenciar a realidade do campo, conhecer e refletir sobre ela a partir da subjetividade de cada indivíduo, estimulada pelas reflexões dos textos e das discussões com os professores, orientadores e com os outros colegas do Programa no Tempo Escola: “É claro que o contato com o campo e depois a discussão na universidade, a volta pro campo, ela tem uma contribuição efetiva na reflexão, no desenvolvimento do conhecimento dos estudantes”. (Professor 12).

[...] eu vejo assim como um grande elemento de aprendizagem desta metodologia é a oportunidade do estudante fazer o vínculo entre teoria e prática, estuda e vai para o campo, vai para o campo volta e questiona a teoria, relê a teoria. Então esta troca traz para este estudante um aprendizado muito rico, diferente daquele estudante que ficou apenas vendo teoria na sala de aula. Então esta metodologia é muito rica neste sentido. (Professor 1).

Eu acho ótima, é muito boa, eu sempre concebi teoria e prática como a mesma coisa, é o que a gente fala teoria e *práxis*, você teoriza em cima de uma prática, só que as vezes, no caso da universidade, você absolutiza a teoria, então a pessoa pode ler textos e textos da realidade mas sem nunca ter vivenciado a realidade, então eu acho que a metodologia da alternância dá essa maturidade e propicia muito esta relação entre teoria e prática, entre o que está lendo e a vivência e isso é muito enriquecedor. A gente está em uma sociedade muito esquizofrênica, muito fragmentada e esta metodologia ela propicia pelo menos uma superação desta fragmentação, que é você ir ao local, conhecer o local enquanto lê, enquanto estuda e quando voltar refletir teoricamente sobre o que vivenciou, eu acho esta metodologia muito interessante! pena que a gente tem poucas oportunidades de vivenciá-las. (Professor 3).

Eu acho rico porque sai um pouco do teórico vai para o empírico e não é para ver se a teoria se aplica ao empírico, não é neste sentido, mas é para haver uma aproximação com a realidade, como também o retorno deles há uma discussão com a turma, há um enriquecimento, uma socialização de todas as questões e também o fato deles retornarem a campo, há uma conversa com a comunidade, ou no caso nos assentamentos, acho que isso é bem enriquecedor para eles, dá uma revigorada também. (Professor 13).

[...] na formação de todos, vivenciar o campo, a realidade do campo, principalmente no momento em que o perfil dos estudantes não é de origem do campo [...] eu pergunto aos meus alunos quem é do interior e raramente tem alguém, e quando faço a rodada de apresentação, muitos não tem experiência no campo, então imagina como a gente vai formar profissionais

se não tivermos a vivência, então talvez o que seja determinante é possibilitar na alternância a vivência da realidade que ele **não** teria nem de longe na sala de aula, esta aí eu diria que é essencial. (Professor 11).

É possível notar que há uma variação na percepção dos professores em relação à potencialidade desta metodologia em integrar teoria e prática, alguns vêem de maneira mais mecânica, estática, outros enxergam de maneira mais articulada, enfatizam a dinâmica, o movimento desta relação. Estas diferentes percepções estão inclusive presente na própria teorização da PA conforme discutido nas bases teóricas deste trabalho.

Porém percebe-se que esta interação entre teoria e prática não foi explorada na fala dos professores com muita profundidade, não abordaram toda riqueza desta relação conforme apresentado na fala de alguns estudiosos do tema. Isso pode ser resultado da própria realidade da experiência do PRA no Ceará que ainda não atingiu todas as potencialidades desta metodologia e agregado a isso, em alguns casos, a falta de experiência destes professores em relação ao tema devido ao pouco contato e tempo que tiveram com a metodologia, além de todas as dificuldades estruturais que ocorreram e acabam constituindo-se em fatores limitantes.

Outra questão bastante enfatizada como benefício da metodologia foi a oportunidade de desconstrução da imagem que os estudantes possuem dos MS do campo, principalmente do MST, fortemente deturpada e preconceituosa, em grande parte pela influência da mídia. Eles justificam que o Tempo Comunidade é um espaço muito intenso e propício para o verdadeiro conhecimento destes sujeitos, de sua história, da sua organização e de realidade do campo.

O aluno que vai, que volta, que vem com um olhar ainda deturpado, levantar o questionamento para ele, porque na Pedagogia da Alternância, no caso da universidade aqui, o professor orientador tem um papel muito importante, porque o aluno sai já com uma capacitação, já com uma discussão mas ele não destitui isso de uma hora para outra, aí ele vai e volta ainda com muitas dúvidas, com muitos conceitos pré- estabelecidos, e você fazer a pedagogia da pergunta, devolver, fazer com que ele mesmo aprofunde, que na próxima ida ao campo refaça a pergunta, a dúvida que está na cabeça dele. (Professor 4)

Em geral, infelizmente nossos estudantes, principalmente de graduação, vão tendo uma formação política por exemplo completamente distorcida pela mídia, repetem o que está dito por aí, aí por exemplo em relação ao MST, ao campo, as ocupações de terras, aos acampamentos, é muito interessante porque eles têm uma visão completamente [preconceituosa]. Porque o que eles vêem é o que é colocado na mídia, então eu acho que esta pedagogia ela dá condições dos estudantes verem mais de perto, das mais diferentes áreas das ciências agrárias, você consegue perceber este saber do senso comum também, e que este saber científico não pode ser completamente..., sair do livro diretamente para o campo, que o campo é muito mais dinâmico, que a realidade é muito mais dinâmica do que o que está nos livros, e eu acredito que principalmente no CCA falta esta inserção.

Então eu acho que esta metodologia, esta pedagogia ela é muito importante na formação, eu acho que ela abre grandes possibilidades, eu acho que ela amplia a formação. (Professor 7).

Muitos alunos quando foram, inclusive uma das alunas que eu orientei confessou para mim que achava que o MST era um bando de “ruaceiro”, sabe aquela imagem que a mídia passa, bagunceiros que não querem nada, radicais, revolucionários, as meninas voltaram com a cabeça virada! Porque elas viram o quê significava, quem eram aquelas pessoas, que eram pessoas mesmo, com uma história, com toda uma sensibilidade. Teve uma menina que chegou para mim e disse “professora tinha uma mulher no acampamento que tinha uma barraca que era a coisa mais linda, tudo tão limpo, tão aceado, tão enfeitadinho de flores, num zelo, num cuidado que eu nunca imaginei na minha vida!” Então eu acho que tudo isso são coisas ..., vê a realidade de perto, sentir que são pessoas, conhecer a história delas **por elas**, vivenciar a experiência delas é algo para mim fundamental, então todas elas chegaram para mim e disseram “não, professora, eu acabei meu preconceito, fiquei encantada, é outra coisa, eu vi que não era nada daquilo, vi que eram pessoas”, só isso valeu experiência, delas poderem realmente construir uma consciência do que é a realidade a partir do que elas vivenciam, não do que a mídia traz, porque a gente sabe que é uma questão de classes, então a mídia dá a imagem que ela quer. Então tinha relatos assim que eu me emocionava, aí que bacana, que ótimo, vira a cabeça das pessoas no bom sentido, e eu acho que ter esta possibilidade de conhecer o real, porque a gente não conhece, a gente conhece as imagens, as imagens que são construídas, passadas [...] então tanto do ponto de vista da formação cidadã, como do ponto de vista do aprendizado para mim é fundamental o Tempo Comunidade, eu acho belíssimo! (Professor 9).

Vemos nesta última fala uma série de potencialidades que a professora diagnosticou no acompanhamento da aluna que estava orientando: ela enfatiza a mudança de concepção dos estudantes sobre os sujeitos do campo, sobretudo daqueles que participam do MST, não mais baseada na construção de terceiros que refletem os interesses de uma classe dominante, agora baseada na sua percepção por meio da sua vivência, da sua reflexão, da sua sensibilidade. Além disso, cita que a metodologia oportuniza vantagens pedagógicas e mais do que isso de uma formação cidadã, portanto esta professora conseguiu ver a concretude das potencialidades almeçadas pelo PRA.

É interessante notar na fala desta professora quando ela diz que se emocionou com o depoimento da estudante, este fato foi relatado também por outros professores, e isto é muito rico pois mostra a capacidade que as experiências e reflexões vividas pelos estudantes têm de envolver e impactar os professores que por sua vez também são estimulados a refletir e aprender. Neste sentido do envolvimento sentimental entre os professor e alunos proporcionada pela metodologia da PA outra docente entrevistada comenta:

a gente teve as visitas aos assentamentos, as reuniões com os alunos, eu digo a gente pega o fim de semana todo e fica professores e alunos fazendo discussões, tanto a parte afetiva quanto a parte de conteúdos ficam mais

juntas, fortalece os laços tanto acadêmicos quanto afetivos e um ajuda a fortalecer o outro. (Professor 3).

Estes depoimentos demonstram que a emoção compartilha aproxima e torna a relação mais próxima, mais humana e como diz Maturana é capaz de expandir nossa visão:

O que as emoções fazem é mudar quem somos, realçar o que podemos fazer, restringir ou expandir nossa visão, realçar, restringir ou expandir nosso comportamento inteligente Ela não modifica nossa inteligência, mas restringe sua visão, especifica a posição em que estamos e o que podemos fazer”, e complementa: “O amor expande nossa visão, então vemos mais, ouvimos mais.” (MATURANA, 2000, p. 97).

Compreende-se que para o professor depoimentos dos estudantes como o citado acima representam uma grande satisfação por saber que participam desta transformação, transformação que traz benefícios aos estudantes que se tornam mais sensíveis e críticos; à universidade que cumpre seu verdadeiro papel; à sociedade por agregar e qualificar pessoas que se tornam mais comprometidas na luta por equidade e justiça social. Faz lembrar e enfatizar a responsabilidade, importância e potencial da sua profissão de educador, é a recompensa do trabalho dedicado, dá forças e ânimo para continuar a caminhada, é um sinal de que está no caminho certo.

Já sobre as dificuldades e desafios, dois professores disseram que, embora vejam um grande potencial na metodologia, acharam que na experiência do primeiro Curso de Especialização do PRA sentiram falta de um maior vínculo entre as formações do Tempo Escola e do Tempo Comunidade. Veja um deles:

Bem interessante, o tempo que você passa lá te dá uma série de respostas para aquela discussão teórica que você tem na sala de aula, mas pelo pouco que eu participei eu senti que faltava alguma coisa que ligasse as duas coisas, no caso da aluna que eu orientei [...] na Especialização eu achei complicado, eu tive muita dificuldade de fazer com que a pessoa que eu orientei ligasse o que ela tava vendo no campo com e ela via na sala [...] precisa haver alguma coisa que ligasse melhor estes dois tempos. Eu não sei se isso foi por causa da estudante em si, ou perpassa o Programa como um todo. (Professor 5).

Esta é uma percepção importante que surgiu de maneira menos sistematizada também na fala de outros professores e que reflete justamente o fato desta ser uma experiência nova na universidade, os professores e estudantes não estarem acostumados e plenamente preparados para enfrentar este desafio, além das dificuldades estruturais, de transporte, de falta de sincronicidade dos tempos da universidade, dos assentamentos, do órgão financiador (INCRA/MDA). Mas certamente o fato dos professores reconhecerem o potencial da metodologia e visualizarem algumas falhas ou pontos a serem melhorados já representa um avanço que o tempo, a experiência e a experimentação irão ajudar a resolver.

Outra questão lembrada e enfatizada por outros três entrevistados foi a questão do prejuízo causado pelo corte das bolsas e recursos do Programa por nove meses, este fato influenciou o caminhar do PRA, da realização dos Tempos Universidade e Comunidade. Outra dificuldade citada na execução da Pedagogia da Alternância foi a falta do acompanhamento dos estudantes pelos líderes dos MS envolvidos e pelos professores durante os Tempos Comunidade. Uma professora resume estas deficiências:

Então teve isso, falta de acompanhamento dos MS, inexperiência da universidade, as paradas no tempo de execução do projeto, então você começa a ir na casa do agricultor e de repente passa 6 meses sem dar notícias porque o menino não tem recurso para ir, ou por qualquer outra coisa, quer dizer, é horrível para todo mundo, para ele, para família. [...] a alternância tem que pressupor um trabalho, um engajamento, um significado do trabalho deste estudante, deste profissional lá no campo, e aí foi uma fragilidade, e a gente não conseguiu fazer esta discussão. (Professor 12).

O mesmo sujeito explica sua visão sobre a dificuldade vivenciada em relação à compreensão e organização do que era o Tempo Comunidade:

a idéia do Tempo Comunidade era uma idéia de um tempo pedagógico organizado, então ele não poderia ser nem um tempo obrigatório, “tem que ir lá porque é obrigado”, nem um tempo desorganizado, espontâneo, “eu vou lá porque eu amo o pessoal, eu fico lá, etc”, então teve uma dificuldade de acompanhamento dos MS destes estudantes no campo, então ele vai para lá e fica perdido lá, ou então uma obrigatoriedade, “eu tenho que ir ver isso e isso e isso”, então teve uma série de problemas na estruturação deste Tempo Comunidade e Tempo Escola. [...] esta discussão do que o estudante vai fazer lá no campo ainda era muito inicial, ainda era um começo da discussão [...] então era uma turma grande, o MS local teve um dificuldade de acompanhamento muito grande destes estudantes no campo, porque são uma série de atividades que acontecem, então a gente não tinha.., as famílias nos assentamentos nem sempre estavam preparadas ou sensibilizadas para receber e acompanhar. (Professor 12).

Esta professora já possuía uma experiência e maturidade prévia sobre a Pedagogia da Alternância por isso consegue visualizar e explicitar a necessidade de evoluir na concepção e organização da metodologia, em especial do Tempo Comunidade. Embora concorde que mesmo da maneira como foi feita houve grandes benefícios, mas sabe que a metodologia tem potencial para ser melhorada e alcançar resultados ainda melhores.

A questão das fragilidades provenientes dos problemas estruturais como falta ou atraso do recurso e do transporte foram recorrentes, lembrados por 7 professores. Este fato se deve em grande parte à estrutura rígida e burocratizada da universidade, além da sua falta de experiência em desenvolver cursos com esta dinâmica. Surgiram depoimentos que exemplificam este pensamento: “então desafios da logística, transporte, eu presenciei algumas informações das dificuldades de realizar, porque tava rompendo tudo, você não

tinha este modelo, tava rompendo, tava criando, tava fazendo, então desafios tiveram muitos”. (Professor 11).

E eu acho que as dificuldades são muito por conta da estrutura dos programas, dos cursos, falta isso, falta recurso, falta carro, isso desestabiliza um pouco, eu acho que são muito mais por estas condições, mas a metodologia em si ela é muito válida. (Professor 7).

mesmo no Residência Agrária, em alguns momentos, pelas dificuldades de orçamento, estas vivências poderiam ter sido mais qualitativas, eu acho que os alunos poderiam ficar mais tempo em campo, numa realidade, eu considero que o tempo que foi vivenciado em campo foi pouco. (Professor 3).

Outra fragilidade citada foi a sobrecarga e falta de compreensão com os estudantes do Curso de Especialização que antes estavam vinculados à ATER, pois embora eles tivessem sido liberados em virtude do Programa, os colegas de trabalho que continuaram executando as atividades e aos próprios estudantes do Curso apresentaram dificuldade em fazer esta separação e saber que ele não estava mais ali no assentamento para atuar como técnico e sim como estudantes do Programa.

Segundo o professor entrevistado os colegas de ATER que não estavam no curso diziam a estes estudantes:

“a gente está com muito trabalho, você tem que ajudar, você foi dispensado para fazer este curso, ta na moleza” e acabava ele tendo que fazer outros projetos, o Programa de Abastecimento também, então acabou tendo esta fragilidade, havia a liberação só na teoria porque na prática não funcionou muito bem, e os próprios assentados não faziam esta separação, porque eles eram antes, como não eram hoje ? [...] então havia, eu reclamava dele, ele reclamava lá, então era uma reclamação em cadeia, do orientador, do orientando, de quem tava lá, e ele fica no meio! (Professor 13).

Acreditamos que a metodologia da Pedagogia da Alternância no PRA está em pleno desenvolvimento e evolução, por meio da experimentação, dos erros e acertos, da partilha com os MS do campo, a equipe está aprendendo e descobrindo a melhor maneira de adaptar esta metodologia à realidade da universidade, à realidade do Programa, reinventando maneiras de superar os desafios intrínsecos a este ambiente, para cada vez mais conquistar os benefícios que ela pode oferecer.

4.5 INTEGRAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A universidade para estar a serviço da sociedade e para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo necessita desenvolver ensino, pesquisa e extensão de maneira articulada, principalmente se pretende uma educação crítica e emancipadora. Assim este tema foi abordado no contexto do PRA buscando diagnosticar suas potencialidades de concretizar este desafio e como de fato isso tem ocorrido no Programa. Desta maneira o

assunto foi abordado com todos os treze professores sujeitos da pesquisa por meio da seguinte questão: “Em que medida o PRA tem representado uma possibilidade concreta de integração do tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão?”.

Todos os treze professores abordaram a questão no sentido de reconhecer a importância desta integração e de perceber que o Programa é um espaço concreto que possibilita isso. Percebemos que a profundidade com que os professores argumentaram sobre este assunto foi diretamente proporcional ao seu maior ou menor envolvimento com o PRA.

aqui no CCA é um dos únicos espaços ou territórios onde de fato, de forma concreta e efetiva acontece esta interação deste tripé: ensino, pesquisa e extensão, porque ensino a gente sempre esteve trabalhando com formação e capacitação dos estudantes das ciências agrárias junto com os agentes rurais e com os jovens assentados, temos várias capacitações [...] eles desenvolvem também trabalhos de pesquisa que muitas vezes estão vinculados as nossas pesquisas naquelas áreas ou que são os trabalhos de monografias deles que eles tão fazendo naquele espaço, também a gente pede que ao fim do trabalho de monografia ou relatório final de estágio que eles façam alguma proposição de intervenção naquelas áreas, não necessariamente eles vão fazerem isso durante o estágio. (Professor 2).

É nosso cotidiano! não conseguimos imaginar uma coisa separada da outra. O aluno que vai para o campo, a gente diz ele também tem que ir com um olhar de pesquisador, não um pesquisador que vai só para “catar a experiência e enfiar o dente”, mas um pesquisador que vai e que olha, que tenta compreender a realidade e transformar aquele ambiente de pesquisa de maneira que possa dar um retorno, um retorno de cunho marcante dentro daquela comunidade, para isso você precisa se capacitar, para isso você hora é capacitador hora você está se capacitando, uma ação digamos de extensão, de educação, é também uma ação de pesquisa porque não tem como você agir sem antes tentar entender o que está ao seu redor, isso é o olhar do pesquisador, é aquele que problematiza, então como é você vai agir sem problematizar, sem levantar um problema, o seu problema de pesquisa, é sempre nesta linha que a gente tenta trabalhar com os alunos e eles tão conseguindo entender isso. (Professor 4).

Esta mesma professora complementa seu pensamento falando sobre a importância desta articulação entre a pesquisa e a extensão:

Eu acho que quando você faz extensão sem se perguntar o que você está fazendo, sem o olhar do pesquisador, sem se perguntar: “o que é?”, “por que?”, “qual é a questão de fundo?”, “o que é problema de pesquisa”, problematizar a realidade, então que ação é essa? Uma ação autoritária, invasiva, você não vai olhando o que a realidade está demandando, e este olhar que descobre, que percebe, que enxerga a questão de fundo. (Professor 4).

Três professores comentaram que embora acreditem que o Programa venha trabalhando com estas três vertentes, consideram que a questão da pesquisa precisa ser fortalecida: “eu acho que é fantástico! porque a gente faz ensino, pesquisa e extensão ao mesmo tempo. Eu acho que no nosso caso a pesquisa ainda é uma coisa a ser

aperfeiçoada, mas o ensino e extensão já são coisas inerentes à própria metodologia”. (Professor 3).

o pé eu diria, que a gente precisa nesse momento fortalecer porque ele era o mais frágil, é o da pesquisa, construir nesses meninos a vocação também de pesquisador, não apenas ir atuar como técnico, extensionista, até porque a gente entende que essa visão, digamos assim, crítica, ou essa perspectiva de estudar também para, teoricamente para compreender melhor, é um instrumento importante, que eles também partem dessa tese, entendeu, e aí esse ano foi um investimento muito grande que a gente fez, de todas as experiências que eles têm no campo, deles escreverem sobre a experiência e apresentarem nos Encontros, Encontros Universitários, Encontros de Agroecologia. (Professor 1).

eu acho que o espaço de pesquisa está sendo mal aproveitado, eu acho que com as informações e com os dados que se tem sobre assentamentos daria para você pensar uma pesquisa que integrasse tudo, eu acho que a [coordenadora geral do PRA] até pensou nisso, encaminhou, mais não foi adiante, digamos uma pesquisa que pudesse ser feita nos assentamentos e que todos os professores do Programa participassem então como espaço de pesquisa, então eu acho que está sendo sub-utilizado. (Professor 5).

Dois dos professores explicaram que o PRA é visto pela maior parte da comunidade acadêmica como um Programa de Extensão, porém estes entrevistados defendem que não é isso, para eles é um Programa de formação que integra a pesquisa e extensão. Porém outro professor explica sua visão:

Extensão é um processo educativo que articula o ensino e pesquisa para melhor formação dos estudantes, então é enxergar a extensão como um momento em que a gente tem a oportunidade, digamos, do ponto de vista do pesquisador, de exercitar o resultado da sua pesquisa na realidade social, do ponto de vista do ensino, do professor, da sala de aula, é o momento dele beber na fonte, vivenciar a realidade social e trazer para sala de aula, então com o Residência no formato dele, ele automaticamente gera esta situação da sala de aula, ele gera a situação do campo, ainda em termos de ensino, porque eu estou indo para aprender também, mas ele gera no trabalho de assistência técnica e extensão, e eu estou fazendo a pesquisa porque eu vou fazer um trabalho final de curso, eu tenho orientação da metodologia científica para fazer uma pesquisa, então ele consegue se exercitar, juntar as 3 coisas [...] então eu diria que o PRA mesmo tendo em sua lógica o ensino, porque ele é ensino, ele é formação, mas ele cabe direitinho na definição de extensão universitária que o Fórum de Pró-Reitores defende, então é um exemplo de como praticar a integração de ensino, pesquisa e extensão, ele é!

Uma outra professora fala ainda do potencial pedagógico desta integração: “no PRA você lê, fala e escreve, e estas são 3 grandes dificuldades na academia. No PRA eles fazem as 3 coisas, e fazem várias vezes e isso gera um desenvolvimento acadêmico muito grande”. (Professor 3).

A pesquisadora percebeu que, quatro professores, embora tenham respondido de maneira positiva esta questão, no momento da argumentação não demonstraram segurança sobre como se dava a articulação destas três vertentes no Programa. Pareceu que enquanto falavam foram lembrando e refletindo sobre as atividades desenvolvidas, demonstrando ser o primeiro momento dedicado a esta reflexão, então depois de um tempo de conversa eles foram percebendo por si só que de fato ocorria esta integração. Em um destes casos o professor chegou a mudar de idéia durante sua argumentação:

Eu acho que ensino e extensão sim, pesquisa eu não consigo ver muito..., apesar de que muita coisa que é fruto do trabalho eu posso apresentar..., acho que aí que está o vínculo da pesquisa, eu posso apresentar isso, numa aula, num curso, num congresso, acho que de repente é uma coisa interessante, eu acho que acontece sim, repensando eu acho que acontece. (Professor 8).

Uma professora coloca que para que haja esta integração de forma mais efetiva é necessário a concretização de uma rede de parceria e articulação:

eu vejo o PRA como um instrumento que fortalece esta idéia de integrar ensino, pesquisa e extensão, só que acho que para que isso aconteça de verdade, a gente precisa de ações em vários níveis, na parte administrativa, na gestão do Programa, na parte financeira, na parte política, muito forte para que se fortaleça como um instrumento efetivo e eficaz de articulação de ensino, pesquisa e extensão. Esta idéia era uma idéia que a gente percebia, mas ela tem que ser articulada com mais parceiros, acho que inclusive com o MEC [Ministério da Educação] e o fortalecimento das muitas redes que já existem na universidade, acho que é um passo estratégico e que precisaria de ações na mesma linha de estratégia. (Professor 12).

Acredita-se que o PRA se constitui em um espaço de ensino não apenas durante as aulas formais do Curso de Especialização mas também durante os grupos de estudos, os seminários, os eventos de apresentação dos trabalhos dos estudantes e principalmente na própria vivência nos assentamentos, durante as conversas e práticas que realizam com as famílias. A prática da pesquisa é concretizada durante o Curso de Especialização por meio das monografias, e no formato atual, em alguns casos pelos TCC e relatórios parciais e finais que passam por um processo de amadurecimento e aperfeiçoamento para publicação em eventos científicos. O elo da extensão ocorre justamente devido o Programa objetivar a formação dos estudantes para trabalharem com ATER, porém, mesmo que estes estudantes só o façam de maneira mais efetiva após concluir a graduação. Durante o PRA, esta prática já acontece no cotidiano da vivência com os agricultores, pois torna-se impossível não discutir sobre a produção, a organização dos assentamentos, das famílias, dos seus desejos e problemas. A diferença é que neste momento ainda há menos cobrança de ambas as partes e mais compreensão em relação às fragilidades de cada um, estudantes e agricultores.

Portanto, além destas três vertentes acontecerem no PRA, elas acontecem de forma bastante integrada, ou seja, muitas vezes num mesmo espaço e num mesmo momento. Por exemplo, quando os estudantes vão ao campo com o olhar de pesquisador, ao coletar dados da sua pesquisa, também estão aprendendo, sendo formados e concomitantemente fazendo extensão, interferindo na realidade, mesmo que, apenas por meio de reflexões e idéias partilhadas. Um dos fatores que estimula esta articulação do ensino, pesquisa e extensão no PRA é a metodologia adotada da Pedagogia da Alternância, e também a metodologia da Pesquisa-Ação utilizada em muitos dos trabalhos.

A pesquisadora acredita que o PRA já se constitua em um espaço que realiza estas três bases do tripé da universidade, porém, conforme argumentado por alguns professores, é certo que melhoras podem e devem ser feitas no sentido de aprofundar mais estas três dimensões.

É interessante notar a potencialidade da articulação destas três dimensões, não apenas por proporcionar ao grupo fazer as três coisas ao mesmo tempo, em um mesmo Programa, mais do que isso, pois vemos como esta inter-relação enriquece todas as partes, as torna mais dinâmicas e conectadas com a realidade. Existe um estímulo ao ensino e à aprendizagem quando estudantes, orientadores e professores sentem a necessidade deste conhecimento para fazer a pesquisa e para atender às demandas concretas da comunidade com a qual o grupo está comprometido. Mesmo que os estudantes talvez se comprometam mais, por estarem em maior contato com os agricultores, o estímulo ao ensino e aprendizagem acontece da mesma forma, já que os estudantes pressionam seus orientadores e professores pelos conhecimentos que a comunidade demanda segundo diagnosticam. Quando existe este comprometimento com a comunidade existe a preocupação que a pesquisa seja aplicada, traga reflexões e proposições de melhora para a realidade dos assentamentos, portanto, que se transforme em ações e práticas de extensão. Enfim, a integração destas três dimensões é ambiente propício à ocorrência de emergências, à ocorrência do novo, possui grande potencial transformador, e no contexto estudado, transformador do CCA, da UFC, dos assentamentos, dos futuros profissionais incluindo os de ATES.

4.6 INFLUÊNCIAS DO RESIDÊNCIA AGRÁRIA NO CENTROS DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Considerando que um dos objetivos desta pesquisa é conhecer como o Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará recebe, convive e se transforma a partir da experiência do Programa Residência Agrária, durante as entrevistas buscou-se diagnosticar influências do Programa nos estudantes, professores e, direta ou indiretamente, no CCA, a partir de algumas questões orientadoras.

4.6.1 Influências nos Professores

Em relação à influência do PRA nos docentes utilizou-se as seguintes perguntas orientadoras: “Você sente que sua participação no PRA influenciou o surgimento de novos conteúdo ou enfoques nas suas aulas? E novas metodologias e/ou didática utilizadas durante as aulas? Sua experiência no PRA contribuiu para sua atuação profissional? Estas questões foram alvo de conversas com oito professores e todos eles argumentaram positivamente sobre pelo menos algum tipo destes impactos e exemplificaram em seguida.

Sobre a incorporação de novos conteúdos ou enfoques durante suas aulas, seis professores responderam positivamente e os outros dois especificaram outros tipos de impactos mas não abordaram especificamente sobre este. Esta influência nas aulas se deu de diversas maneiras conforme estes professores exemplificaram. As motivações citadas para este fato foram o maior contato com os MS do campo, com os assentados, com os extensionistas que viraram estudantes do Curso de Especialização e com os professores de outras áreas. Veja um exemplo destes depoimentos:

Acho que com certeza contribuiu por inúmeros motivos, pelo contato que a gente teve muito direto com as áreas de assentamento, com o contato enorme com professores de diversas universidades desta área, [...] então foram novas leituras, novas áreas do conhecimento, metodologias, a discussão do cenários nacional, da questão agrária nacional, então isso enriqueceu demais minhas práticas como docente nestas áreas.(Professor 12).

Influência para sala de aula, tranquilo!, a extensão é este exercício, uma forma que a gente exercita isso, e à medida que a gente vai vendo coisas novas a gente vai trazendo e mostrando pro alunado como isto se dá no campo. [...] A questão da agroecologia por exemplo, na disciplina de Brasil, a gente hoje está trazendo um mapa agroecológico mostrando onde tem novas experiências de agroecologia no Brasil, onde tem experiências, e isso é fruto desta relação com Programa. (Professor 6).

A maior influência na atuação profissional destes professores demonstrada durante as entrevistas foi em dois deles que compõe o “núcleo duro” do PRA e ainda não tinham um grande contato com os MS do campo, um deles pertence ao grupo dos que ainda não possuíam um efetivo comprometimento com a questão dos povos do campo e da Reforma

Agrária e o outro já tinha o compromisso mais o contato com estes sujeitos ainda era inicial. Observe a expressiva fundamentação e exemplos que os dois trazem desta influência nas suas aulas:

[...] a partir daí, desta minha participação no Programa a gente já começou até a, digamos, tratar as disciplinas com que a gente trabalha nestes cursos de maneira um pouco mais diferenciada [...], a estatística por exemplo é uma disciplina que a gente precisa cumprir o programa [ementa], e não tem muita... [muita flexibilidade], então sobra pouco espaço para gente fazer outras discussões na sala de aula, mas na medida do possível a gente vai procurando, nos exemplos, embora quantitativos que a estatística requer, mas sempre trazendo alguma coisa a mais além dos números, por exemplo, se a gente vai mostrar uma tabela de distribuição de freqüências a gente procura trazer uma tabela que retrate um pouco a questão fundiária do Brasil, e vai dando uma pincelada nos temas que, aparentemente, não tem ligação com a estatística mas que a gente procura trazer um pouco esta discussão, pelo menos [...] para os alunos irem percebendo a existência de uma outra agricultura, de uma outra forma de trabalhar, porque essa disciplina é do segundo semestre, então já começa aí pelo menos ouvindo falar da questão da Agricultura Familiar, da concentração de renda. Com certeza, estimulou novos enfoques nas aulas, eu posso dizer que nas disciplinas a gente tem o antes e o depois da minha entrada no PRA, a forma como elas são ministradas em sala de aula. (Professor 2).

Este exemplo das alterações na disciplina de estatística ministrada por este professor é significativa, mostra além do ganho didático pelo uso de exemplos tão atuais e aplicados ao público discente, uma maneira criativa de introduzir temas relevantes e pouco abordados durante os cursos das Ciências Agrárias. Como o próprio professor disse, é uma maneira dos estudantes, ainda no início do curso, por meio das disciplinas bases, que normalmente são dadas de forma desvinculada das futuras disciplinas, irem despertando para a realidade, para os desafios que os aguardam, para as contradições que terão que enfrentar. Acredita-se que há um ganho inestimável para estes estudantes que passam a poder, por meios de disciplinas que, normalmente, são dadas de maneira conservadora e não aplicada, começar a desenvolver um pensamento crítico e contra-hegemônico. Este é um ganho não só para os estudantes, mas para o CCA, para UFC, para o futuro público que será atendido por estes profissionais. No mesmo sentido são dados outros depoimentos também de grande relevância:

dá para gente introduzir [na disciplina] coisas relativamente novas que às vezes num primeiro instante parece não ter relação direta mas a gente procura sempre fazer esta relação, então a gente já trouxe, para esta disciplina de Economia dos Recursos Naturais, por exemplo, uma professora para falar para os alunos sobre a questão de gênero nos assentamentos de Reforma Agrária, aparentemente não tem nada a ver com o meio ambiente, mas a partir do momento que a gente trabalha o ambiente como todas as questões, as relações sociais, econômicas e ambientais propriamente ditas, como sendo componente deste todo, então a gente acaba encontrando um espaço dentro de sala de aula. (Professor 2).

Outro Professor coloca:

nas minhas aulas alguns conteúdos que entravam mais nos seminários passaram a fazer parte do programa da disciplina, melhorou mais o enfoque, a gente adentra mais na realidade, não fica só no acadêmico, na literatura, mas entra na realidade, então capacita e potencializa mais a gente na sala de aula. [...] Sem dúvida, porque uma coisa é quando a gente conhece o outro pela revisão de literatura, outra quando a gente conhece o outro, escuta a fala do militante pelo militante, do que quando escreve sobre ele, diferente de você sentir, ouvir, participar. Daí quando você fala numa aula, e escuta uma visão bem preconceituosa do estudante, daí você tem um elemento mais forte, não é só do acadêmico, daí a gente fala com mais propriedade de causa, com mais tranquilidade. (Professor 2).

Ainda sobre este ganho ela comenta que passou a trabalhar melhor nas suas aulas a questão da destituição dos preconceitos aos MS do campo, sobretudo ao MST. A professora detalha um exemplo de atividade que passou a realizar:

pergunto “quando vocês escutam ‘cerveja’ o que vem na cabeça de vocês?” Daí eles respondem: “gelada, Brahma...”, “e quando escutam movimentos sociais?” daí vem logo MST, e tem uns que falam: “MST, um grupo de vagabundos!”. Daí eu falo que iremos ver nas aulas vários MS do campo, inclusive o MST. Mas porque eles só lembram do MST?, falo para eles “porque está na mídia, e o que a mídia fala?”, daí aparece de tudo, daí quando a gente consegue leva eles para conhecerem o assentamento, aí voltam com outra visão. [...] Socializamos mais os conceitos e ajudou a destituir os preconceitos que são muitos. [...] Agora, na turma deste semestre saiu cada coisa bárbara, eles disseram: “professora, esta historia de Reforma Agrária é uma perda de tempo”, eu só escuto e depois digo “vocês já leram quantos livro sobre o tema?” nenhum, “já conversaram com algum militante?” ninguém, “já visitaram algum assentamento?”, ninguém! Daí eu pergunto: “da onde vem toda esta opinião de vocês?”, eles respondem que da mídia, de revistas, daí eu pergunto: “vocês não acham que esta opinião de vocês é recheada de pré- conceitos?” aquele silêncio que quer dizer sim . (Professor 4).

Outra professora cita que esta influencia se deu não apenas nas suas aulas mas também em outros espaços que atua profissionalmente, no caso ela é presidente do CONSEA do estado do Ceará e também coordena uma câmara temática sobre Produção e Abastecimento:

Por incrível que pareça, para minha atuação no CONSEA a minha experiência no PRA foi decisiva, [...] inclusive eu estou coordenando uma câmara temática de produção e abastecimento, e a visão que eu tenho sobre Agricultura. Familiar, ela se consolidou muito no PRA, a metodologia de trabalho, de interlocução, fez uma diferença enorme, eu diria que a visão que eu tenho hoje do Programa de Abastecimento quando eu vou pros municípios fazer as discussões e tudo, eu tenho uma maturidade que quem me deu foi o PRA. (Professor 3).

Além destes depoimentos sobre os conteúdos abordados durante as aulas e seus enfoques surgiram depoimentos sobre mudanças na metodologia das aulas e avaliação das disciplinas:

Sim, principalmente em relação à avaliação, antes a gente seguia rigorosamente o proposto pela universidade, não que a gente agora seja um fora da lei, mas agora a gente procura fazer esta avaliação de forma diferenciada, então a gente abre para que eles também façam esta auto-avaliação, avaliação de trocas entre eles, então cada um se avalia e avalia a turma como um todo, na questão por exemplo da condução das disciplinas em sala de aula [...] então cria-se este vínculo de responsabilidade com o grupo, entre ele, e foi uma coisa que eu vivenciei no PRA, puxa vida, muito bom isso, embora tenha essa coisa mais engessada tem como a gente fazer de forma diferente, então tem tanto esta modificação de conteúdo como esta modificação de comportamento na sala de aula que foi enriquecedor. (Professor 2).

Para mim uma coisa que modificou muito, se eu não tivesse tido esta convivência, se eu não conhecesse os militantes, eu nunca teria levado meus estudantes para dentro de uma ocupação do INCRA, primeiro que eu não teria esta idéia, segundo que eu pensaria, será que vai dar certo, hoje eu tenho a maior tranquilidade, eu já levei várias vezes, primeiro eu pergunto se eles querem ir, são 4 turmas, [disciplina de extensão rural] explico, falo as vantagens: “uma coisa é ver de perto outra é escutar o que os outros falam”, deixo aquele gostinho de desafio e pergunto quem topa?, quem se habilita?, a maioria, se não todos vão, e foi ótimo. Peço para um militante fazer uma fala de recepção, e depois solto eles lá para eles conversarem com os acampados, eles vêem os setores, da saúde..., eles ficam chocados com a organização, eles começam a ver uma ordem no meio daquela desordem, e depois levo a discussão para sala. Eu jamais levaria eles para uma ocupação se eu não tivesse tido a vivência, se fosse só pela literatura eu pensaria, será que eu posso? devo?, será que vai dar certo? (Professor 4).

Outra professora fala da percepção sobre o tema de maneira geral: “tem professor que criou vínculo com o assentamento e hoje leva seus alunos para esses assentamentos todo ano para visitarem, então ficou um aprendizado”. Em seguida comenta de maneira mais pessoal sobre o enriquecimento do material didático utilizado nas aulas: “Com certeza, uso textos , que foram usados pelos professores do Curso [de Especialização], uso filmes, com certeza sim”. (Professor 1).

Outra professora colocou que a contribuição para ela como profissional e com efeitos diretos nas suas disciplinas foi intensificar um processo de auto-crítica a partir das suas experiências no Programa:

Eu passava por um processo de auto-crítica muito grande e esta auto-crítica foi muito fruto da experiência do PRA, auto-crítica no sentido da contribuição, enquanto dentro do PRA a gente falava como deveria ser, as possibilidades, enquanto professora é outra história, é transformar teoria em prática , então eu acho que eu passei por este processo de crítica grande, de auto-crítica para eu tentar dar coerência ao que eu falava. (Professor 12).

Assim, pode-se visualizar pelos depoimentos expostos que o PRA não traz aprendizados apenas aos estudantes mas também aos professores, mesmo quando estes já possuem contato e trabalhos anteriores com os MS do campo e com as temáticas da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar. As contribuições vão desde a incorporação de

novos materiais didáticos nas aulas, mudanças nos conteúdos, enfoques, metodologias e posturas nas disciplinas, amadurecimento profissional e pessoal que extrapolam as salas de aula e perpassam seus outros espaços de atuação.

4.6.2 Ampliação da Articulação entre os Professores que participaram do Programa Residência Agrária

Outra questão abordada pela pesquisadora procurando diagnosticar as influências do PRA no CCA foi em relação à ampliação do envolvimento e articulação entre os professores, para isso foram feitas perguntas aos entrevistados com o seguinte foco: “Houve um maior fluxo de informações e de interface entre as pesquisas e experiências dos docentes do CCA que atuaram no Programa?” e “O PRA gerou oportunidades de produção de novos conhecimentos e de surgimento/fortalecimento de parcerias/ redes para ações coletivas de ensino, pesquisa e extensão?”.

Houve uma confirmação desta aproximação entre os docentes que participaram do Programa, sejam eles do “núcleo duro” ou entre aqueles que deram aulas e/ou orientaram trabalhos no Curso de Especialização e isso em um primeiro momento devido às próprias atividades formais do PRA. Como as atividades eram intensas e envolviam várias reuniões coletivas, os diversos professores dos variados cursos das Ciências Agrárias das três universidades se encontravam, conforme nos diz um dos entrevistados:

O Programa promoveu o encontro não só de professores como de alunos também, aqui nós nos conhecemos muito pouco, têm pessoas nos departamentos que não conhecem o professor vizinho, apesar de não ser uma universidade muito grande, temos um centro muito grande, existe um distanciamento físico muito grande e este Programa realmente serviu para aproximação destes professores que passaram a se conhecer e passaram a trabalhar junto. Da mesma forma alunos do próprio curso que também é natural hoje você encontrar alunos cursando uma mesma disciplina que não se conhecem, já num programa deste, [...] nas conversas a gente percebe o quanto criou um relacionamento pessoal, profissional entre alunos como também entre professores, isto aí foi um ponto positivo.(Professor 14).

A realidade explicitada pelo entrevistado é a realidade na maioria das universidades, os professores estão cada vez mais isolados, pouco se conhecem e se interessam pelos trabalhos dos colegas do próprio departamento, dirá dos outros. Desta maneira há uma dificuldade em visualizar seu trabalho por outros ângulos, enxergar além do micro o macrocosmos, o real contexto onde seus conhecimentos se inserem, distancia-se a possibilidade de diagnosticar uma interface entre os trabalhos dos diferentes professores e de propor projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão de maneira compartilhada e conjunta. Quando surgem grupos de trabalho ou pesquisa normalmente eles tratam de temas

bastante específicos, com profissionais da mesma área, com focos parecidos, os grupos não conseguem dialogar e se articular. Sobre este isolamento uma professora cita sua angústia:

Antes do PRA eu sentia falta de um grupo de professores que eu pudesse fazer um trabalho deste, me sentia muito solitária, não participava de grupo nenhum, estava começando um grupo ligado ao agronegócio, outro muito ligado também à área de economia, daí eu vivia assim olhando para um lado e pro outro, daí quando surgiu o PRA, parece que caiu do céu, eu disse “pronto, agora sim” e foi muito bom! (Professor 4).

Pelo mesmo caminho seguem os estudantes que interagem mais entre os colegas do mesmo curso e semestre, poucos são os que participam de projetos com estudantes de outros cursos.

O PRA foi reconhecido como um espaço que proporcionou um maior encontro entre estes professores, muito embora vários deles já se conhecessem. Alguns inclusive, já haviam realizado trabalhos de maneira conjunta, principalmente professores dos cursos de economia doméstica e geografia. Mas vários outros não se conheciam, ou se conheciam muito superficialmente, como no caso dos professores da agronomia, tanto entre eles, como entre eles e os professores dos outros departamentos que participaram do PRA. Inclusive, conforme já foi comentado, a maioria destes professores já possuía um histórico de trabalho com estas questões, então o PRA surge como um incentivo ao maior contato destes docentes: “Então, o Residência funcionou como um ímã de aglutinar pessoas que têm de muito tempo, historicamente, este envolvimento com a questão agrária”. (Professor 3).

O Programa incentivou e proporcionou este encontro durante suas atividades formais por uma série de motivos que fizeram estes professores integrarem a equipe, dentre os quais a pesquisadora acredita e destaca: a proposta do Programa estar inserida dentro da área de interesse da maioria do seu corpo docente; estes professores reconhecerem a importância e o potencial da proposta e por se tratar de um espaço formal já conquistado e com financiamento já aprovado para execução das atividades propostas.

A articulação ocorreu em intensidades diferentes de acordo com os diversos professores, espaços e momentos envolvidos. Mas este trabalho coletivo de fato ocorreu durante o PRA tanto em momentos formais quanto em momentos informais. Os momentos informais ocorriam antes ou depois das inúmeras reuniões, aulas, saídas de campo, ou durante, nos chamados “encontros de corredor”. Estes espaços de encontro (em alguns casos reencontro) extrapolavam os assuntos, propostas e atividades planejadas pelo PRA, deles surgiam além de muito aprendizado, troca, amadurecimento profissional, propostas mais amplas e ousadas, um despertar e desabrochar de idéias e sonhos.

Uma rede não, proporcionou o maior contato, nós nos encontrávamos na casa do Residência e em outros lugares, então a gente passou a ter contato quando tinha os encontros, os cursos, como era uma coisa formal a gente passou a se encontrar, coisa que a gente não tava fazendo, mas não diria rede porque é uma coisa mais forte, mas passou a ser um local para gente se encontrar. [...] tinha as orientações e a gente se encontrava, conversava, falava “ah você tá fazendo isso, vamos fazer isso mais junto”, então acabava criando um tipo de discussão que o PRA querendo ou não querendo proporcionou, [...] a gente acabava se encontrando, e aí terminava dialogando algumas coisas, alguns artigos, algumas pesquisas, “ah porque o orientando está fazendo isso, ah o meu está fazendo aquilo, então vamos fazer isto juntos”, então terminava que os encontros que a gente marcava para ter as orientações lá no PRA, acabava saindo alguma coisa. (Professor 13).

Embora haja o reconhecimento deste contato, encontro, trabalho conjunto entre o grande grupo de professores durante o PRA (*stricto sensu*), após o término do Curso de Especialização parte destes professores foram se afastando novamente pelo acúmulo de trabalho e pouco tempo disponível, cada um voltou as suas atividades. Muitos dos planos e sonhos não foram levados para frente, não se concretizaram. Os professores que ainda permaneceram fortemente unidos após a conclusão das monografias do Curso de Especialização foram especialmente os que compunham o “núcleo duro”, porém parte deles continuou parceiro, com um vínculo mais esporádico e a outra parte se distanciou completamente, entre estes últimos estão principalmente aqueles que se envolveram superficialmente com Programa. Sobre isso uma professora coloca: “Chegou a ter [um maior envolvimento entre os professores], o que eu acredito, muito mais entre a equipe que estava na coordenação, acho que houve este entrosamento muito grande entre eles, agora entre os outros professores teve uma participação mas ela não foi tão assim integrada, pelo menos da minha parte”. (Professor 7).

Dos 14 professores entrevistados sete deram depoimentos confirmando que o PRA foi capaz de promover um aumento da interação e articulação entre os professores não apenas durante as atividades do Curso de Especialização, mas também posteriormente. Porém, ressaltam que a palavra rede não seria adequada já que se trata de parcerias em momentos mais esporádicos e não de maneira contínua.

Estimulou [a aproximação entre os professores], estimulou sim, nós temos participado continuamente de atividades junto a [coordenadora geral do PRA], ultimamente nos temos montado um projeto não só junto com ela, mas junto com professores da Economia Doméstica ligado a esta área do conhecimento agrário, e em termos de participação de avaliação de trabalhos acadêmicos, isso ampliou, nos tínhamos muito pouco contato nisso, isso também foi ampliado, mas um projeto unificado nós ainda não temos não. (Professor 6).

Sim, sim, estimulou [maior contato e articulação entre os professores], isso eu não tenho dúvida, entre aqueles que tão mais diretamente envolvidos e mesmo às vezes uma participação localizada, às vezes alguém vem para

algun seminário, dá uma palestra, termina se tornando próximo de alguma forma, conhece a abordagem, traz seu conhecimento para este ambiente, mesmo que não conviva todo dia. [...] tem externalidades até um determinado público que está num raio de proximidade, não é o nó da rede mas está na proximidade que às vezes vem, participa de uma coisa ou outra, mas não fica, então eu acho que repercutiu um pouco nestes setores, nestas pessoas, não é em toda ciências agrárias. (Professor 11).

Conforme explicado anteriormente, após a conclusão da Especialização, novas turmas de Estágios de Vivência continuaram sendo promovidas pela equipe que se formou do PRA, sendo que, os estudantes utilizam, muitas vezes, esta experiência para atender à exigência dos seus cursos de elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC ou participar de Estágio Obrigatório (que normalmente exige um relatório também). De acordo com isso é necessário um professor orientador que deve ser vinculado ao mesmo departamento do estudante, desta maneira a equipe do Programa juntamente com o estudante convidam professores que já participaram ou não do PRA (*stricto sensu*) para orientação destes trabalhos. De maneira similar é necessário que seja constituída uma banca para avaliar estes TCC, e então o orientador junto com o estudante escolhem os professores, os quais podem já ser vinculados ou parceiro do Programa ou ainda não. Esta é mais uma estratégia concreta que vem sendo realizada para aproximar professores, principalmente do CCA, ao PRA, seja para dar continuidade à parceria já estabelecida com o Programa ou para ampliar a rede de parceiros e assim divulgar e fortalecer as ações do PRA (*lato sensu*).

Cinco professores expuseram esta questão, lembraram que podem contar com alguns professores do CCA que embora não estejam diretamente e constantemente vinculados ao Programa já se mostraram disponíveis em contribuir orientando trabalhos, participando de bancas, seminários, mesas redondas, palestras, etc. Sobre isso dois professores do “núcleo duro” explicam:

a gente tem outros professores que mesmo não sendo deste grupo do núcleo duro, sempre que a gente os convida para participar das atividades, coisas de orientação, de trabalhos de campo com os alunos, ou de monografia, trabalhos dos estágios, eles têm sempre contribuído [...] a gente incentiva que este EV tenha como resultado esta monografia de final de curso, daí com isto a gente consegue ir trazendo estas pessoas de outros departamentos, mesmo que por um semestre mas..., à medida que o tempo vai passando eu acredito que esta aproximação vai se consolidando, trazendo mais pessoas para cá. [...] esta é uma maneira de trazer mais pessoas, se eles não ficam mas pelo menos já vão tomando conhecimento da existência do Programa e esperamos que um dia ele venha a fazer parte. (Professor 2).

a gente conseguiu espaços de colaboração com alguns professores, eles não tão numa equipe de colegiado do Programa, mas eles orientam estudantes, dão uma palestra [...]. A gente sabe que pode contar, mas eles são hiper ocupados com os projetos deles, então este foi o espaço que a gente conseguiu construir. (Professor 4).

Esta mesma professora acrescenta outro esforço realizado em ampliar a rede de parceiros do PRA, principalmente aqueles que têm sua prática profissional voltada para um conhecimento mais técnico:

O que eu te digo que foi iniciativa nossa tentada várias vezes, primeiro a nível regional e depois a nível local, foi tentar formar, ampliar este grupo de professores, como eu te digo, não necessariamente eles precisam ser ligados diretamente a um grupo colegiado do Residência, mas serem um grupo de professores colaboradores para gente formar um grupo de pesquisa, ampliar este povo que ta na área técnica, este é nosso grande desafio, como é que faz para envolver o pessoal que ta na área técnica, para vê no técnico a questão social também?. [...] A gente depois, mais para frente, se reuniu entre os técnicos para ver como a gente captava para vir mais professores. [...] a gente procurou professores daqui do CCA, a gente ligou convocou, dos convocados vieram quatro, quatro bons professores que a gente pode contar. (Professor 4).

Pela fala desta professora percebemos que ela reconhece que de alguma forma um grupo de professores passou a interagir mais devido às atividades do Programa, porém não chegou a se formar uma rede de trabalhos coletivos, embora esta seja uma vontade do PRA: “este é um sonho, um desafio que ainda a gente não conseguiu dar conta, mas já tivemos iniciativas para isso”. (Professor 4).

Exemplo destas iniciativas tentadas ocorreu ainda durante a realização do Curso de Especialização quando foram realizadas reuniões e discussões com os professores envolvidos no PRA para planejar a criação de um grande grupo de pesquisa. Quatro dos entrevistados lembraram da ocorrência deste fato:

Eu lembro da gente ter feito, em momentos mais pontuais passou a construir um grupo de pesquisa, mas a gente ainda não conseguiu fazer isso, a gente teve uma grande reunião até com professores de outros estados do Curso de Especialização para a gente construir, não chegamos a firmar, a gente fez aqui no CE, eu lembro numa sala enorme, a idéia era fazer grupos de referência do PRA, vieram professores do Nordeste, de Mossoró, Fortaleza e Piauí. A gente tentou mais de uma vez, fazer um grupo de referência entre pesquisadores, construir um grupo de pesquisadores. (Professor 4).

nós professores chegamos a nos reunir varias vezes, para discutir como seria a participação da gente, pensamos num projeto de pesquisa que pudesse de algum modo integrar os interesses de vários professores e que nossa ida ao campo era uma oportunidade de estarmos coletando dados, enfim, fazendo alguma coisa maior que orientar [...] eu acho que o que a gente não conseguiu foi construir um projeto que fosse capaz de dar conta dos interesses de todo mundo, eu achei meio idealista, então eu acho que a gente levou muito mais tempo tentando construir uma proposta bacana, e construiu, mas não conseguiu efetivar, não conseguiu efetivar! (Professor 9).

a gente tinha reuniões, tínhamos uma proposta de fazer uma pesquisa coletiva que acabou não indo para frente, mas nós tínhamos, [...] até por esta interdisciplinaridade e porque eram professores muito envolvidos, muito ocupados, mas nós tivemos assim, várias reuniões, foi muito

interessante, talvez se a gente tivesse levado para frente esta proposta desta pesquisa coletiva a gente teria um espaço mais objetivo para este trabalho conjunto (Professor 7).

Embora não tenha se concretizado a criação deste grande grupo de pesquisa com os professores do PRA algumas ações neste sentido começam a engatinhar conforme a fala de um professor entrevistados que lembra um exemplo da concretização de uma pesquisa com a participação de diversos professores do PRA:

Eu por exemplo fui convidado pela [Coordenadora geral do PRA] para participar como professor naqueles grupos de pesquisa de educação rural da Rede Rural, montamos um grupo aqui de cinco professores e isso faz parte justamente de uma expansão do PRA, porque a [coordenadora do Programa] através do PRA foi buscada nacionalmente para montar esta rede aqui, então ela buscou os parceiros do Programa. (Professor 6).

Mesmo que poucas ações neste sentido tenham sido efetivadas três professores entrevistados citaram que estão iniciando ou planejando uma proposta de parceria vinculando o PRA aos núcleos de pesquisa que já participam:

a gente tem procurado muito associar o laboratório de Políticas Públicas com Residência [...] a idéia era que a gente pudesse ter uma linha de pesquisa do Laboratório para trabalhar com o rural que fosse a mesma do Residência, não sei se a gente vai conseguir, mas que tivesse alguma coisa que pudesse fazer este elo, a gente ta chamando provisoriamente a linha de Políticas Públicas para o Desenvolvimento Rural, daí a gente está tentando fazer esta articulação para que fique uma coisa mais integrada, mas está só começando, é uma proposta de parceria de pesquisa. (Professor 5).

Percebemos também que tem havido uma aproximação entre os professores que participaram do PRA e outros que até então não tinham este contato e passam a se aproximar do Programa por meio justamente da enfoque da pesquisa. Em relação a isso a coordenadora geral contextualiza a situação que vem ocorrendo: “O PRA é visto para fora no CCA como um projeto de extensão e hoje vivemos na academia um processo de supervalorização da pesquisa, e a extensão ainda não é uma atividade valorizada, então os professores de uma maneira geral, preferem vir ao PRA no diálogo da pesquisa e não no diálogo da extensão, no seu caráter pedagógico³⁶”. (Coordenadora geral do PRA).

Um professor explica como se dá esta aproximação de professores (que já tinham algum vínculo com o Programa ou não) ao PRA pelo elo da pesquisa:

Outra coisa muito interessante que eu notei nestes dois últimos anos são professores da Pós Graduação que têm estudantes querendo fazer a sua pesquisa na área de assentamento, eles nos procuram para, digamos, definir que área de assentamento é essa, qual é o perfil, e nós já temos participado de bancas destes professores em função do PRA, então a gente já começa a perceber também que determinados cursos de mestrado e doutorado que tinha um perfil de pesquisa muito de laboratório, já começam

³⁶ Esta questão da supervalorização da pesquisa em detrimento da extensão será discutido mais adiante.

a enxergar o PRA como um espaço de interlocução para fazer pesquisa de campo, eu acho isso muito interessante. (Professor 1).

Percebe-se portanto que esta aproximação ocorre também quando estes professores convidam membros da equipe do PRA para constituírem as bancas das defesas destas dissertações. Em seguida ela dá exemplos concretos desta busca de alguns professores ao PRA para desenvolver pesquisas:

Muito interessante, a área de Solo tem procurado para trabalhar a questão de estudo do solo em uma perspectiva etnográfica, nós temos tido um diálogo agora com o pessoal da Engenharia Agrícola para trabalhar a questão dos recursos hídricos em alguma área de assentamento, nas áreas da engenharia de pesca também, o Mestrado em Políticas Públicas veio também dialogar conosco nessa perspectiva de trabalhar políticas públicas nas áreas de assentamentos, com crédito fundiário, PRONAF, então a gente tem tido um diálogo com alguns cursos de mestrado. (Professor 1).

Além disso, esta aproximação ocorre também quando estes professores convidam membros da equipe do PRA para constituírem as bancas das defesas destas dissertações. Mas não é sempre que acontece desta forma: outra professora dá um exemplo desta demanda dos estudantes, em desenvolver suas pesquisas na área de assentamentos, mas que é inviabilizado por não ter ninguém do corpo docente de determinados departamentos de Pós-Graduação que se disponham a orientar trabalhos com o enfoque da Agricultura Familiar ou da realidade dos assentamentos da Reforma Agrária:

[...] por exemplo, a gente tem o caso de uma aluna da segunda turma do EV, ela entrou no mestrado, ela tentou procurar um orientador do Residência porque ela trabalhava com avicultura, ela queria então trabalhar com alguma coisa nesta área técnica mas no assentamento, o departamento não tinha ninguém e o orientador não podia ser de fora, daí ela não conseguiu de jeito nenhum, daí ela falou, “professora não vou conseguir aproveitar a minha experiência do Residência no mestrado porque não tem ninguém [para orientar]”. (Professor 2).

Por meio da exposição acima percebemos como o PRA vem sendo reconhecido, inclusive pelos centros de Pós-Graduação da UFC, como um *locus* de referência em trabalhos com enfoque em Reforma Agrária e Agricultura Familiar. O Programa, além de propiciar este elo entre os assentamentos e os departamentos do CCA, ele mesmo proporciona e estimula esta articulação e ampliação dos professores interessados em desenvolver este olhar. Acredita-se que em grande medida esta busca é provocado pela demanda dos estudantes em desenvolver suas pesquisas nestas áreas sendo que muitos deles participaram do Programa (no seu sentido amplo).

Outra maneira, lembrada por dois professores, que vêm sendo utilizada para manter o contato entre os professores é o uso de um grupo de correio eletrônico:

O Residência tem uma mala direta de email, então eu fico permanentemente recebendo notícias do que acontece no Programa mesmo não estando nele atualmente, então este é um vínculo umbilical que eu mantenho com o Residência, mesmo agora que estou totalmente afastada, fico sabendo dos eventuais seminários, mas não é uma coisa da gente está o tempo todo ali no Programa, mas claro que cria vínculos na hora que precisa, que vai desenvolver alguma atividade. (Professor 3).

A gente percebe que depois do PRA e mantendo o núcleo lá aberto, tem uma rede de articulação contínua entre os membros que participaram, a gente tem um endereço eletrônico que a gente lança todas as informações para o grupo, então isto mantém vivo, tanto em nível de Nordeste como a nível aqui do Ceará, a gente continua se comunicando por este grupo, esta é uma forma de manter o núcleo vivo. (Professor 6).

Por outro lado, dos 14 professores em que esta questão foi abordada, três opinaram que esta rede de parceria entre os professores que participaram do PRA, ou o simples aumento da interação e articulação entre eles não ocorreu após o término das atividades do Curso de Especialização ou foi muito fraca: “eu acho ainda muito pouco, muito tímido ainda, temos poucos professores envolvidos para quantidade de professores que a gente tem no CCA [...] Eu acho que avançou pouco nesse sentido, poderia ter avançado mais.” (Professor 1). Outros três disseram que não tinham condições de avaliar de maneira mais ampla, entre a totalidade dos professores que participaram do Programa, mas que não no seu caso particular não sentiu um aumento desta interação com outros professores. Uma professora que chegou à UFC já no final do Curso de Especialização (embora ainda tenha ministrado disciplina e participado das posteriores turmas do EV) disse que não tinha condições de avaliar se aumentou este contato pois não tem uma base de comparação entre o antes e o depois do PRA.

Surgiram diversas justificativas para esta dificuldade em aproximar os professores de modo que passassem a desenvolver trabalhos conjuntos formando uma rede de troca e construção do conhecimento. Entre as justificativas, a mais citada, por quatro professores foi a dificuldade do tempo disponível, tanto em relação à quantidade de tempo como a sincronicidade dos horários já que para alcançar este objetivo é necessário realizar diversos encontros coletivos, além destes professores já serem muito ocupados, possuírem uma sobrecarga de trabalho.

Eu acho que a falta de tempo da gente, é falta de tempo, a gente faz mil coisas ao mesmo tempo, eu por exemplo estou no Laboratório [de Políticas Públicas], além das pesquisas, eu sou secretária, *office boy*, sou tudo porque a gente não tem estrutura, a própria universidade não dá a estrutura que a gente precisa, então eu tenho que dar aula todo dia, cuidar de projeto de extensão, projeto de pesquisa. (Professor 5).

Três entrevistados comentaram da falta de incentivo das instituições que realizam a avaliação da produção acadêmica dos professores, e argumentaram que esta prática coletiva não é estimulada nem valorizada:

Digamos há um grande estímulo pelos órgãos de avaliação das universidades de se trabalhar de forma individualizada, entendeu? E isso captura e muito, ele tem que ter produção, ele tem que ter pesquisa e é muito..., digamos assim, é muito forte esta coisa da individualização. Então mesmo a gente entendendo que construindo com o coletivo mas na hora da avaliação pesa mais a avaliação a partir de índices individuais e aí a gente não tem conseguido, vamos dizer, talvez até..., digamos, re-significar esse modelo fazendo isso de forma coletiva, entendeu, é como se fosse mais prático e mais rápido trabalhar individualmente porque eu vou trabalhar no meu fim de semana, na minha casa e aí o outro não pode porque tem aula naquele horário, então por não conseguirmos resolver as dificuldades vamos dizer, práticas, objetivas, que é conciliar horário, que é estar junto, trabalhar esse laboratório junto, então as pesquisas acabam indo mesmo para elaborar os projetos de forma individual então eu acho que avançou pouco. (Professor 1).

Houve uma citação sobre a associação desta dificuldade a falta de habilidade e costume em trabalhar com professores de outras áreas do conhecimento e com temas de interesse diferenciados. Em relação à dificuldade de envolver novos professores, principalmente do CCA, os entrevistados citaram argumentos diversos: percebem nos colegas a falta de abertura ao novo; falta de identificação com a temática; falta de incentivo financeiro no Programa e alguns, embora achem interessante, argumentam que o PRA exige muita dedicação e demanda muito tempo. Estes depoimentos surgiram espontaneamente, não foram alvo de pergunta específica. Veja alguns deles:

“os professores acham uma coisa interessante mas eles mesmo não tem muito interesse, como eu ouvi o depoimento de alguns professores do CCA, não tinham muito interesse porque dá muito trabalho, acompanhar aluno, ir ao campo e tal, e eles estão muito bem onde eles estavam, eu ouvi este depoimento”. (Professor 6).

De professor a gente conseguiu ampliar muito pouco porque ainda é uma questão de amor e identificação ideológica, outra coisa também, a maior parte dos professores que se envolvem com os trabalhos ganham muito dinheiro, que não é o caso do PRA, tinha tempo que você ganhava alguma coisa, tinha época que você gastava do seu dinheiro para fazer alguma visita. Então não tem muita gente disponível para fazer coisas além de sua jornada de trabalho que não seja para ganhar dinheiro, é triste dizer isto mas é a nossa realidade.[...] eles só fazem além da sua carga horária se for para ganhar dinheiro ou fama, e no Residência você não ganha nem dinheiro, nem fama, porque você não vai patentear nada, então tem áreas que a pessoa não vai largar para ir para o Residência, e entra a questão ideológica também, se a pessoa não tem nenhum compromisso de transformação social o que vai fazer no PRA? (Professor 3).

Para você mobilizar e aglutinar professores num estilo de trabalho recente, novo, que é o nosso, o PRA, então a gente vai precisar de um trabalho de conscientização mais a médio prazo, ta entendendo, por exemplo, o PRA é um Programa de assistência técnica e para gente aqui é relativamente

novo, e quanto a pesquisa e as outras atuações há tempos que se faz isso, então você mudar os professores para discutirem, entenderem, participarem sobre Programas de extensão vai levar tempo isso aí. Ultimamente nos temos renovado bastante o quadro de professores, está uma renovação bem efetiva, e com certeza os professores novos tem uma visão diferente, os mais antigos já é mais difícil que eles mudem a cabeça, apesar que eles nunca deixam pelo menos de reconhecer a importância destes trabalhos, mas entre reconhecer a importância e participar há uma diferença grande. (Sujeito 14).

Perante estas dificuldades uma integrante do “núcleo duro” do PRA as reconhece e faz uma reflexão:

Isso poderia ser desanimador, porque a gente poderia perguntar “quê retorno você está tendo?”, por outro lado, estamos atuando na formação de novos quadros, de novas pessoas que vão atuar ou na academia ou em outros espaços, numa perspectiva completamente diferente, se a academia ainda não mudou a nossa preocupação é de fazer uma formação diferenciada aonde este jovem, onde ele estiver, ele possa fazer, compreender, a pesquisa, a extensão e o ensino de maneira integrada, aonde os três tenham a mesma importância, porque aqui eles fazem as três coisas (Professor 1).

Neste sentido realmente é mais animador pensar nas transformações que o PRA pode causar ou que já vêm causando, quando pensamos em relação aos estudante, neste caso torna-se mais fácil perceber as mudanças, a incorporação de novos conhecimentos, ideologias, práticas, já que eles se mostram mais abertos ao novo. Porém, não podemos abandonar a tentativa de envolver os professores antigos e conquistar novos espaços na universidade de hoje, as duas ações precisam ser concomitantes, embora caminhem em ritmos diferentes.

Percebemos que não há um consenso sobre a ocorrência de um aumento da articulação profissional entre os professores que participaram do PRA. Mesmo entre aqueles que argumentaram positivamente sobre esta questão fizeram ressalvas que esta agregação ocorreu de maneira pontual, exceto a reconhecida articulação entre os professores do “núcleo duro”. A partir das justificativas apresentadas visualizamos a dificuldade da concretização deste desafio de aproximar os professores e seus trabalhos, principalmente a curto prazo já que existe uma série de resistências e dificuldades, que muitas vezes encontram-se enraizadas, tanto nos profissionais quanto na própria academia. Porém, mesmo percebendo estas dificuldades a equipe do PRA reconhece a necessidade e potencialidade de alcançar este desafio e trabalha neste sentido.

4.6.3 Concretização de parcerias com o Programa Residência Agrária

Além desta questão sobre a maior articulação entre os professores do CCA foi questionado sobre concretização de parcerias entre o PRA e outras pessoas, grupos e instituições seja interna ou externamente ao CCA e à UFC. A partir disso surgiram diversas lembranças de parceiros, pontuais ou mais permanentes, antigos e recentes.

A pesquisadora sentiu que talvez não tenha conseguido captar a totalidade destas parcerias, nem todos os detalhes de cada uma já que a cada nova entrevista eram citados parceiros novos e diferentes, isso se deve também à questão do grande tempo transcorrido desde o início do Programa e à grande quantidade de atividades já executadas.

As parcerias são essenciais ao PRA já que possibilitaram sua execução e sucesso desde o início, como as realizadas de maneira mais permanente, por exemplo, com os MS do campo e INCRA e posteriormente, também com este caráter, com o CNPQ, BNB e a SDA do Ceará. É importante notar que estas parcerias foram e são estruturantes ao Programa, fornecem além do apoio financeiro, ajuda com a questão de logística e mobilização. Vale ressaltar a relevância da parceria com os MS do campo conforme já discutido anteriormente. As referidas parcerias além de mantidas estão sendo diariamente fortalecidas, prova disso é a continuidade delas por todo este período. Neste mesmo sentido uma professora comenta: “a própria parceria como INCRA ficou bem mais forte, de maior qualidade” (Professor 3). Existem diversos outros parceiros que se articulam ao Programa de maneira mais esporádica, mas que também são de grande relevância já que contribuem para a ampliação e fortalecimento de suas ações:

Nessa estratégia da institucionalização, a estratégia é de fazer eventos conjuntos, por exemplo, agora esse seminário que a gente quer fazer a gente chamou o Laboratório da Geografia, o Laboratório de Políticas Públicas, o mestrado de Políticas Públicas para serem parceiros desse seminário, então estratégias para gente ir ampliando o debate, ampliando o público e criando um grupo de pessoas, digamos assim, que pensam essa temática, mas cada um no seu espaço, mas algumas ações, alguns eventos a gente está junto. (Professor 1).

Neste mesmo sentido surgiram outros depoimentos destas parcerias internas à UFC, por exemplo, três professores citaram a parceria com o Laboratório de Geografia e de Políticas Públicas, uma professora citou uma parceria com um grupo de professores do departamento de História, um professor lembrou a relação próxima com núcleo de Agricultura Urbana e com um grupo da Zootecnia, e ainda foi comentado por outro entrevistado sobre a articulação com outros Programas do PRONERA vinculados à Faculdade de Educação como o Pedagogia da Terra.

Houve uma interação, até uma articulação entre as pessoas que estavam no PRA com as pessoas que estavam em outras ações do PRONERA. [...] quando estes grupos se reuniram, eles tinham uma identidade, são todos

financiados pelo INCRA, estão todos no PRONERA, estes aí automaticamente se aproximaram, e compartilham algumas ações. [...] o grupo sentiu até algumas demandas coletivas, sugeriram uma audiência com o reitor e foram na reitoria, um grupo grande, então gerou entre eles um identidade, ou seja, o PRA lá no CCA, o Pedagogia da Terra aqui na FE, e uma ou outra iniciativa localizada, passaram a dialogar, eles dialogaram com uma identidade própria, com expectativas próprias, isto eu percebi, ou seja, este exercício não foi isolado, ele não é localizado por ser das agrárias, ele cria laços com outras ações. (Professor 11).

Estas parcerias internas acontecem não apenas com Grupos e Laboratórios instituídos na UFC, mas de maneira mais pontual com professores que ainda não tinham contato com o Programa e passou a buscá-lo:

outros professores têm nos procurado para realizarem com seus estudantes visitas aos assentamentos rurais, então é como se o PRA criasse uma possibilidade para professores realizarem atividades nestas áreas, eles não tinham talvez um vínculo ou um elo com estes assentamentos, e como a gente começou a atuar dentro de um formato onde nossos principais parceiros foram os dois movimentos sociais que atuam no campo, o Movimento Sindical e o MST então a gente tem um trânsito muito livre nestes assentamentos porque criou um vínculo muito forte de convivência, então estes professores começam a nos procurar, para digamos, eles querem fazer uma atividade nestes assentamentos, uma aula de campo, então eles buscam via o PRA. (Professor 1).

Inclusive os professores comentaram que o Programa já é bastante divulgado e reconhecido não apenas dentro do CCA e da UFC mas também fora destes espaços, fato comprovado pela grande procura que tem havido por pessoas e instituições externas à universidade querendo estabelecer parcerias, este fato é comentado por um entrevistado integrante do “núcleo duro” do Programa: “Isso foi fantástico, nós temos hoje instituições nos procurando para fazer convênio, para financiar, nos temos instituições querendo financiar nossos programas, de fora, então assim, nesse sentido da visibilidade para fora e da demanda de parceiros de fora, foi muito positivo!”. (Professor 1).

Outra professora cita uma série de outras demandas de parcerias, inclusive que tinham vinculação com os temas e propósitos do Programa, porém muitas o grupo não conseguiu atender por falta de condições, principalmente por falta de tempo e de pessoal.

ano passado “choveu” parcerias e a gente não teve como atender, o caso do Programa Território da Cidadania, do MDA, embora fosse Agricultura Familiar, Educação do Campo, não tivemos condições. Um pesquisador da Embrapa que trabalha com água, veio, ligou; um professor do Instituto Federal de Educação do Ceará [antigo CEFET] que trabalha com Engenharia Ambiental, queria estreitar os laços, que os alunos dele participassem dos nossos eventos e vice versa, tiveram várias..., agora teve o Banco do Nordeste querendo que a gente atuasse nos assentamentos que eles atuavam dentro de um projeto e a gente não teve condições, promoveram cursos gratuitos pros nossos alunos já tentando se aproximar, e a gente falou que não dava conta, se fosse nos mesmos assentamentos dava, mas deslocar nossos alunos é mais difícil. Outra parceria é com uma

ONG da Alemanha muito forte aqui no CE que promoveram o Congresso Cearense de Agroecologia, que publica muito nessa área, nos procurou em diversos momentos. Então assim, a gente está sendo muito assediado por pessoas, até a própria SDA que a gente teve uma relação mais conflituosa, a gente não foi atrás para renovar a parceria e eles vieram nos procurar. (Professor 4).

Esta mesma professora complementa que acredita que esta grande procura é reflexo do trabalho já desenvolvido que está sendo divulgado e reconhecido. Também está havendo a procura pelos profissionais formados no PRA, há um reconhecimento da sua capacitação diferenciada e qualificada para trabalhar com o público da Agricultura Familiar:

Eu sinto que um impacto forte foi a visibilidade, uma visibilidade concreta, coerente, não é simplesmente aquela propaganda. Eu sinto que quando eu falo “Residência Agrária” há uma respeitabilidade pelo Programa, pelas ações que a gente faz, tanto fora quanto dentro da universidade. [...] eu sinto que existe desejos de parcerias, principalmente até fora da universidade, gente procurando pela gente. Os nossos alunos da 3ª turma ninguém ficou sem trabalho e era assim o povo ligando “nós precisamos...”, e a gente “quem ainda está desocupado, quem pode ficar” e ainda tinha aqueles detalhes assim “nós temos um programa de inclusão de gênero, queremos uma Agrônoma”, eu disse: “pronto, é agora, já tão todas trabalhando”. (Professor 4).

O Próprio Programa (*stricto sensu*) foi realizado de forma parceira entre três universidades federais (UFC, UFPI e UFRSA). Em junho de 2005 foi realizado um encontro em Aracaju denominado “I Encontro de Formação dos Formadores do Residência Agrária do Nordeste” onde estavam presentes representantes do PRA de cada um dos estados da região nordeste que estavam participando (Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Bahia, Sergipe e Paraíba). Do Ceará foi um professor do “núcleo duro” e outra pessoa que na época era da Coordenação Nacional do Programa, mas que passou a compor a equipe deste estado ainda durante a realização do Curso de Especialização. Então perguntou-se a estes dois professores do Ceará que participaram do Encontro se houve uma aproximação duradoura entre estes professores e se chegou a estabelecer-se parcerias, constituir uma rede de trabalho conjunto:

Pronto! Aconteceu principalmente entre a UFC e a UFRSA, a professora Olga Nogueira de Mossoró, é uma parceira nossa aqui, e esta parceria começou após este Encontro. [...] ela tem sempre participado dos nossos projetos, sempre trás alguma contribuição, nas outras turmas dos EV ela já veio algumas vezes participar das capacitações [...] a gente mandou, enviou um projeto pro CNPQ e pro BNB e ela é uma das participantes, não tem aquele vínculo de está toda semana aqui, mas ela é membro também de uma equipe maior que a gente sempre que pode contactar para que ela venha e dê uma contribuição. (Professor 2).

Eu não falaria uma rede, depende do conceito de rede, porque na verdade estes momentos do PRA a gente constitui um grupo de amigos dentro das ciências agrárias, a gente se reconhece agora quando se encontra nos lugares, quando tem um edital e tem quer fazer uma parceria, ficou mais fácil, mas a gente não constituiu uma rede de trabalhos, de muita troca de

informação, etc, porque foi um momento único, então a gente teve um momento fantástico e depois a gente mantém certa comunicação através de editais, através de trabalhos bem pontuais, mas este corte, este tempo, este vazio não possibilitou a instituição de uma rede. [...] um trabalho mais frutífero que aconteceu com a gente é que teve uma relação muito boa com o Rio Grande do Norte, inclusive agora a gente está mandando um outro edital do MDA que saiu para fortalecimento da disciplina de extensão rural, eu estou mandando junto com a URFESA, foi uma parceria que começou com o PRA. (Professor 12).

Em relação à divulgação e reconhecimento externo, o PRA já é inclusive conhecido internacionalmente. Segundo nos explicou uma professora, foi realizada parceria entre uma ONG francesa chamada Agroparistec e o PRA, assim um estudante franceses participou da segunda turma do EV, junto com os outros estudantes da UFC cumprindo de igual maneira todas as etapas. Posteriormente, outros dois estudantes franceses participaram da terceira turma do EV. Foi oferecida a oportunidade dos estudantes do PRA irem conhecer a experiência desta ONG na França, porém esta proposta ainda não foi concretizada pela dificuldade do domínio do idioma. Outro exemplo de parceria internacional realizada foi com uma ONG belga: os estudantes da Bélgica vieram conhecer o PRA e realizaram uma oficina sobre “foto linguagem” com os participantes do Programa.

Por meio destes depoimentos pode-se perceber a dimensão que o PRA no Ceará vem ganhando e isto é fruto do potencial da proposta agregado à dedicação e compromisso de sua equipe. A grande demanda por parcerias que procuram o Programa ou que aceitam a ele se agregar (mesmo que em momentos esporádicos) é um indicador do reconhecimento da importância, seriedade e eficácia do trabalho desenvolvido. Esta equipe tem demonstrado dedicação exaustiva para dar conta das atividades propostas e compromissos assumidos, flexibilidade para atender as propostas de mudanças (como as reivindicadas pelos MS do campo) e sensibilidade para perceber o que está a seu alcance, executar no momento presente e o que ainda vai ter que aguardar, levando em consideração as demandas dos mais diversos sujeitos e instituições que procuram o PRA.

Estas parcerias, além de serem hoje indicativos de reconhecimento e respeitabilidade ao Programa, foram, e ainda são, estratégias de luta para possibilitar a continuidade do PRA, mesmo que em um formato diferente, sem a continuidade, por enquanto, do Curso de Especialização, mas com a permanência dos princípios e objetivos da proposta inicial. Estas parcerias externas à Universidade são, até o momento, essenciais, imprescindíveis, visto que o Programa ainda não é institucionalizado pela UFC. Possibilitando, portanto, além da sobrevivência, seu fortalecimento. Sobre isso uma professora comenta: “eu acho que por isso que continua exatamente aqui em Fortaleza, aqui no Ceará, o Programa tem esta

continuidade por conta das parcerias, houve esta articulação que é uma coisa também muito importante”. (Professor 7).

O fato de haver maior procura para realização de parcerias com o Programa externamente ao CCA e à UFC foi citado explícita ou implicitamente por três professores e demonstra justamente a rigidez da universidade, a predominância do isolamento de seus segmentos e sua resistência à propostas inovadoras e de cunho não mercadológico. Outras instituições apresentam maior flexibilidade para criar e adaptar arranjos que promovam e estimulam o trabalho coletivo, de maneira parceira e dinâmica, exemplo disso são as ONG, algumas instituições governamentais e os próprios MS. Algumas instituições que estão mais “na ponta”, ou seja, em contato mais direto com os agricultores familiares, com a realidade do campo e da sociedade, como o INCRA, ONGs e os MS do campo reconhecem de maneira mais rápida e com maior intensidade a necessidade e potencial da formação e das atividades desenvolvidas pelo PRA.

Portanto, a riqueza desta grande articulação que o PRA vem construindo representa não apenas um ganho ao Programa, mas ao CCA e à UFC já que estimula e propicia um intercâmbio de habilidades e conhecimentos entre sujeitos e estruturas de dentro e de fora da academia e assim pressiona por uma maior flexibilidade da universidade, conforme reflexão de Bursztyn (2008) apresentada anteriormente.

Recentemente foi realizada mais uma parceria com o PRA, um pouco diferentes das demais, entre um grupo constituído exclusivamente por estudantes que se interessam, estudam e fazem práticas ligadas à Agroecologia. O “Grupo Agroecológico” foi criado em 1996, constituído por estudantes da UFC de diversos cursos (principalmente do CCA) e é gerido pelos próprios estudantes que o compõe. O Grupo procurou o PRA para realizar uma parceria que se efetivou com o convite e aceite de uma professora do “núcleo duro” do Programa para ser tutora do Grupo. A partir daí o grupo foi cadastrado como um Projeto de Extensão da UFC com direito a bolsas. Atualmente cinco estudantes deste grupo são também membros da quarta turma do EV. A ocorrência desta parceria foi citada por três professores durante as entrevistas. A própria tutora do grupo explica: “eles se aproximaram do Residência e convidaram uma de nós para ser tutora [...] eles sempre procuraram o Programa por haver uma aproximação, porque sabiam que havia um elo e que eles poderiam se fortalecer também”. (Professor 4).

Após este diagnóstico decidiu-se conversar com uma aluna que faz parte dos dois Grupos (Agroecológico e PRA). As questões conversadas foram relacionadas às motivações do Grupo Agroecológico em buscar a parceria com o Programa e os benefícios que esta

pode gerar. Primeiramente, a estudante entrevistada colocou a aproximação das idéias dos dois grupos: “Assim, a questão da visão é bem parecida, de com quem quer trabalhar, de como quer trabalhar, de como olha para sociedade”. (Estudante do Grupo Agroecológico).

Esta parceria é de grande importância para ambas as partes por diversos motivos, primeiramente porque os dois grupos trabalham com temas bastante afins. O Grupo Agroecológico tem como tema central de estudo da Agroecologia, e esta, por ser uma ciência bastante ampla, engloba outros assuntos que também são do escopo do PRA, como a questão da valorização do saber dos agricultores; respeito as suas culturas; uma produção mais sustentável do ponto de vista ecológico, econômico e social. Estas questões, por sua vez, passam, inevitavelmente, pelos temas da Agricultura Familiar e da Reforma Agrária. Desta maneira, a aproximação de pessoas e grupos com interesses compartilhados agrega conhecimentos, experiências e forças.

É possível observar outros benefícios para cada um dos grupos. Ao PRA agregam-se estudantes que já tem certa maturidade teórica e experiência sobre a temática, além de articulações com grupos de Agroecologia de outras universidades, com ONGs, MS do campo, enfim, estão conectados a esta temática nacionalmente. Além disso, agrega discentes que já chegam com um perfil de maior autonomia e senso crítico, devido ao grupo ser gerido com base na autonomia destes participantes como também pelo próprio tema da agroecologia estimular o pensamento crítico, e ainda somado ao fato de que muitos destes estudantes são vinculados à Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil - FEAB, já apresentando portanto um engajamento político e organizativo. A estudante com quem a pesquisadora conversou sobre este assunto citou algumas contribuições que o Grupo tenta trazer para o Programa:

A gente inclusive sempre busca fazer algumas coisas juntas, alguma coisa do Agroecológico que encaixe com o Residência a gente traz, inclusive agora a gente tem o Encontro Regional de Agroecologia e a gente vai fazer uma apresentação, inclusive hoje neste espaço, sobre esse evento. [...] nas reuniões, sempre que a gente vê que alguma experiência nossa se encaixar naquele momento a gente está trazendo. (Estudante do Grupo Agroecológico).

Outro exemplo citado de interação entre estes dois grupos que foi citado por dois professores e por esta estudante, se refere à formação de um grupo de estudos dentro do PRA sobre Agroecologia, com a participação dos estudantes do PRA, do Grupo Agroecológico e de outros que possam vir a se interessar. A estudante explica:

mas a gente busca outras ligações com o Residência, tipo agora com o cadastramento que vai ter [como Projeto de Extensão da UFC], a gente tem direito a uma bolsa, então essa pessoa vai ter 12 horas para fazer algumas atividades com relação ao Grupo, e dessas, duas horas são

destinadas para pessoa se dedicar à Agroecologia dentro do Residência Agrária, ela vai ter atividade que vai participar dentro do debate, do estudo, da discussão, dentro do Residência Agrária, mas é um bolsista do Agroecológico. (Estudante do Grupo Agroecológico).

Para o Grupo Agroecológico também podemos inferir uma série de vantagens desta parceria. Sobre isso a referida estudante coloca seu ponto de vista:

[...] por o Residência ter uma organização, uma sistemática, um direcionamento, pessoas que são responsáveis para que ele continue, e continue daquele jeito, porque nos grupos não, eles são formados por nós estudantes e é uma coisa muito assim, “ah, agora eu posso fazer isso pelo grupo, mas em outros momentos não, eu vou ter que priorizar aqui o meu estudo ou qualquer outra coisa” não é assim tão sistematizado, então eu acho que por o Residência ter isso, ter o compromisso de manter aquilo, tipo os professores, as bolsistas do CNPQ, faz com que realmente seja uma coisa mais direcionada, mais forte, tem os estudos direcionados, tem os resultados que você tem que apresentar destes estudos, destas vivências, então eu acho que nesse sentido seja mais forte, mais rápido, mais direcionado. (Estudante do Grupo Agroecológico).

Vemos na fala dela que esta parceria estimula maior responsabilidade e compromisso dos membros deste Grupo com as atividades propostas, já que existem professores e bolsistas à frente organizando, há toda uma sistemática de funcionamento. Sobre esta contribuição ao grupo uma professora do PRA diz:

Os estudantes que fazem parte do Grupo Agroecológico que não conseguem ter uma, vamos dizer assim, uma legitimidade dentro do CCA, eles têm nos procurado para buscar essa legitimidade e aí a gente tem apoiado, por exemplo, a gente conseguiu transformar o Grupo Agroecológico num Projeto de Extensão [...] nós abrimos então a seleção esse ano [para o PRA], entraram estudantes do Grupo Agroecológico, para daí exatamente a gente fortalecer a ação deles na parte da pesquisa e na parte escrita, então eles tão escrevendo trabalho, daí vem para cá, a gente orienta na parte dos conteúdos, então assim é um espaço também, eu diria, para aqueles grupos marginalizados da Universidade que a gente está criando esse vínculo de fortalecer -los nas áreas onde eles são mais frágeis que é na pesquisa, que é na escrita, que é da apresentação do trabalho. (Professor 1).

Vemos assim o potencial desta relação, o PRA compreende as dificuldades que o Grupo passa por também defender ideologias contra hegemônicas na universidade, por também não serem institucionalizados e com o agravante de serem constituídos apenas por estudantes que infelizmente não são reconhecidos e valorizados pela universidade em relação ao seu potencial de criação, conhecimento e auto-gestão. Assim o PRA, mostra-se receptivo em apoiar e fortalecer o Grupo e de maneira recíproca também se fortalece. Por mais que não sejam todos os integrantes do Grupo que participem do PRA e do grupo de estudos sobre Agroecologia que esta sendo criado, os que participam de ambos os espaços têm a função de “agentes multiplicadores”, de levar para reuniões internas do Grupo seus conhecimentos e reflexões dos estudos, discussões e convivência com os assentados

proporcionado pelo PRA. Da mesma forma a inserção dos estudantes do Grupo Agroecológico nos espaços do PRA promove o maior conhecimento para a totalidade dos integrantes do PRA do que é este Grupo, seus ideais e atividades executadas, então divulga e incentiva a participação de novos estudantes e o surgimento de novas propostas de parceria.

Sobre esta tutoria do Grupo pela professora vinculada ao PRA é interessante notar que a estudante reconhece as contribuições que ela pode trazer mas ressalta que o grupo também quer manter sua autonomia: “mas aí, nas reuniões mesmo que ela [professora tutora do Grupo] foi, a gente sempre conversou assim que o Grupo ele não vai depender da tutora, precisar perguntar para tutora, ele vai continuar com a independência dele e não descartando a importância dela, ela é a tutora então a gente vai sentar junto e discutir”. (Estudante do Grupo Agroecológico). O depoimento mostra a maturidade e criticidade presente no Grupo, eles sabem se colocar, defendem sua autonomia. Portanto, estão dispostos a escutar, aprender e aproveitar as oportunidades desta relação, mas não de maneira hierárquica como acontece na maioria dos Projetos de Extensão e espaços das universidades.

4.6.4 Intensificação da divulgação e discussão dos “eixos temáticos” do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias da UFC.

Outra possível influência do PRA no CCA que esta pesquisa buscou diagnosticar foi a intensificação da divulgação e de debates sobre os temas que foram os “eixos temáticos” do Curso de Especialização e que continuam sendo temas centrais na formação dos estudantes que participam do PRA (*lato sensu*), são eles: Campo e Desenvolvimento; Povos do Campo; Produção e Sustentabilidade; Socioeconômica e Metodologias Participativas.

Para isso a pesquisadora utilizou da seguinte pergunta orientadora: “O PRA estimulou no CCA a intensificação de debates sobre os eixos temáticos do Curso de Especialização em espaços formais e/ou informais? Quais?” Esta pergunta foi feita a 13 professores que participaram do PRA (*stricto sensu*) sendo que 11 deles são do CCA e dois do Departamento de Geografia.

Destes 13 professores da UFC um disse não saber responder e outros dois que não sabem avaliar esta questão de maneira mais geral no CCA, mas que no seu Departamento, no caso Economia Doméstica, conseguem ver esta influência. Vejamos estes depoimentos:

Não sei dizer, sinceramente [...] eu sei que a nível do curso de Economia Doméstica a repercussão é muito boa, os alunos ficam muito interessados e isto sensibilizou mais eles sobre a questão rural que antes poucos se interessavam, e o grupinho que sempre participa do PRA eles têm uma

atuação bem legal que repercute bem aqui dentro do Curso, neste espaço, mas lá fora eu não sei. (Professor 9).

Eu acredito que trouxe [a intensificação do debate], pelo menos pontuou, porque como aqui a gente [da Economia Doméstica] fica um pouco separado do CCA³⁷ lá, eu posso colocar aqui, lá é um grupo muito conservador, muito ligado ao agronegócio, e eu não sei como isso reflete hoje lá, eu não vi uma coisa concreta que eu pudesse dizer isso, mas pelo menos pontuou, tem um prédio aqui, ter um curso, tem alguns exemplos, tem seminários, pelo menos isso gera uma interrogação para eles, eu acho que isso gera, mas é um grupo muito difícil. [...] Nem que eles não tenham participado, mas ficam sabendo, eu acho isso importante. (Professor 7).

Percebe-se por estes depoimentos um indício do isolamento do curso de Economia Doméstica dos outros cursos do CCA, e este foi realmente um fato diagnosticado na fala dos professores e estudantes deste Curso. Ele possui algumas peculiaridades em relação aos demais, primeiramente o próprio distanciamento físico do seu Departamento em relação aos outros cursos do CCA dentro do *campus* do Pisci. Segundo, que seu foco de trabalho no meio rural envolve questões mais sociais do que técnicas, ao contrário dos outros cursos. Por isso mesmo percebe-se, nos depoimentos dos professores, que o corpo docente do Curso tem uma abertura maior para estas questões. Somado a isso o fato do PRA possuir diversas professoras da Economia Doméstica envolvidas em sua equipe contribui para a divulgação tanto do Programa como destes temas a ele subjacentes neste Departamento.

Por conseguinte, depoimentos obtidos sugerem um maior reconhecimento do impacto do PRA neste Departamento do que nos demais. Veja alguns deles:

Eu posso te dizer mais da Economia Domestica, a gente sente uma maior participação dos estudantes nestes fóruns de discussão, não é ainda a situação ideal, mas já avançou muito, eu acho que as meninas que participam do PRA elas se destacam mais do que os outros nestas discussões. (Professor 5).

Outros três entrevistados disseram que não vêem ou enxergam muito pouco esta influência no CCA mas que percebem o aumento do debate destes temas entre o grupo que participa do PRA. Um deles acrescenta que também percebe esta intensificação no interesse por estes temas nos estudantes: “Eu acho que ainda é restrito a este espaço da Especialização, do EV, embora tenha talvez despertado mais estudantes para participarem, ou pelo menos para conhecer este novo debate que está surgindo neste espaço aqui dentro da universidade”. (Professor 2).

Sete professores disseram que sim, ou seja, conseguem perceber a intensificação destes debates e acham que isto está relacionado ao PRA. Porém entre estes houve uma diferenciação na profundidade da argumentação e justificativa, sendo que quatro se

³⁷ Devido a um distanciamento físico dos prédios da Economia doméstica em relação aos outros cursos do CCA.

explicaram com maiores detalhes e os outros três foram bastante sucintos. Abaixo está explicitado depoimentos que demonstram esta opinião:

Estimulou e deu visibilidade dentro da universidade a estas questões. [...] tanto em espaços formais como no CCA, no Conselho (CONSEA), na rádio, no jornal, na revista da universidade, como nos debates informais. Nos encontros de apresentações de trabalhos muita gente era, nas participações das bancas que também a gente procurou chamar pessoas de vários locais, então eu acho que tem sido muito proveitosa esta ampliação da discussão destas questões. [...] eu acho que o PRA provocou uma mudança no CCA, no termo de visibilidade das ações voltadas para Agricultura Familiar, e isto também foi provocado em termos dos alunos, claro que isso passa a ter repercussão não tão rápida nos currículos dos cursos [...] acho que consolidou estas questões e deu uma visibilidade que não tinha antes. (Professor 3).

Estimulou, estimulou sim, no contexto do Programa sim, automaticamente, mas repercutiu, extrapolou porque cada um dos participantes levou para suas outras atividades esta visão e praticou, por exemplo, nós temos pessoas que trabalham com Agricultura Familiar, outros trabalham com Sócio-economia, outros com abordagens participativas, desenvolvimento de comunidades, então nas suas ações, na repercussão em outros momentos isso foi compartilhado, ou seja, o exercício do Programa repercutiu fora pelas pessoas que estavam participando, isso aí sim. (Professor 11).

Outros três professores responderam positivamente em relação ao aumento do debate destes temas no CCA mas fizeram ressalvas. Um disse que embora tenha esta percepção não sabe até que ponto isso foi influência PRA. Outra diz que sim, porém mais nos estudantes. E a terceira diz que percebe esta elevação do debate apenas no espaço do PRA mas enfatiza que este aumento não se dá só em quantidade mas também em qualidade, conforme explica:

Eu acho que os professores que discutem estes temas no CCA, são professores que participaram do PRA mas professores que já estavam sensíveis a estes temas e já trabalhavam com eles, então eu acho que o PRA qualificou porque trouxe novos referenciais neste grupo de professores, eu não acho que ele ampliou o número de professores que tão debatendo isso, colocando na pauta do CCA, acho que os mesmos que faziam hoje fazem melhor porque tiveram troca de experiências, então foram qualificados. (Professor 12).

Em seguida a mesma professora faz outra ressalva:

agora eu acho que o tema Educação do Campo o PRA tem o mérito de ter trazido, de ter colocado na pauta do CCA, eu não discutiria assim: “ah é bem discutido, as pessoas sabem o que é”, não sei, talvez não discutam, daí não falem da maneira como a gente gostaria que falassem, com profundidade, etc, mas está na pauta, as pessoas sabem: “lá tem trabalho de Educação do Campo”, aí sai na mídia, os alunos têm uma referência, ah estágio, assentamento, Reforma Agrária, então este tema está na pauta, e acho que é um grande ganho dentro das Ciências Agrárias, depende só da caminhada, tem que qualificar. Porque antes do PRA se eu falasse em Educação do Campo o referencial era só a Departamento de Educação, “ah isso é coisa da educação”, a partir do PRA tem uma naturalização da idéia de Educação do Campo no CCA também, não sabem o que é mas tem também. (Professor 12).

Durante suas falas oito professores citaram que estes temas estão sendo mais divulgados e discutidos por meio da ampla divulgação do PRA seja no *site* da UFC e do CCA, no jornalzinho impresso do CCA e também no da UFC, por meio da radio universitária, em fim, pelos diversos meios de comunicação internos da UFC e do CCA. Exemplos destas reportagens impressas estão no anexo VI. Seis professores também lembraram que o PRA já promoveu diversos eventos (mesas redondas, seminários) abertos ao público para debater estes temas, além de ser convidado para participar quando outros grupos os realizam. Somado a isso, estudantes e professores estão constantemente divulgando trabalhos científicos em diversos eventos sobre as atividades e reflexões vinculados ao Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará, exemplos são mostrados no anexo VII.

Portanto, por mais que muitos professores não queiram conhecer ou se aprofundar nestas áreas do conhecimento que o PRA trabalha, eles ao menos ficam sabendo que discussões sobre estes temas estão acontecendo no CCA, como dois professores comentaram, pelo menos pontua, deixa uma interrogação. O próprio diretor do CCA coloca: “nós divulgamos bastante no *site* da UFC, divulgamos em nosso jornal, nos temos um jornal de comunicação, sempre está se divulgando, enfim, quem não toma conhecimento é porque também está alheio a outras coisas da universidade, mas por falta de interesse do grupo que faz e por falta de divulgação não é”. (Diretor do CCA).

Por fim observa-se que existem diferenças em relação à percepção sobre esta questão principalmente em relação à abrangência deste impacto, ou seja, até onde estes espaços de divulgação e discussão sobre temas como Agroecologia, Sócia-economia, Povos do Campo, Reforma Agrária estão sendo ampliados. Mas houve praticamente uma unanimidade em reconhecer esta intensificação (em quantidade e qualidade) nos espaço do PRA e esta é uma conclusão coerente por todo o trabalho que lá vem sendo realizando. De igual maneira parece prudente reconhecer que não é apenas o PRA que promove o estímulo ao debate destas questões no CCA, existem outras forças, inclusive externas, que agregam-se, como por exemplo ONG parceiras dos professores, departamentos e do Centro.

Exemplo disso pode ser demonstrado em relação ao tema da Agroecologia de acordo com os depoimentos abaixo:

[...] a gente também percebe que esta questão da Agroecologia e da Participação tem sido cada vez mais forte, eu não sei se é exatamente por conta do Residência, porque a gente vê que tem outras experiências em movimento. Mas o grupo do PRA tem tido uma efetivação maior, uma

participação maior dentro da Universidade, inclusive sendo chamado para outras discussões. (Professor 6).

Acho que contribui, mas tem hora é até difícil porque há um momento em que todo mundo está voltado para estas questões, antes ninguém nem ouvia quase falar. O Congresso de Agroecologia aqui do Ceará, houve uma participação muito intensa do PRA, e o Residência passa a ser uma referência em relação a estas questões: Reforma Agrária, Agricultura Familiar, Sócio-economia solidária, Agroecologia, então na medida que vira uma referência é chamado para os debates, reuniões, é chamado para as discussões e aí vai interferindo, e vai agregando estas questões (Professor 3).

4.6.5 Outras influências do Programa Residência Agrária no Centro de Ciências Agrárias da UFC

Embora não tenha sido alvo de pergunta específica sobre a percepção dos professores em relação a influência do PRA nos estudantes que dele participam, 3 dos entrevistados comentaram este fato. Inclusive eles dizem que percebem mais este impacto nos estudantes do que nos próprios professores. Veja alguns depoimentos sobre isso:

Outra coisa assim, os nossos estudantes, eu noto a diferença em relação a outros estudantes, mesmo! E alguns, eu coloco até assim, que nem tinham muito uma maturidade antes, mas que amadureceram bastante no Programa, então para os estudantes têm sido uma experiência muito importante! [Noto a diferença] do compromisso, da qualidade do senso crítico, de análise, do conhecimento, da capacidade de interlocução, estas questões ligadas à metodologia e que desenvolvem participação, democracia, compromisso, cidadania, eu noto a diferença! (Professor 3).

Esta mesma professora acrescenta ainda o diferencial que percebeu em relação à produção de pesquisas destes estudantes: “houve em relação aos alunos também, os atuais profissionais, teve agora o Congresso de Economia Doméstica e eu vi uma diferença grande em relação à apresentação de trabalhos, e trabalhos de qualidade, é uma coisa que gratifica!”(Professor 3). Neste mesmo sentido, uma professora corrobora:

Eu acho que sim, pelo menos os alunos que eu tenho contato e que participam do Residência a gente percebe que tem uma visão diferente daqueles que não passaram, no sentido de discutir estes temas nas aulas, a experiência, parece que tem uma concepção diferente dos outros alunos que só fizeram disciplinas, eu acho que tem ajudado os alunos, pelo menos os que tem estudado comigo nas várias disciplinas. (Professor 5).

Além destas influências do PRA no CCA já verificadas nas categorias acima, outros exemplos foram citados espontaneamente no fluir das conversas estabelecidas durante as entrevistas e que merecem ser evidenciados:

Num primeiro momento eu vejo [o PRA] como uma oportunidade que estava sendo a dada aos estudantes das Ciências Agrárias de encontrar um espaço de estágio em áreas de assentamentos rurais, porque até então a gente não tinha um espaço dentro das Ciências Agrárias para este tipo de estágio, então o PRA vem dar esta oportunidade, é tanto que a gente está com a 4ª turma, a gente está com uma demanda muito grande, e a gente

sempre faz uma seleção porque a demanda é maior do que a oferta, nós tivemos na terceira turma 87 estudantes se candidatando a 12 vaga. [...] E o depoimento dos estudantes é muito este, é o único espaço que eles têm de ter contato com os agricultores familiares. (Professor 1).

Sobre a influência do PRA na criação de novas disciplinas três professores comentaram o surgimento de três matérias novas nos cursos do CCA. Porém sobre a relação deste fato e o PRA, uma professora disse que acredita ter havido esta influência mas como ela não é docente deste curso preferiu não afirmar. Os outros dois professores são do curso de Agronomia e estavam na Comissão de Currículo, eles disseram que propuseram e defenderam a inclusão destas disciplinas, porém um deles disse não saber a intensidade da influencia do Programa neste fato: “sinceramente foi a gente que propôs mas eu não sei te dizer se não tivesse o PRA se a gente faria ou não”. Já a outra professora, que inclusive é coordenadora do curso de Agronomia desde 2007 afirma: “Eu tava na Comissão de Currículo do curso de Agronomia e uma disciplina que a gente colocou como obrigatória foi Agroecologia, sem dúvida foi uma coisa que a gente se sentiu influenciado pelo Programa, agora a gente tem no currículo novo obrigatória Agroecologia, que antes a gente não tinha”. (Professor 4).

Outro potencial impacto no CCA que tem influência do PRA é sobre a possibilidade de criação de um curso de Agronomia para assentados pelo PRONERA. A coordenadora do curso de Agronomia conta que a partir do Programa ela teve um maior contato com os MS do campo imergiu na realidade deles, e a partir disso ela contou que durante o período do Curso de Especialização, em 2007, surgiu a proposta da criação deste Curso, mas que por uma sobrecarga de atribuições tanto dela quanto das lideranças dos MS do campo que propuseram não foi possível concretizar. Mas disse que recentemente este diálogo foi retomado e que estão dialogando. Sobre a influência do PRA na maneira como encara esta proposta, ela fala:

Antes de 2004 [referência ao início do PRA] se alguém me procurasse para propor um curso de agronomia pro MST eu ia dizer: “ABSURDO”! [risos]. Hoje para mim isso não..., porque foi toda uma convivência, uma construção, um entendimento. Eu diria: “Mas como?”, não ia ver nem a luz no fim do túnel, não ia conseguir visualizar, hoje eu acho isso tranquilo, mas na época não era, então o PRA me ajudou a visualizar, a ver isso. (Professor 4).

Outro fato interessante colocado por uma professora é em relação a uma prática adotada durante o Curso de Especialização e que posteriormente surgiram em outros momentos e eventos dentro do CCA:

eu diria que foi o PRA que trouxe isso pro CCA, foi trazer os MS para falarem dentro da academia nas mesas, então você tinha um professor, um militante, e tinha muitas vezes um jovem rural e um técnico de ONG, então

você tinha os vários..., então o PRA criou esta possibilidade de dentro da academia você não ter apenas o acadêmico como o único que tem o direito de falar sobre aquele tema [...] trouxe a possibilidade da academia repensar que o conhecimento não se produz apenas na academia, o conhecimento também se produz lá no campo, em outros espaços, eu acho que é isso o PRA trouxe como contribuição. (Professor 1).

Estes depoimentos retratam as inúmeras percepções e constatações das influências do PRA, do seu potencial de causar transformações no CCA que por alguns é percebida de maneira mais ampla e por outros de forma mais restrita. Reconhecemos a dificuldade de fazer uma análise causalística, “de que isso surgiu por causa ou influência do PRA”, muitas vezes fica o questionamento se esta não é uma tendência que vem acontecendo com maior abrangência, pela ampliação da discussão destas idéias num contexto mais amplo. A própria concretização do PRA é resultado desta conquista de espaço que está sendo travada, que hora avança, hora recua. Portanto, reconhecemos a dificuldade muitas vezes em delimitar com precisão o que vem acontecendo por influencia do PRA e a intensidade desta influência em relação a outros fatores, sabemos que esta não é uma realidade tão objetiva e que normalmente existem uma série de fatores que se inter-relacionam para que algo aconteça, emirja.

Dito isso, mesmo com toda a precaução, é preciso reconhecer a partir da série de evidências apresentadas nos depoimentos acima os impactos que já foram e estão sendo causados no CCA por influência (direta ou indireta) do PRA. Percebemos que muitas transformações acontecem vagarosamente, ainda mais em um Centro conservador como o CCA³⁸, como por exemplo o envolvimento de novos professores nas atividades do Programa, o aumento dos debates sobre as temáticas inerentes a ele, a execução de atividades parceiras entre estes professores. Vemos que os estudantes estão mais abertos a estes conhecimentos, estão mais suscetíveis a demandar e requerer transformações e que inclusive os próprios professores que participam do PRA reconhecem isso. No entanto torna-se importante investir esforços na ampliação de pessoas que se interessem em pensar, trabalhar, divulgar estas questões³⁹, e no contexto da academia estes esforços devem ser concomitantes no sentido dos docentes e discentes. Estes processos devem caminhar juntos, atingindo ambas as partes de maneira conjunta e recíproca, considerando as diferenças intrínsecas de cada grupo, inclusive os ritmos. Porém, conforme lembraram

³⁸ Cinco professores durante suas falas nas entrevistas comentaram este fato, que o CCA é bastante conservador.

³⁹ Questões ligadas a todo o escopo do PRA, de uma agricultura mais sustentável, de uma vida mais digna para os povos do campo, de uma melhor distribuição das terras e das riquezas, de um país mais justo, entre diversas outras questões.

dois docentes entrevistados, estes estudantes de hoje serão os professores e gestores da universidade de amanhã.

4.7 O PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA COMO UMA POLÍTICA INDUTORA

4.7.1 Segundo a visão dos professores

Acredita-se que muitas das questões abordadas nesta dissertação até o momento já deram alguns indícios e exemplos da potencialidade e concretude do PRA funcionar como uma política indutora. Ou seja, a capacidade do Programa de induzir mudanças e transformações em conformidade com seus objetivos e ideologias em diferentes aspectos e profundidades nos estudantes, professores, nos cursos, e no próprio CCA. Esta questão foi alvo de pergunta específica da entrevista da seguinte forma: “Em que medida o PRA tem funcionado como uma política indutora na mudança do perfil dos profissionais das ciências agrárias do CCA da UFC?”

Esta pergunta foi discutida com 12 professores que participaram do PRA, incluindo o diretor do CCA; com uma líder do MST que acompanhou as atividades do Programa; com 8 estudantes que atualmente participam do PRA e com seis profissionais que participaram do Programa e atualmente ainda possuem vínculo com a UFC. Dentre estes 12 professores, oito deram depoimentos reconhecendo este caráter do PRA como uma política indutora; três declararam reconhecer este potencial do Programa mas acreditam que isso será concretizado mais a médio/longo prazo, para eles atualmente esta força indutora ainda não existe ou é muito pequena; e uma professora que participou muito superficialmente da Programa acabou desviando o foco da pergunta.

Sobre esta confirmação surgiram depoimentos de oito⁴⁰ professores exemplificando como o PRA já induz e contribui na mudança da formação promovida aos profissionais das Ciências Agrárias da UFC, vejamos alguns deles:

O fato da gente estar fazendo uma formação mais sólida com os nossos estudantes, estudando, indo para o campo, volta, apresenta, faz a discussão, chama convidado, pede para ele fazer uma discussão com nossos estudantes, ampliando os conhecimentos deles, a discussão, faz com que os estudantes se preparem mais dentro dessa temática para enfrentar os embates digamos assim, desses discursos, e de outros projetos de desenvolvimento, outros modelos, então vai fazer esse diálogo em sala de aula, vai fazer com outros estudantes, com outros colegas, em outros espaços. (Professor 1).

Este mesmo professor comenta uma situação que vem ocorrendo como prova dos embates que os estudantes vêm enfrentando em outros espaços da universidade:

⁴⁰ Seis deles são professores que reconheceram o PRA como política indutora e dois do grupo que disse que esta força ainda é pequena e que acreditam que será maior em médio/longo prazo.

Eles [os estudantes do PRA] chegam aqui querendo saber mais: “professora eu preciso ler mais, estudar mais, porque eu estou chegando na sala de aula e os outros colegas então me questionando, então e eu tenho que entender melhor, preciso me preparar mais para fazer um debate, de forma mais consciente, mais consistente”.(Professor 1).

Outro professor coloca:

Eu acho que tem este efeito multiplicador sim, eu acho que os estudantes que saem daqui eles acabam..., eles são formadores também, mas acho que assim, da primeira turma do EV ligado ao Residência até agora eu acho que a gente tem qualificado cada vez melhor, então eu não falaria com tanta ênfase da primeira turma como eu falo hoje, porque é um processo, os professores vão aprendendo, então acho que eles funcionam cada vez mais e melhor como multiplicadores.(Professor 12).

Outros dois professores resumem: “Os alunos funcionam como *feedback* do que vai acontecendo na universidade, e o estudante ele movimenta este processo.” (Professor 6). “Agora eu acho que tem uma coisa importante é que vai ganhando pessoas e isso vai funcionando como sementes”. (Professor 7).

Seis destes exemplos se referiram ao potencial dos estudantes de induzir mudanças, levar para outros espaços seus aprendizados, experiências e reflexões, demandar e pressionar por transformações. Três destes depoimentos fazem referência ao espaço específico do curso de Economia Doméstica:

Eu acho que na hora que os alunos procuram o PRA, trabalham questões relacionadas ao PRA, solicitam outros professores de fora do Programa para orientarem, eu acho que isso daí tem um efeito cascata, tem um efeito multiplicador, mas a velocidade que isto está acontecendo, eu não sei te dizer. [...] eu vejo que os alunos que não participaram mas que gostariam de participar ficam pressionando outros professores para fazer algo parecido. [...] Há uma pressão para que [o currículo] seja mais voltado para a questão agrária, porque antes o currículo nosso [do curso de Economia Doméstica] tava indo muito pro urbano, muito urbano, com raríssimas exceções, e há uma pressão cada vez maior, e eu acho que é por causa do Residência. (Professor 3).

[Os estudantes] pressionam também, pressionam e falam, ficam inquietos, tanto é que você vê que o núcleo de Políticas Públicas está assim [cheio] de estudantes, porque hoje a grande questão é discutir Políticas Públicas na universidade, então a realidade mudou muito, eu acho que o Programa Residência traz esta problemática muito viva para dentro universidade porque o aluno que participa lá de qualquer maneira ele tem um amigo aqui que vai conversar, trocar experiências, os alunos daqui se interessam, vão assistir as apresentações, então há um intercâmbio, e daí isto fomenta esta reflexão crítica, de repensar o próprio papel deles como economista doméstica, então eu acho que é muito rico. (Professor 9).

Entre os que declaram ainda não perceber o PRA como uma política indutora justificaram sua reduzida amplitude de ação perante o universo da UFC e do CCA, dificuldades estruturais e financeiras, além de posturas conservadoras dos professores,

gestores e dos departamentos, institutos e centros que consciente ou inconscientemente estão fundamentadas em posicionamentos políticos ideológicos:

Acho que ainda é muito prematuro da gente falar assim “O PRA está de fato modificando o perfil dos profissionais das Ciências Agrárias, dos egressos”, enfim, porque eu acho que ainda é um Programa isolado, isolado no sentido de pequeno ainda perante as outras forças existentes, não só na universidade mas na sociedade como um todo, ao ponto de..., é um Programa extremamente frágil, você fica na corda bamba mesmo, para você fazer funcionar alguma coisa você precisa de recurso financeiro para que tenha alguma durabilidade [...] eu acho que ainda é muito prematuro para gente falar, é uma gota d’água dentro de um oceano, dentro do CCA. (Professor 2).

eu acho que seria uma potencialidade, mas acho que ele não conseguiu ainda, eu acho que seria mais pela falta de articulação entre os professores, porque aí não consegue, por exemplo tem um grupo da Economia Rural que está lá no PRA, mas eu não vejo isso repercutir, na Economia Rural e na Economia Doméstica ainda consegue, mas fica só nas pessoas que trabalham com o rural, os outros professores é como se tivesse uma barreira [...]de vez em quando a gente escuta alguma coisa, “não me chame para trabalhar nisso”. [...] mas não é só isso não, vai muito da própria formação nossa, acho que foi muito engessada, muito engessada!, a pessoa aprendeu para fazer aquilo dali e daquilo ali não sai porque senão tem que buscar coisas novas, ele tem que estudar, e muitos não estão mais dispostos a fazer isso, já tão em fim de carreira, vão se estressar para quê? (Professor 5).

Professores de ambos os grupos, ou seja, dos que disseram que já visualizam o PRA funcionando como uma política indutora e dos que ainda não enxergam este impacto embora acreditem neste potencial, expuseram argumentos sobre os entraves que acreditam haver ao avanço desta capacidade de induzir transformações os quais estão fundamentados principalmente nos preconceitos e conservadorismo dos professores do CCA. Segundo eles os professores em sua grande maioria são muito fechados a conhecimentos e idéias novas, principalmente se estas questionam o seu fazer profissional habitual. Além disso, e também por isso, os departamentos e centros também são muito inflexíveis e conservadores. Este conservadorismo, de acordo com as entrevistas, é conseqüência da formação destes professores e em grande parte somada um a posicionamento político ideológico que na verdade é o que predomina:

eu percebi assim nos professores este interesse de alguns de dizer que gostavam do que tava sendo feito, mas o envolvimento dele ainda é uma distância entre eu gostar, saber que está acontecendo e eu passar a executar, então a gente no PRA consegue ver que tem um núcleo pequeno, muito pequeno mesmo de professores e que têm fortalecido este caminho e ele abre brechas, mas estas brechas às vezes rapidamente elas são bloqueadas, porque quando se percebe que é para das asas a novas idéias dentro da universidade, de construção de um conhecimento mais aberto, com relações de saberes interagindo com a sociedade civil, então isto não se torna tão simples, e aí universidade é conservadora em sua estrutura, e esta daqui, não sei se é diferentes das outras, mas esta daqui é bastante, e os cursos mais técnicos eles são mais ainda, então precisaria ter

agrônomos com cabeças novas, sociólogos com cabeças novas para poder a gente..., e outros profissionais também, que pudessem fortalecer este movimento de ampliação destas idéias. (Professor 6).

Porque tem toda uma cultura, são cursos muito..., tradicionalmente com um tipo de visão, acho que muito conservadora, é uma batalha muito forte, muito difícil, porque politicamente você percebe a posição política em relação a tudo, às eleições internas, a tudo, então é muito difícil porque é uma posição política, e esta posição política ela é completamente contrária a toda esta visão, eu vejo assim uma batalha árdua e um caminho muito longo de uma mudança de visão. (Professor 7).

Surgiram seis depoimentos⁴¹ no sentido de argumentar que o potencial do PRA de funcionar como uma força indutora será maior a médio/ longo prazo: “Este é um trabalho que tem que se vê ao longo do tempo também, porque para mudar a cabeça das pessoas às vezes leva tempo também.” (Professor 14).

a modificação do perfil dos egressos acho que tem, esta questão apreço, mas ela vai ser mais realçada no seu aparecimento a mais médio prazo [...] acho que tem um potencial muito bom, muito bom mesmo, acho que a principal dificuldade para este potencial acontecer é primeiro um período de tempo maior para que a gente consiga trazer mais professores, mais técnicos para esta frente de luta dentro da universidade. (Professor 2).

Eu acredito que podemos trazer mais transformações do que as que já tivemos, mas acho que é uma questão de tempo, de caminhada, de ampliar mais nossas ações dentro do Centro, porque em 4 anos, foi no finalzinho de 2004, então tem 5 anos, a gente já tem toda esta respeitabilidade, essa visibilidade que a gente tem dentro e fora também do CCA, eu acredito que com o tempo. (Professor 4).

À medida que o PRA está caminhando está também constantemente se adaptando e se reavaliando, neste sentido um professor do “núcleo duro” explica uma estratégia encontrada mais recentemente pelo grupo para potencializar esta força indutora de mudanças no CCA em relação aos estudantes que podem participar do EV do PRA:

A primeira turma estava no último semestre, a segunda turma, último semestre, a terceira turma já ampliou para um ano [penúltimo semestre], e a gente viu que ainda não era suficiente, então como política indutora a repercussão e as mudanças ainda eram muito frágeis, pequenas, assim, tímida, era uma resposta ainda muito pequena, a partir desse ano, a quarta turma, trabalhamos com os estudantes desde o quarto semestre [...] ainda fica no mínimo 2 anos [na universidade e no PRA], no mínimo! (Professor 1).

Outros professores e estudantes também citaram a importância desta mudança em relação ao aumento do potencial do PRA funcionar como uma política indutora. Inicialmente os estudantes que participavam do PRA já estavam concluindo a graduação, portanto, possuíam pouco tempo ainda na Universidade para amadurecer as reflexões propostas pelo

⁴¹ Três do grupo de professores que acham que o PRA já funciona como uma política indutora e todos três do grupo que ainda não reconhecem isso, acreditam apenas no potencial deste fato.

PRA e compartilhá-las com colegas e professores nos ambientes que freqüentam na academia. Com esta alteração em que estudantes a partir do quarto semestre já podem participar do PRA, ocorre que primeiramente eles irão participar por mais tempo do Programa, terão mais tempo para se capacitar, amadurecer as idéias construídas e técnicas aprendidas. Além disso, terão um maior período ainda na universidade em que participarão de espaços formais como aulas, outros projetos de ensino e pesquisa, e de espaços informais, onde poderão promover e participar de discussões e reflexões, divulgar as ideologia e ações do Programa.

Percebe-se que com esta alteração aumenta bastante o potencial dos estudantes que participam do Programa exercerem esta força indutora na recriação da formação promovida pelo Centro de Ciências Agrárias da UFC. Para além destas vantagens acredita-se que existam outras associadas ao ganho da formação crítica e politizada que estes estudantes constroem por meio do Programa Residência Agrária. Talvez as reflexões subjacentes ao Programa sejam só o início de outras questões problematizadoras que venham a surgir em outras áreas do conhecimento e atuação. Com isso quer-se dizer que a capacidade de análise crítica e a vivência prévia de espaços participativos e democráticos terão potencial de influenciar a atuação destes estudantes nos mais diversos espaços que participam. Inclusive acredita-se que estes estudantes terão maior interesse em participar de outros espaços como o Centro Acadêmico, o Diretório Central do Estudantes, o próprio Grupo Agroecológico, que permitam eles exercitarem e aprimorarem estas qualidades, além de promover outras ações.

Então os estudantes que participam do PRA e permanecem ainda por um período na universidade, supõe-se ter maior possibilidade de se envolver em grupos e movimentos de estudantes, qualificar sua discussão e a dos grupos. Assim organizados terão maior consciência da importância e potencial que possuem de pressionar por mudanças nas suas formações, maior capacitação para propor alternativas e maior força de atuação. Estudantes que possuem este engajamento quando universitários levam esta rica formação, que normalmente não é ensinada nas aulas, para os ambientes profissionais onde atuarão. Exemplo disso é o comentário de vários dos professores entrevistados que tem um histórico de engajamento com as causas sociais do campo de que quando estudantes participavam destes movimentos estudantis.

Um professor comenta sua opinião sobre os desafios a serem enfrentados para que a partir do PRA haja uma transformação de fato da formação promovida pelo CCA aos seus profissionais:

como que a partir do PRA isso repercute? aliás nós estamos ganhando um presente, digamos assim, como se o INCRA, o MDA dissessem: “aqui um presente para vocês, olhe vocês daí, transformem isso aí em algo que mude a formação dos profissionais das Ciências Agrárias de uma maneira mais profunda, desçam isso daí pro 7º, pro 3º, 1º semestre”, aí é um grande desafio, “como?”, aí teria que contagiar a todos e não só o grupo que está lá no PRA [...] Eu teria a idéia de que os projetos pedagógicos dos cursos das Ciências Agrárias poderiam ser revistos tendo também como referência o PRA, é inegável, está aí, é algo positivo, avaliado, de sucesso, então se temos esta realidade porque não então avaliarmos o projeto pedagógico de cada curso à luz também do PRA, digamos assim, se você não tinha parâmetros, ou com os outros parâmetros que você tinha agregue este aí e faça a revisão crítica do modelo. (Professor 11).

A sugestão acima seria uma excelente alternativa e caminho para alavancar este processo de reconstrução do modelo da formação que vem sendo promovida pelas Ciências Agrárias no contexto da Universidade Federal do Ceará. Seria um caminho que leva em consideração as experiências e aprendizados já vivenciados no próprio contexto do CCA e por seria algo engajado na realidade deste Centro e não uma proposta descontextualizada e abstrata. Porém, resta saber se já existem forças suficientes para promover e defender esta proposta de reestruturação dos currículos tendo como base as propostas, reflexões e ações ligadas ao PRA. Acredita-se que este é um importante passo, porém posterior, primeiramente é necessário ganhar mais força, ampliar os professores envolvidos e parceiros.

4.7.2 Segundo a visão dos estudantes

Conforme citado pelos professores, os estudantes são capazes de levar estas discussões e aprendizados para outras pessoas e espaços no âmbito da universidade, vejamos os depoimentos destes discentes do CCA que participam atualmente do PRA por meio do EV acoplado ao projeto do CNPQ “Juventude e Agroecologia: abrindo novas veredas para o Desenvolvimento Local Sustentável”. Foram entrevistados oito estudantes deste grupo com as seguintes perguntas orientadoras : “Você acha que consegue levar as discussões, reflexões e vivências que você está tendo agora no PRA para outros espaços da Universidade, seja espaços formais ou informais?” e “Você acha que é capaz de influenciar na qualidade da formação do seu curso, de maneira que ele seja mais conectado com a realidade da Agricultura Familiar?”

Cinco dos entrevistados disseram que conseguem levar estas discussões para ambos espaços e três declararam que discutem estes temas apenas em espaços informais. Houve exemplos de partilha destes assuntos em espaços formais como durante aulas, apresentações de seminários, outros projetos de extensão, congressos e seminários na UFC, veja alguns destes depoimentos: “Eu acredito que nos dois espaços [formais e

informais], primeiro a conscientização das pessoas na universidade, dentro do meu curso eu acho que já dá para introduzir, dentro de seminários ou aulas ou conversas informais mesmo”. (Estudante 1).

Assim é tudo tão novo para gente que quando a gente retornou do acampamento, tinha muito mais coisa que a gente queira falar o tempo todo, não só dentro do Residência mas na sala de aula, com os colegas, era no outro estágio que eu tinha onde eu peguei e mostrei as fotos, todos os momentos eu falava disso para todo mundo, e foram coisas assim tão boas que eu acho que eu comecei até a mudar a visão que as outras pessoas também tinham como eu, eu falava assim com aqueles olhos muito vivos, aquela alegria assim, então foi, acho que eu transmiti essa energia para todo mundo, e nos encontros universitários a gente apresentou essa experiência do assentamento, então foi tudo muito novo, nos encontros universitários, a primeira vez que houve esse tipo de experiência, então muita gente passou lá para ver o banner e parava para olhar e perguntava, não era só olhar assim e passar. (Estudante 6).

Todos os oito estudantes colocaram a maior facilidade que sentem em discutir estes temas entre os amigos e em espaços informais, comentaram que o fato deles participarem do PRA gera curiosidade e que frequentemente os colegas fazem perguntas sobre as experiências vividas por eles e sobre as atividades e objetivos do Programa. Os entrevistados disseram perceber que estas conversas informais fazem as pessoas refletirem, despertarem para novas idéias, ajuda a destituir preconceitos e incentiva novos estudantes a procurarem o PRA. Sete dos oito estudantes entrevistados falaram sobre a visão preconceituosa dos colegas que não participam do PRA, citaram que eles só têm a visão divulgada pela mídia, e inclusive em quatro destes casos eles ainda comentaram que também pensavam assim antes do PRA e que mudaram completamente de opinião após a participação no Programa.

Levo mais pro informal, mais assim conversando com meus amigos. Agora assim é difícil sabe... uma pessoa chega lá falando uma muita coisa ruim, aí você vai tentar explicar: “não, não é bem assim”, “num sei o quê”, as pessoas também são meio resistentes, entendeu?! ai dizem assim, “ah você ta trabalhando com assentamento? está trabalhando com esse povo?” Sabe, porque eles ainda têm aquela visão que eu tinha antes. Ai com os meus amigos mais próximos, que eu tenho uma certa abertura, ai eu já consigo falar melhor, entendeu, já consigo dizer: “não, não é bem assim”, eu tento explicar para eles como é lá [no assentamento], e eles acabam entendendo, agora assim no formal, formal mesmo não, nunca consegui falar não! (Estudante 2).

Os estudantes percebem que os temas trabalhados no PRA são considerados polêmicos, principalmente devido sua área de atuação ser em assentados da Reforma Agrária e como consequência disso as pessoas com frequência puxam o assunto por saber que eles trabalham nesta área, mas normalmente falam de acordo com um discurso midiático e preconceituoso:

Sim, converso, já aconteceu no ambiente familiar, na universidade, porque como a gente trabalha assim com reforma Agrária, assentamento, acampamento, então tem sempre aquela crítica: “a que é sem-terra”, ou alguma coisa que vêem na televisão, “olha ai oh, os seus amigos o que eles tão fazendo”, ai sempre acaba tendo assim um conflito, um debate vamos dizer assim, por causa dessas coisas a gente tenta, chega a explicar pelo o que a gente estudou, pelo que a gente vivenciou que não é daquela maneira que a Veja, que a televisão, que tal fulano, ciclano está mostrando! (Estudante 3).

com certeza, quando você passa a conviver, a conhecer a causa mesmo, você passa a se doar, tem colega meu que pergunta: “ah, você trabalha com assentamento?” tem preconceito mesmo, quando fala em questão de acampamento e assentamento, tem muita gente na graduação que só conhece o que a mídia transmite, só que até na universidade mesmo a gente tem varias discussões com os colegas para explicar um pouco como que é a vida dessas pessoas, não é bem como eles imaginam, e assim..., é válido. (Estudante 4).

Este quadro nos remete à atual realidade de uma intensa descriminalização do MS do campo, em especial do MST, realizada principalmente pela grande mídia que demonstra por mais este indicativo que está à serviço dos interesses da elite econômica deste país. Se os universitários, elite intelectual, estão vulneráveis a ter suas opiniões manipuladas por estas notícias e imagens que a imprensa transmite dirá a população como um todo que tem nestes meios, na maioria das vezes, suas únicas fontes de informação. Portanto, o PRA proporciona não apenas a releitura desta realidade por meio de novas informações e por meio de uma formação direta realizada nas vivências com os assentados, mas o desenvolvimento de um pensamento crítico em diversos aspectos e assuntos, inclusive em relação ao poder e interesse da mídia. Uma aluna fala sobre isso:

Acho que esse é o pensamento de quase todos que estamos aqui, que pretende continuar, é ficar aqui para receber instrução, para estudar também e ir fazendo um paralelo com o que a gente recebe aqui [no PRA] e lá [nas disciplinas], tentar formar realmente uma opinião nossa, uma coisa crítica e a partir daí passar isso para frente. (Estudante 3).

Os entrevistados comentaram as diversas dificuldades que sentem neste embate de idéias, principalmente nos espaços formais já que são extrema minoria além de, na maioria das disciplinas não sentirem uma abertura dos professores para debater estes temas:

não tem muita abertura para gente falar sobre isso na hora da aula, o professor é o professor, é o dono da razão e nós não sabemos nada! Então, eles não deixam a gente falar, e se você for falar, Agricultura Familiar, Reforma Agrária, Agroecologia, ave! o pessoal é bem, é bem contra, assim, eles rebatem mesmo aí você fica meio acanhado de falar, e tal! [...] quando você está assim com amigos, com colegas, ou em casa assim, você conversa, demonstra, traz um texto, ai fica mais fácil. (Estudante 2).

alguns momentos em sala de aula eu coloco, eu vejo o professor, se o momento vai ser favorável, porque se for desfavorável não vale a pena nem você se desgastar, assim, às vezes até ser prejudicado, porque tem professor que realmente ele leva isso em conta, e vai ficar toda aula pegando no seu pé, te testando, ou realmente te desfavorecer. [...] às vezes

as pessoas tem a mente já muito fechada e aquilo vai gerar um conflito que nem vai adiantar, vai ser até pior, vai fazer com que eles tenham mais preconceito, ele fortaleça aquele pensamento que ele tem porque não vai ter momento de se aprofundar, vai ter momento que o professor vai falar que está atrapalhando a aula, “vamos parar com essa discussão”, e vai ser uma coisa mais chata. (Estudante 7).

[...] é complicado porque às vezes são 25 pessoas, 20 falando a mesma coisa e eu, enfim, às vezes eu fico com receio de abrir a boca e falar, as vezes falo para um, para dois, assim, no grupinho que a gente está. [...] A gente começa a falar, mas tem momentos que a gente acaba sendo calado, assim sufocado pela massa. (Estudante 3).

Esta mesma estudante exemplifica a falta de abertura dos professores do seu curso por meio de uma situação que presenciou durante a aula:

a última parte da disciplina foi sobre aves, aí o professor tava falando lá sobre sistema econômico, num sei o que, e aí disse: “gente, isto aqui é para produção de larga escala, é para produção para abastecer, aí um dia desses veio uns alunos me chamaram para fazer um projeto num assentamento rural, para dá um treinamento para cuidar de galinhas e eu disse: “aí rapaz porque você não dá uma galinha para eles comerem é bem melhor do que dar um treinamento e montar o sistema de avicultura no assentamento”, aí fica difícil porque queiram ou não queriam os professores tem certa influencia na nossa educação, sobre a nossa formação, é difícil você ter uma formação, ou você participa de algum projeto, lê muito, ou precisa ter assim uma personalidade muito forte para se opor aquilo. (Estudante 3).

Porém, em relação à postura dos professores, as estudantes do curso de Economia Doméstica chegaram a citar situações inversas, ou seja, os professores abrem espaços durante as aulas e estimulam a participação destas estudantes do Programa para partilharem suas experiências com a turma conforme depoimento

para influenciar eu acho que a gente começa exatamente é falando, expondo essas vivências que a gente viveu, o quê que passou lá, e dentro de sala de aula a professora também pede para gente falar dessa experiência, ela dá apoio, ela pára a aula dela para que a gente possa contar essa vivência. (Estudante 6).

Os estudantes entrevistados percebem que a maioria dos professores são muito conservadores, neste sentido, pelos depoimentos fica explicito a necessidade do trabalho que o PRA vem desenvolvendo, o desafio que tem pela frente em desconstruir preconceitos dos professores e despertá-los para a necessidade de uma visão crítica e do comprometimento com uma sociedade mais justa.

Uma estudante em seu depoimento traz um enfoque interessante relacionado a importância do embasamento e credibilidade que o PRA traz e portanto a contribuição em superar discursos freqüentes de que estas questões são bonitas na teoria mas na prática e inviáveis:

eu acho assim que é aquele trabalho de formiguinha, que você está aqui inserido naquele meio, e as pessoas que te conhecem eles sabem daquilo que você acredita, que você estuda e que não é só uma coisa assim: “ah, eu quero um mundo mais verde, mais bonito, e que as pessoas não enganem umas as outras” e não é só isso, tem um estudo, um aprofundamento, que tem pesquisas, tem teses que provam que isso pode acontecer, que isso realmente é viável. Então isso de alguma forma vai ficar, assim, a questão do boca a boca e vai até mesmo participar de grupos, as pessoas jovens vão chegando e elas vão naquele grupo e aquele pensamento vai continuar de alguma forma, e talvez as pessoas que eu to afetando diretamente, vão afetar outras [...] (Estudante 7).

Por fim os atuais estudantes que participam do PRA o reconhecem como uma política indutora, acreditam que eles podem influenciar na mudança da formação das Ciências Agrárias, porém ressaltam que isso irá acontecer aos poucos: “isso é uma coisa que a gente está trabalhando porque eu acredito que a maioria que está aqui ainda se considera sementinha.” (Estudante 8).

4.7.3 Segundo os egressos do Programa Residência Agrária que ainda se relacionam com a UFC

Outro grupo de entrevistados sobre esta questão foi dos estudantes que participaram e concluíram o PRA e que atualmente voltaram a frequentar a universidade formalmente, por meio do mestrado, como professor substituto ou mesmo como bolsista do PRA. Foram entrevistadas seis pessoas nesta situação, sendo que cinco participaram do EV e do Curso de Especialização e uma, apenas do EV. O vínculo destes profissionais com a UFC após a participação no PRA está explícito no quadro abaixo:

Vínculo com a Universidade Federal do Ceará
Professora substitua / Bolsista do PRA
Bolsista do PRA / professora do curso Pedagogia da Terra ligado ao PRONERA e executado na Faculdade de Educação da UFC.
Bolsista do PRA
Professora substitua
Aluna do Mestrado
Aluna do Mestrado / Bolsista do PRA

Quadro 8 – Relação de vínculo com a Universidade Federal do Ceará dos profissionais entrevistados que participaram do PRA como estudantes.

Durante estas entrevistas foram abordadas as seguintes questões: “Você conseguiu levar sua formação adquirida no PRA para outros espaços que atuou na UFC?” e “Você acredita que o PRA tem funcionado como uma política indutora na mudança do perfil dos profissionais das Ciências Agrárias do CCA da UFC?” Todas as seis estudantes entrevistadas disseram que conseguem levar as discussões e experiências que vivenciaram durante o PRA para os espaços onde atuam/atuaram dentro da UFC. Apenas uma delas fez

a ressalva que embora consiga discutir sobre estes temas dentro do seu mestrado não surgem com frequência espaços propícios a isso.

Antes de explicar de que maneira levam estas discussões para outros espaços da universidade, cinco estudantes ressaltaram o impacto do PRA na sua formação, vejamos alguns destes depoimentos:

[...] quando você acaba vendo uma outra realidade, você não tem como voltar atrás e esquecer que existe latifundiário, que é preciso fazer Reforma Agrária, [...] isso passa ser parte de você que você acaba não controlando as emoções para falar dessas questões, e quem me conhece sabe já que eu sou pelo movimento, sou pelos agricultores sim, e: “ah porque é utópico” sim, então eu vou morrer utópica, vou morrer sonhadora então, [...] a gente acaba também agregando outras pessoas, desconstruindo [os preconceitos] e outras pessoas acabam também tendo outros pensamentos com relação ao rural, porque quando abre essa discussão, nós começamos a questionar onde estamos nesse capitalismo, como vivemos, então a gente passa a ter uma visão crítica sobre a nossa realidade mundial, do Brasil e local. (Profissional 1).

Acredito que seriam duas Isabelas⁴²: uma se eu não tivesse feito o Residência Agrária, o Estágio [EV], a Especialização. Tenho até medo de pensar nessa Isabela que ia ser [risos]. O PRA muda a visão de universidade, muda a visão acadêmica, do que é fazer ciência, e muda também a forma de pensamento, de produzir pesquisa, para quem publicar isso?, para quem fazer extensão? Eu acho que todas essas perguntas a gente sempre vai levar, essa visão crítica, auto-crítica. Quem participou do PRA, vai sempre levar estas questões em todos os lugares, dentro da pós-graduação, dentro do próprio exercício da profissão. Eu acho que eu estou muito mais..., mudou muito..., me deu mais sensibilidade. (Profissional 6).

Esta mesma profissional coloca como o PRA mudou sua trajetória acadêmica, por exemplo no enfoque das suas pesquisas e eventos que frequenta:

é engraçado, eu trabalhava com sistemática, zoologia, estas coisa, identificação de peixes [...] é como se a gente não conseguisse mais fazer uma pesquisa deste tipo. Eu tinha um projeto de identificação de peixe aí eu ficava “meu deus e aí? vou identificar estes peixes e aí?” depois eu fiquei sem conseguir mais..., você olha pro seu trabalho e..., então até minhas produções científicas mudaram, tudo por causa da experiência do Residência Agrária. [...] Os tipos de eventos que eu frequento agora, Rede Rural, SOBER, mudaram. Antes eu frequentava congressos de biologia marinha, oceanografia, Engenharia de Pesca, e se eu fugisse um pouco disso já não dava. [...] eu como engenheira de pesca trabalhando na área que eu trabalhava, muito específica, eu não achava possível abrir um leque para outros tipos de pesquisa, social, antropológica. É tanto que depois que entrei no Residência Agrária aí eu comecei a ver as questões de pesquisa social, pesquisa etnográfica, da antropologia, da ecologia humana, que antes eu não sabia nem que isso era possível, porque os departamentos são muito fechados. (Profissional 6).

Neste mesmo sentido outras duas profissionais colocam:

⁴² Nome fictício, a entrevistada está se referindo a ela própria.

O Residência implantou mesmo em mim foi a história do respeito pelos Movimentos Sociais e pelas pessoas que vivem em áreas de assentamento da Reforma Agrária do estado, porque antes de entrar no Programa, eu tinha uma consciência muito distante, muito superficial sobre a realidade dessas famílias e sobre a realidade do movimento social, o que eu sabia era o que a mídia me mostrava, mas eu sempre imaginei que tinha uma diferença, alguma coisa que não era mostrada, aí depois que a gente começou a fazer as pesquisas, começou a viajar, então depois que a gente começou a ver a verdadeira realidade, então a gente começou a trabalhar mais para isso, não só eu como outras pessoas do PRA que continuaram trabalhando com o Movimento, a gente teve uma identificação muito forte e a gente procura está engajado para realmente trazer uma melhoria de vida para essas pessoas que estão lá. (Profissional 4).

ficou mais claro que eu nasci para ser extensionista, que eu sou extensionista e ficou mais claro com toda essa formação que eu tive essa oportunidade, e me ajudou bastante para que eu me conhecesse mais como profissional, enquanto pessoa que tem compromisso com as causas sociais, com os camponeses, e fortaleceu e aumentou minha paixão e que eu tenho consciência e realmente eu tenho consciência, tenho compromisso porque eu gosto. (Profissional 3).

Por meio dos depoimentos e entusiasmo demonstrado foi possível perceber a importância que o PRA teve na vida destes entrevistados, tanto no aspecto profissional quanto pessoal. O fato do PRA ter propiciado aos seus estudantes mais sensibilidade, identificação, respeito, senso crítico e compromisso em relação às causas da Reforma Agrárias e seus sujeitos, ter mexido com as emoções e causado transformações nestes atuais profissionais tem a ver com a metodologia utilizada de realmente vivenciar a realidade dos assentamentos e especialmente por meio da Pedagogia da Alternância. Dentro desta metodologia dos estudantes serem “adotados” pelas famílias assentadas durante os Tempos Comunidade, surge um ambiente propício a uma relação bastante próxima, desencadeando emoções entre estes sujeitos como o carinho e o amor. Esta realidade está em sintonia com o pensamento de Maturana de que precisamos ter relação, conhecer o outro, sentir amor, para que o reconhecemos como legítimos e nos importemos com ele, para que transformemos a nós mesmos e a realidade em que vivemos.

Este pode ser considerado um indicador da vontade e capacidade que estes profissionais possuem em divulgar os temas estudados e vivenciados durante o Programa em todos os espaços onde freqüentam. Mesmo porque segundo Maturana todos nossos argumentos racionais estão fundamentados nas emoções que vivemos. Então estes profissionais que estão na academia discutindo (como professores, estudantes da pós graduação, ou orientando novos estudantes do PRA) temas que vivenciaram nos assentamentos carregam consigo esta forte integração entre o racional e o emocional.

Neste contexto estes profissionais colocaram sua opinião de acordo com a realidade de cada um dentro da UFC. As estudantes que atuam/atuaram como professoras substitutas do CCA da UFC explicitaram sua experiência:

a disciplina que eu ministrava era disciplina de Educação Sanitária, então assim, mesmo sendo no urbano, mas sempre eu buscava vamos para a vivência, vamos vivenciar a Educação Sanitária [...] tinha que ir na comunidade, tinha que estar vivenciando, [...] conhecer aquela comunidade, quais são as dificuldades, quais são as possibilidades dentro da comunidade, então assim, sempre eu busquei isso numa temática de saúde, mas que não visse só isso, visse o todo, porque tudo iria influenciar na questão da saúde, então assim, contribui demais! [...] sempre eu tentava fazer um elo de como é a realidade do rural, e trazia a minha experiência, até pela vivência que eu tinha tido, [...] porque era, eu tinha passado por aquilo e queria, inclusive assim, mostrar que é uma outra realidade, não é uma realidade da mídia e tal, desconstruir aquela..., você acaba meio que em uma militância, desconstruir a visão que se tem do rural atrasado, do urbano que é progresso. [...] pelo menos assim algumas pessoas a gente sensibiliza, eu acredito que eles passam a ter um olhar diferente, eles podem não defender, mas eles passam a ter um olhar diferente. Numa discussão uma vez os estudantes [durante sua aula] falaram: “ah, uma invasão”, aí o outro: “não, não é invasão é ocupação”, aí você vê em alguns momentos que já plantou. (Profissional 1).

Esta mesma entrevistada lembra de uma influência que constatou em relação a seus alunos, ela conta que a partir da divulgação que realizou durante suas aulas [no curso de economia doméstica] sobre uma disciplina optativa que ela havia cursado, aconteceu de no semestre seguinte 15 alunos dela terem se matriculados na referida disciplina denominada “Geografia Agrária”. Outra profissional entrevistada é atualmente professora das disciplinas de Extensão Rural; Extensão Pesqueira e Aspectos Sociais da Agricultura:

eu atribuo muito a questão de estar sendo professora é depois que eu fiz o Curso de Especialização que eu me apaixonei pelo rural [...] e agora to lá, realizada, porque para mim agora eu estou repassando aos alunos o que eu aprendi, então dentro da disciplina a gente faz viagens também com os alunos para mostrar a realidade dos assentamentos de Reforma Agrária aqui do Ceará, a gente leva os alunos para palestras, para discutir a realidade da Agricultura Familiar, tudo que está tendo sobre os Movimentos Sociais a gente coloca também, eu convidei os alunos para ver uma ocupação que teve agora no INCRA, do MST e assim a gente vai tentando mostrar quais são as realidades que estão vinculadas ao campo, [...] e como a gente quer formar profissionais que estejam identificados com isso, isso eu aprendi no Residência Agrária, eu lá na minha disciplina trabalho muito isso, a sensibilidade dos alunos, o senso crítico, para que eles realmente façam uma reflexão da realidade, não se sintam muito influenciados sobre o que mostra a mídia, as revistas, sobre a realidade das pessoas que vivem nos assentamentos rurais, e também sobre os reassentamentos. (Profissional 4).

As profissionais que após o PRA fizeram disciplinas do mestrado, como alunas regulares ou especial, também relataram como levam sua formação para estes espaços formais dentro da UFC.

inclusive fiz outras disciplinas como aluna especial [...] e aí no momento da discussão a vivência te proporciona isso para você exemplificar, além de você trazer essa vivência para os estudantes que ainda não foram ou que já foram para ter essa troca [...] e o professor mesmo tava sempre: “Roberta⁴³ e aí?” tem aquela capacitação pela experiência. Então assim, sempre gente está levando a vivência, o que a gente estuda, o que a gente aprende no Residência (Profissional 1).

O Residência já é bem conhecido. Se você fala fiz o PRA, a turma pára e diz: “fale como é”, “o que foi que você fez lá?”. Então, quando você fala lá nas aulas de análise de paisagens, aí você fala do Residência, aí o povo quer saber como foi a experiência. Como a gente cursou a disciplina de Desenvolvimento Rural, todas estas aulas tem abertura para falar da experiência do PRA, falar de tudo que a gente aprendeu na vivência e durante as aulas que também foram maravilhosas. (Profissional 6).

As quatro profissionais que foram ou são bolsistas do PRA percebem que carregam sua formação também para o próprio espaço do Programa na formação dos novos estudantes. Reconhecem a importância da sua atuação junto a estes pois já vivenciaram o que eles estão vivenciando, então há uma aproximação maior com estes estudantes. Portanto elas têm função relevante no fortalecimento do PRA e na formação destes alunos que estão cotidianamente no *campus* universitário:

a gente teve um pingozinho do “i” nessa contribuição [da formação dos estudantes do PRA], acho que dentro da universidade o Residência e aí todo e qualquer estudante que passa por ele é visto com outros olhos, porque ele demonstra um interesse diferenciado, diferente de simplesmente fazer um curso superior, eu não sei exatamente por quê que eles se diferenciam, se pela discussão, de aprimoramento político, de conhecer e não simplesmente acreditar no que está posto, mas de conhecer outros modelos para que eles possam ter uma autonomia tanto profissional quanto política para aquilo que ele vai definir como ideal de vida profissional e pessoal que ele deseja seguir. (Profissional 2).

Ah com certeza influencia muito, às vezes eu vejo, porque, por exemplo, entre as bolsistas, tem algumas que não participara dessa etapa de vivência e às vezes sinto essa dificuldade delas de ter essa troca com os estudantes. E eu não, já tenho uma facilidade muito maior de estar trazendo, sempre que eles estão..., por exemplo, diário de campo, quando tem um momento de diário de campo, teve inclusive uma das formações que eu dei, fui falar do meu diário de campo, trouxe meu diário de campo, mostrei para os estudantes. (Profissional 1).

Em relação à outra pergunta: “Você acredita que o PRA tem funcionado como uma política indutora na mudança do perfil dos profissionais das Ciências Agrárias da UFC” ela foi conversada com três destas seis profissionais entrevistadas, e a escolha destas se deu apenas em relação à disponibilidade de tempo demonstrada para participar da entrevista. Podemos perceber que estas duas questões abordadas estão inter-relacionadas, sendo que a primeira constata indicadores mais concretos do potencial de indução na mudança da

⁴³ Nome fictício

formação no CCA e segunda traz uma visão mais geral destes entrevistados sobre o assunto. Abaixo está demonstrado parte de dois destes depoimentos:

Eu acho que sim. Eu acho que está no começo, quase cinco anos de Residência. Tem mudado, eu não vejo mais o CCA sem o Residência Agrária, eu não consigo ver, já se instalou [...] Acho que ele já se solidificou e agora está buscando se fortalecer. [...] O programa não está estável e nem decrescendo. Ele está crescendo, eu só vejo crescer, crescer e conquistar mais espaço e ganhar mais visibilidade. Isso também não é por acaso, há uma boa coordenação, uma equipe boa de professores, uma equipe que interage muito bem, parece coisa assim de Deus, porque eu nunca vi, em todos os anos que a gente participou, uma discussão ou alguma coisa de alguém sair chateado com o outro. O programa só cresce, somos aliados. A gente tem uma relação muito boa com diversas instituições [...]

Surgiram inclusive sugestões para fortalecer e ampliar o PRA e conseqüentemente aumentar sua ação indutora de mudanças no perfil dos profissionais da Ciências Agrárias:

Eu acho que o trabalho agora é de departamento em departamento, essa coisa do engajamento dos professores [...] eu acho que é importantíssimo, porque eu noto assim que o Programa ele existe forte na agronomia por conta do engajamento dos professores [...] o programa também está estabelecido na economia doméstica. Acho que se ele procurar se estabelecer em cada departamento, eu acho que ele vira uma política forte, que acho que ele tem poder para tudo, até para virar uma discussão dentro de reuniões de departamentos, dentro de reuniões de centros, até para mudança de grade. [...] E aí se os professores não conseguem isso, de repente trazer os alunos, e esses alunos que tiveram boas experiências [no PRA], que já estão trabalhando em extensão, que passaram em concursos para trabalhar com extensão, que são acadêmicos de pós-graduação, que são professores, tem alunos do Residência que já são professores do departamento. Então, pegar esses alunos e trazer eles de volta para uma discussão dentro do departamento, e ele com visão de aluno mostrar a importância, porque de repente os professores não estão sentindo a demanda dos alunos. Mostrar a importância do Programa dentro do departamento e transformar. (Profissional 6).

Eu acho que ele [o PRA] tem um efeito mais abrangente dentro de um contexto mais acadêmico, porque ele começou a propiciar algumas discussões que são muito mais políticas do que técnicas [...] a contribuição de longe que ele deu foi propiciar essa discussão daqueles pequenos grupinhos que existiam, de fortalecer essa discussão e de não ser simplesmente um grupo isolado, mas agora é um Programa que tem repercussão e visibilidade dentro da Universidade [...] eu acho que abriu novos horizontes de debate dentro da universidade. O Residência Agrária tem feito um contra-senso, está se confrontando com os modelos de curso que estão aí no CCA, porque no PRA a gente está se confrontando permanentemente porque ao mesmo tempo que tem aqueles professores que nem ajudam e nem atrapalham, tem aqueles que desvalorizam, não acreditam de jeito nenhum, acho que a primeira contribuição agora é ter esta opção, porque hoje isto está visível, que é o que ele é hoje para aqueles estudantes que querem seguir este caminho, não querem seguir o que está posto, que querem trabalhar com a questão da qualidade de vida, dos estudantes terem esta opção, ter esta porta. É para Universidade um espaço de reflexão, um referencial para Universidade de Agricultura Familiar e de Reforma Agrária, hoje somos muito chamados para tratar

destes temas em outros espaços. Este é um espaço de reflexão de pelo menos ter este questionamento. [...] eu acho que a gente pode dizer que ele é um marco histórico no modelo alternativo de conhecimento [...] (Profissional 2).

Este depoimento, assim como outros que surgiram inclusive na fala de professores, nos remete a reflexão da importância desta inserção de espaços na Universidade e no CCA que conjugue uma formação técnica com uma formação política, só assim torna-se possível desenvolver um pensamento crítico, sobre isso Gadotti coloca:

Porque insisto na primazia do político sobre o científico e técnico? Porque o inverso, isto é, a primazia do especialista sobre o político, tem ajudado a burguesia a manter seu monopólio sobre a ciência e a técnica. Isto está bem claro nos manuais técnico-científicos utilizados em todos os graus da escolaridade. As questões “para que serve” “contra quem serve”, “porque”, etc.- que são questões políticas – são sistematicamente evitadas. (GADOTTI, 1998)

Por meio dos depoimentos expostos acima é possível reconhecer como os atuais e antigos estudantes levam suas opiniões e experiências, construídas, aperfeiçoadas e vivenciadas no PRA para os espaços que freqüentam, os que ainda estão na graduação para suas aulas, grupos de discussão, projetos de pesquisa e extensão e para os espaços informais que vivenciam cotidianamente. Os estudantes que hoje já são profissionais também levam esta formação para seu ambiente de trabalho, seja na própria universidade, como vimos, ou nas instituições de Assistência Técnica (ATER) ou em diversas outras instituições e espaços. As situações expostas por estes estudantes e profissionais tem sido reconhecida pelos próprios professores e gestores da UFC.

Pode-se perceber como a formação do PRA é marcante na vida dos seus participantes, elas acabam repassando estes conhecimentos, por acreditar, por achar importante, muitos se transformam, como eles mesmos disseram, em “militantes” destas causas: da Reforma Agrária; de uma vida melhor para os assentados e agricultores familiares; de uma assistência técnica mais humana, participativa e conectada à realidade local. E eles fazem esta tarefa com tanta vontade e verdade, ações carregadas de emoções e amor, com um interesse solidário e coletivo que acredita-se que isto acaba facilitando as pessoas escutarem e refletirem, além de falarem de algo que não só estudaram como também vivenciaram.

4.7.4 Segundo a visão de uma liderança de um Movimento Social do campo parceiro do Programa Residência Agrária

O tema foi tratado com este sujeito a partir da seguinte pergunta focalizadora: “Você acredita que o PRA tem funcionado como uma política indutora?” Esta representante do MST primeiramente coloca o potencial do Programa em mudar o olhar dos professores e

estudantes em relação aos MS do campo e isso representa um primeiro e importante passo na indução da mudança da formação promovida pelo CCA:

com o PRA, por exemplo, muitos professores tem na universidade preconceito com o Movimento, contra o Movimento, contra a organização, com estes professores que se aproximaram da gente tem um outro contraponto aí, porque estes professores têm um outro olhar do Movimento, conviveram de perto com o Movimento, têm uma realidade do que é o Movimento, do quê o Movimento vive, não é só aquela visão que a imprensa passa para eles, mas daquilo que de fato eu vivenciei, então isso melhora um olhar.

Em seguida ela comenta das contribuições que o PRA proporcionou ao Movimento por meio desta aproximação, desta ação parceira, porém ressalta que poderia avançar ainda mais neste aspecto.

Tem conseguido, por exemplo, avançar no ponto de vista da aproximação com a reitoria, com o reitor, com a direção do Centro, a gente tem conseguido entrar, conquistar espaços, colocar estas questões e aproveitar. É claro que a gente acha ainda pouco, a gente acha que o próprio Programa poderia abrir mais alguns espaços, inclusive do ponto de vista de surgir outros cursos, outras oportunidades com isso, é claro que a gente reconhece as aberturas que a gente está tendo, da faculdade, dos jovens [referência ao jovens assentados que participam das formações do PRA], de ter espaços, de está convivendo com pessoas, ele tem uma importância na abertura de espaços, da própria reitoria, da questão dos assuntos estudantis, da entrada do movimento lá de dentro em algumas questões, então isso tem criado uma certa abertura, uma certa relação com o poder.

para mim continua ainda muito grande o afastamento da universidade da questão da agricultura, mas de fato teve uma melhora com esta aproximação do PRA, da gente ir lá, há coisas que eu não sabia dentro da universidade, que eu não conhecia e que com esta discussão a gente conseguiu aproximar e entender melhor.

Portanto vemos nas falas desta entrevistada o reconhecimento de que por meio desta relação com o PRA, o MST passa a se aproximar mais da universidade, conhecer melhor seu funcionamento e espaços, ter mais acesso e abertura a diferentes instâncias, inclusive à própria reitoria. Embora não tenhamos nenhum indicativo de uma grande transformação já estar ocorrendo, vemos por sua fala a realidade do PRA abrir espaços de dialogo e negociações para futuras ações mais concretas. Portanto considerando a temporalidade das transformações nas universidades, podemos dizer que esta aproximação, interação entre os MS do campo e a Universidade, para além do PRA, representa uma grande conquista que precisa ser mantida e alargada cotidianamente.

Embora haja este reconhecimento a entrevistada também ressalta desafios a serem enfrentados para potencializar estas mudanças no CCA, inclusive este seu depoimento vai ao encontro de diversos outros colocados pelos próprios professores entrevistados:

agora, não sei se em função dos atraso, não sei se em função do quê, eu acho que falta um envolvimento maior dos outros professores, não sei

como..., talvez até fosse uma proposta, não sei como a gente quebrar, como a gente conseguiria ter mais contato com um maior número de professores possível, inclusive em questões mais reacionárias, porque aqui onde a Coordenadora [do PRA] trabalha, na economia doméstica, tem uma boa participação dos professores, a agronomia tem os professores mas tem muitos lá dentro que não participam de discussão nenhuma, então como a gente conseguiria vencer esta estrutura para aproximar mais desta discussão? De fato tem envolvido as direções da universidade, coordenador do Centro, a reitoria e tal, mas aqueles professores diretamente da agricultura e que são reacionários, muitos continuam sendo ainda porque a gente não tem um fato que consegue envolvê-los, a grande questão é como envolvê-los.

Realmente este é um assunto chave que deve ser aprofundado e planejado para que ações concretas sejam efetivadas, não apenas pela equipe do PRA mas por meio de outras ações e grupos. É sabido que esta dificuldade esta ligada a posicionamentos político ideológicos destes professores, inclusive fundamentados na própria formação que receberam quando estudantes universitários nos seus diferentes níveis. Mesmo perante a reconhecida dificuldade desta ação de envolver outros professores das Ciências Agrárias nas discussões sobre temas como Agricultura Familiar e Reforma Agrária é preciso enfrentá-la por meio de ações parceiras com os diversos sujeitos já sensibilizados por estas questões, inclusive com o apoio do Diretor do CCA, dos pró-reitores, reitor e dos estudantes.

Os depoimentos e discussões explicitados neste tópico nos remetem a potencialidade do PRA em ao menos contribuir na construção de um Centro de Ciências Agrária e conseqüentemente de uma Universidade mais comprometida com a justiça social conforme comentado por Gadotti

Se uma esperança existe para que a universidade transite do velho para o novo, a estratégia deve ser esta: acolher os anseios da população, os interesses da população excluída dos benefícios da industrialização, do trabalho, do capital acumulado. A universidade precisa pensar constantemente nessa direção. É assim que ela se educa. Estudantes e professores ultrapassando os muros para aprenderem junto à população, não por curiosidade intelectual, mas porque aprendem ensinando. Como diz Darci Ribeiro, “orientar o jovem universitário para a convivência com os desertados de sua própria geração é, também, uma forma de ganhá-lo para o país real, de ganhá-lo para uma vivencia mais solidária, através da imersão nas condições de existência do conjunto da população a que se propõe a servir”. Esta universidade estaria fazendo educação popular. (GADOTTI, 1998, p. 120).

4.8 DESAFIOS PARA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Este assunto foi tratado com os quatro professores membros do “núcleo duro” do PRA, e também com dois gestores ligados ao PRA: o atual diretor do CCA e o atual chefe de gabinete do reitor (que além de participar como orientador apoiou o PRA como pró-reitor de

extensão no seu início) e com mais um professor que espontaneamente acabou entrando neste assunto. A questão foi abordada por meio da seguinte pergunta orientadora “Quais os maiores desafios ao avanço do reconhecimento e legitimação institucional dessa experiência?”.

A pesquisadora decidiu incluir este assunto por entender que o Programa está em fase de consolidação, se estabelecendo, ampliando suas ações, tentando dar continuidade aos objetivos iniciais do PRA por meio de parcerias, embora tenha tido que se recriar de acordo com a realidade do momento. Porém mesmo já tendo conquistado certa visibilidade e reconhecimento no CCA e fora dele, ainda é um Programa muito frágil já que concentra sua responsabilidade em um grupo de professores muito pequeno e que depende de parcerias externas para continuar existindo. Portanto, para o PRA conquistar maior estabilidade, trabalhar com mais segurança, poder se planejar mais a longo prazo, se consolidar, ele precisa ser assumido pela universidade, não ser um Programa de poucos professores que o “carregam nas costas” e que conquistou a simpatia dos estudantes. Necessita ser reconhecido dentro da estrutura da universidade de forma que esta garanta sua executabilidade e atenda a demanda destes professores, estudantes, MS do campo e da própria sociedade. Sobre este assunto uma professora explica;

nós temos uma inquietação que é a de que nós crescemos, nós temos tido um reconhecimento interno, no CCA, na universidade, temos tido demanda dos professores para trabalharem conosco, temos tido uma demanda grande do mercado de trabalho buscando nossos alunos, temos estudantes nosso se credenciando para fazer mestrado, para trabalhar como professores, atuando como professores substitutos por concurso público, mas o formato do PRA não é ainda o formato institucional, ele tem ainda um formato de extensão, embora a gente faça pesquisa, extensão e de certa forma ensino. (Professor 1).

Houve um reconhecimento de seis entre os sete professores em que se conversou sobre este assunto da necessidade da institucionalização do PRA pela UFC e um argumento citado por cinco deles foi a questão de garantir a regularidade e continuidade das atividades do Programa, inclusive pelo próprio diretor do CCA. Uma professora comenta: “Na hora que a gente se institucionalizar a gente não fica dependendo dessas coisas sazonais, destes projetos que não vem, a universidade assume, a gente pode institucionalizar também os recursos [...]”. (Professor 4).

A institucionalização é importante para dá regularidade, porque um dos problemas maiores que nós tivemos com o Residência foi o da irregularidade [...]eu acho que dá para fazer isto sem gastar muito, institucionalizar, ter recurso permanente, ter uma programação permanente, porque uma boa parte das energias foram gastas vendo como superar esta

irregularidade na realização. [...] porque institucionalizando pressupõe regularidade de recursos, por exemplo, uma das maiores dificuldades é a ida ao assentamento, tem as idas e vindas, a bolsa, se isso aí não está garantido, se isso custa a acontecer é difícil e tira pernas de fazer as outras coisas. (Professor 3).

eu vejo que o PRA também pode ser um Programa institucionalizado para não depender de recursos anuais, se você tem um programa institucionalizado, você já sabe que aquele programa é permanente e você já vai trabalhar com um planejamento mais em mãos, através da ação das pessoas, do envolvimento, da ação, mostrar resultados, e hoje não, todo ano nós temos que concorrer a editais, ou buscar recursos de uma forma que ninguém..., não temos uma garantia de uma disciplina por exemplo, quando a Universidade institucionaliza, nada impede a gente de buscar recursos mas aquele programa ali já faz parte da..., dos cursos, da estrutura curricular, o que torna mais fácil. (Diretor do CCA).

Outros argumentos apresentados em relação à importância da institucionalização foram relacionados a possuir mais condições (maior número de professores envolvidos, infra-estrutura, bolsas, recurso) para conseguir atender às demandas que vêm surgindo e que venham a surgir, além de facilitar o processo de captação de recursos:

[...] e porque essa vontade?: a gente vai ter muito mais professores envolvidos, vai ter muito mais condições de atender mais estudantes, mais condições de garantir alguns recursos, e de marcar mesmo espaço na universidade, demarcação de espaço mesmo, mudou a política, mudou o presidente, mudou o reitor, mas o PRA ainda existe, então é um desejo e a gente tá aí. (Professor 4).

Porque o Programa tem as pessoas, tem pessoas preparadas para trabalhar com estes alunos, mas a gente tem as necessidades materiais, de viagens, de bolsas, de diária, de alimentos, para o orientador conseguir, e se já existe um programa institucionalizado aí se torna mais fácil junto à universidade conseguir recursos, em bancos, como é o caso do Banco do Nordeste, nas secretarias, mas enquanto não tiver isso a gente fica dependendo dos professores envolvidos, a partir do momento que estes professores decidiram que não devem mais..., decidirem se afastar, por um motivo ou outro, o Programa se acaba. (Diretor do CCA).

Conforme a questão perguntada os professores expuseram sua opinião sobre os desafios para que de fato esta institucionalização do PRA na UFC aconteça. Surgiram dois depoimentos no sentido da dificuldade de encontrar um desenho apropriado que se encaixe na estrutura da universidade e que atenda aos propósitos do Programa; para três professores o maior problema é a questão do embate político-ideológico, do programa ser uma força contra-hegemônica e por isso não conseguir apoio e força suficiente para se estabelecer institucionalmente; a questão da falta de recursos e das prioridades na destinação dos recursos da Universidade também foram lembradas por três dos entrevistados; uma professora citou o problema da burocracia tanto para estabelecer-se como depois para manter-se. Vejamos alguns destes depoimentos:

Aí é que está o gargalo porque a gente não conseguiu ainda encontrar uma forma de..., um desenho institucional que esta universidade absorva, nós já

pensamos “e se nos transformássemos em um departamento?” Nós já pensamos, mas para isso nós teríamos que criar cursos, cursos de graduação, estamos nesta discussão. Para nós termos professores de fato à disposição do PRA eles teriam que estar vinculados a um departamento porque todos os professores que trabalham no PRA são vinculados a algum departamento, não são daqui, aqui eles fazem um trabalho voluntariado. (Professor 1).

Acredito que por questões políticas mesmo, mas ela deveria já está formalizada dentro da universidade, esta experiência, não só fisicamente, com prédio, com certo um arranjo administrativo, mas na sua forma idealizada, da sua formação, porque fisicamente é mais simples você abrir espaços, agora de expansão das idéias e de concretização das idéias, através do curso, isso é mais difícil na universidade [...] Os desafios são políticos dentro da universidade, não vejo outro não, porque financeiro eu acredito que na hora que as coisas estiverem concretizadas, a universidade tendo aceito politicamente a proposta os recursos eles são buscados. (Professor 6).

Este mesmo professor explica esta dificuldade em relação a força política para passar por todas as instancias decisórias da universidade:

Nos temos os departamentos, nós temos os centros, as pró-reitorias e a reitoria, este caminho aqui se houver articulações políticas aqui, neste caminho todo e chegar até aqui [na reitoria], o reitor vai encaminhar pro CEPE [Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão] deliberar, no CEPE tem representação de todos os Centros, não é de um só Centro, e estas são instâncias políticas que não tão afinadas com a discussão que houve aqui [no PRA], mas vão decidir sobre ela, e aí eles vão avaliar se isso politicamente é viável para universidade, se interessa a universidade por isso e isso, e se não houver todo um fechamento de jogo político neste caminho, não é aprovado aqui [no CEPE]. (Professor 6).

Para concluir este raciocínio a pesquisadora pergunta ao professor: “Então você acha que é um caminho longo e que falta articulação de todas estas instâncias?” ele responde: “Ele pode ser um caminho longo ou rapidíssimo porque depende da força política que se tem neste caminho”. E para concluir ele acrescenta: “O PRA ainda não tem esta força, precisa consolidar mais”. (Professor 6). Ainda neste contexto da disputa político-ideológica outra professora fala sobre a questão dos recursos e suas prioridades na universidade:

As dificuldades vou te comparar assim: você vê o Plano Safra, a quantidade de recurso que vai para Agricultura Familiar e a quantidade que vai pro Agronegócio, é uma diferença enorme, a mesma coisa é o embate de recurso na universidade..., a disputa por recurso na universidade é muito grande, e a gente embora tenha respeito, esteja fazendo um bom trabalho, na hora destas disputas também recebe uma quantidade pequena. (Professor 3).

Outra professora comenta das possíveis dificuldades relacionadas à burocracia e à aceitação da comunidade acadêmica no estabelecimento de um espaço institucional autônomo chamado por ela de “unidade acadêmica”:

Eu sinto uma grande dificuldade no enfrentamento da burocracia e do desejo dos outros, ou do não desejo dos outros, aí que a gente vai ver até que ponto o pessoal da universidade está pronto para acolher, não é mais um programa, agora é uma unidade acadêmica, faz parte, os MS vão transitar aqui não mais como um parceiro sazonal, um projeto do MDA, do PRONERA, mas ele vai está transitando porque a gente pode estar construindo um curso e pode virar uma unidade acadêmica. (Professor 4).

Estas dificuldades foram citadas pelos professores, porém os gestores que participaram mais ativamente do Programa (diretor do CCA e chefe de gabinete do reitor) não explicitaram nenhum entrave, apenas o chefe de gabinete citou uma possível resistência na esfera local, no CCA, em relação à aceitação desta comunidade e a aderência dos professores de maneira mais geral em participar. Porém ele não acredita na necessidade desta institucionalização perante as dificuldades estruturais da universidade, para ele da maneira como hoje acontece, por meio destas parcerias e articulação, é um formato viável e eficaz:

Houve uma demanda dos mais diferentes grupos que atuam na área de que fizéssemos um ambiente específico para estas ações, um núcleo, alguma coisa. Na universidade é muito complicado você criar novos setores porque nós temos uma liturgia natural, que é o departamento, o centro, na forma de programa há pessoas que acham que ou você cria uma unidade formal ou não funciona. Eu já não acho assim, eu acho que uma articulação respaldada nos parâmetros que são regulatórios, ou seja, cadastra o projeto aqui..., eu particularmente não acho que precise criar uma unidade formal, ou uma área física, eu acho que não, como articulação ela funciona bem também, não vejo este problema não. (Professor 11).

Outras citações que surgiram espontaneamente durante a conversa deste tópico foi sobre os avanços já conquistados em relação ao reconhecimento institucional do PRA, três dos sete professores citaram exemplos:

nós [do PRA] criamos semestre passado uma disciplina optativa de Desenvolvimento Rural Sustentável, tivemos esta oportunidade, criamos e oferecemos aos nossos estudantes. A gente percebeu que era interessante porque os conteúdos que a gente dava nas oficinas, seminários [nos espaços do PRA] a gente otimizou isso, transformou em disciplina porque daí o estudante ganha crédito. (Professor 1).

Porém, além da oferta desta disciplina só ter ocorrido recentemente a duração das atividades do PRA (*lato sensu*) perduram por mais de um semestre, então a professora complementa sua fala no sentido de que as atividades que os estudantes participam durante o PRA nem sempre possuem valor institucional para eles:

[...] porque na forma de seminário, eles não ganhavam créditos, como seminário o que ele vai ter é uma declaração ao final do EV de que ele participou de tantas oficinas, tantos seminários, mas em quanto valor institucional, na lógica dos cursos, não tem. Ele [o PRA] tem um valor muito subjetivo para os estudantes, ele tem um valor de um crescimento técnico, de uma formação pedagógica, tem a possibilidade de exercitar uma

compreensão política, de organização, ele passa a ter mais a postura de um educador, então é muito mais subjetivo digamos, ele vem para cá muito pelo desejo de desenvolver um perfil onde ele possa ganhar outras dimensões na sua formação, mas na institucionalidade ele não tem, digamos, ele não tem créditos. (Professor 1).

Em seguida a mesma professora cita outra estratégia de reconhecimento institucional das atividades do PRA:

os cursos que eles fazem ao final, chamado Estágio Supervisionado ou Monografia, eles vem fazer aqui, aí eles têm o acompanhamento dos professores lá do departamento e dos nossos professores daqui, e tem valor para lá, ele pode fazer o Estágio aqui conosco e lá ele recebe [o reconhecimento], ele se matricula como Estágio Supervisionado no PRA, isso a gente já conseguiu para todos os cursos. Todos os cursos ele pode chegar pro coordenar e dizer: “olha eu quero fazer meu Estágio Supervisionado no PRA”. (Professor 1).

Porém, sob o ponto de vista de outro professor entrevistado, embora haja este reconhecimento não existe uma divulgação nem incentivo pelos departamentos: “Eles reconhecem, sem nenhum problema, mas eles não enxergam o PRA como um espaço efetivo para os estudantes fazerem seus Estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso, então os que estão lá é por iniciativa própria do aluno e não da coordenação dos cursos para irem para aquele local”. (Professor 2).

Retomando a fala do professor “6” exposta acima, sobre os espaços imateriais, do mundo das idéias ser mais difícil e demorado de ser conquistado, embora reconheçamos este fato torna-se importante reconhecer a relevância da conquista do espaço físico e material do PRA. Ele foi essencial para viabilizar a continuidade e divulgação dos trabalhos desenvolvidos, para demarcar território e representou uma maneira de reconhecimento do Programa por parte do CCA. Três professores citaram a relevância da conquista desta estrutura física do PRA no CCA embora reconheçam que apenas ela não é suficiente:

a atual direção do Centro que já está há 6 anos, eu acho que a gente consegue ser visto, ou ter uma visibilidade boa dentro do CCA, ao ponto de que destes núcleos de ensino, pesquisa e extensão o PRA é o único que tem uma infra-estrutura à altura. Na época, final de 2006, a direção do CCA disponibilizou pro Programa o prédio onde ele reformou e disponibilizou onde hoje estamos instalados, o PRA, com sala de estudo, sala com micro-computadores ligados a rede mundial de computadores, mini biblioteca, sala de apoio e secretaria, acho que poucos professores do CCA tem a infra-estrutura que a gente tem lá no PRA. Acho que esta é uma forma de demonstrar que a direção do Centro reconhece, acho que se fosse algo que não trouxesse, ou não fosse visto como trazendo algum benefício ou alguma melhoria pro Centro dificilmente teria recebido um apoio desta magnitude. (Professor 2).

Por fim compreende-se que a institucionalização do PRA é ação estratégica para legitimar e valorizar suas ações, para facilitar a captação de recursos, garantir a continuidade e ampliação de suas atividades, agregar mais professores e parceiros, atender

mais estudantes. Além disso, significa o reconhecimento da universidade em relação a importância e potencialidade desta proposta, é carregado de um valor simbólico, representa a conquista oficial de um espaço contra-hegemônico na academia, espaço demandado inclusive por sujeitos historicamente oprimidos, os camponeses, e também a eles dedicado e por eles conquistado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa foi possível iniciar uma reflexão sobre a importância da transformação da universidade, com foco nos cursos das Ciências Agrárias, para que ela contribua com um projeto de nação com mais justiça e equidade. Índícios, evidências e fatos concretos foram obtidos, por meio do caso estudado, do seu grande potencial em construir caminhos alternativos, principalmente por meio da articulação de idéias e forças de sujeitos e instituições diversificadas. Frente ao desafio na luta político ideológica no interior da academia é preciso somar forças com os estudantes e a sociedade para o enfrentamento do seu sistema rígido e desarticulado, e de alguns professores, cientistas, que se fecham em suas verdades com medo que elas sejam descartadas pela falta de aplicabilidade ou, em alguns casos, desveladas suas intencionalidades ocultas.

O enfoque no caso particular do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará, caracteriza a pesquisa como um estudo de caso, em que a coleta dos dados se deu por meio da análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos diretamente envolvidos nesta experiência. As entrevistas foram gravadas e em seguida analisadas segundo metodologia de Análise de Conteúdo.

O PRA conforme inicialmente idealizado, com a execução do Curso de Especialização e o apoio do INCRA e MDA iniciou uma trajetória de sucesso e expectativas, porém, teve uma curta duração, aproximadamente dois anos (com interrupções), suficiente para formar apenas a primeira turma de Especialistas. Para alcançar a ambiciosa proposta regulamentada pela Norma de Execução nº 42 com suas abrangentes diretrizes e objetivos seria importante a continuidade do apoio (financeiro e estrutural) proveniente do MDA/INCRA. Porém por questões operacionais este financiamento cessou no fim de 2007.

No caso do Ceará, por diversos fatores, como a consolidação de uma equipe comprometida e em sua maioria com experiências prévias relativas à temática foco do

Programa; a grande capacidade de articulação e agregação de parceiros; a habilidade para gerir espaços democráticos e participativos, levaram a luta e conquista da continuidade do PRA por outros meios e financiadores. Neste contexto, foram realizadas adaptações em seu arranjo embasados nas experiências e demandas aprendidas na trajetória e na escassez dos recursos, mas mantendo os objetivos e princípios semelhantes.

Acredita-se que o Programa Residência Agrária venha conseguindo atingir seus objetivos mais específicos e diretos referentes à promoção de uma formação complementar e diferenciada aos profissionais das Ciências Agrárias para atuarem junto aos agricultores familiares que seja mais humana e adequada tecnicamente. Embora este não seja o foco central desta pesquisa, este fato pode ser percebido por alguns indícios como a competência e dedicação dos professores envolvidos, a satisfação demonstrada pelos estudantes entrevistados que participaram ou ainda participam desta experiência, o depoimento da líder de um MS do campo, com quem a pesquisadora conversou, e a grande procura por estes profissionais para atuarem com ATER. Mas para afirmar com mais precisão e ênfase o alcance deste objetivo torna-se importante realizar estudos que se aprofundem na coleta de dados com este enfoque, inclusive diagnosticando a opinião dos agricultores atendidos por estes profissionais que participaram do Programa Residência Agrária.

Por outro lado, com base nos dados e reflexões apresentados, acredita-se que o PRA na UFC, venha alcançando os objetivos abrangentes também contidos na referida Norma de Execução, como: “estabelecer diálogo e iniciativas concretas com as universidades afim de promover e ou reforçar a reflexão crítica seja, da realidade rural brasileira, seja da formação técnica desenvolvida nestas instituições”; “fortalecimento de parcerias para ações coletivas de pesquisa e extensão”; “desenvolver modelos de gestão que possibilitem construir mecanismos de produção, aplicação e avaliação de conhecimentos e práticas, por meio de ações democráticas para que possam contribuir na construção da cidadania e no controle social das Políticas Públicas”. E a consecução deste desafio está embasada em uma série de fatores e esforços dedicados que tem possibilitado executar o Programa Residência Agrária com sucesso e causar uma série de influências desejáveis no contexto da reinvenção da formação promovida pelo Centro de Ciências Agrárias da UFC.

Durante a pesquisa constatou-se que existe um reconhecimento por parte dos entrevistados (professores, estudantes e líder dos sujeitos do campo) quanto à inadequação da formação promovida pelos cursos das Ciências Agrárias à realidade e necessidades dos camponeses. Porém, será que a comunidade acadêmica reconhece estas carências,

deficiências, ou apenas os que estão envolvidos com a realidade destes sujeitos, como os professores e estudantes do PRA? Acredita-se que muitos estudantes e professores que ainda não participam do PRA também percebam ou imaginam estas carências, porém a falta de proximidade e vivência com a realidade do campo causa um conformismo e naturalidade desta situação, como se isto tivesse fora do seu alcance questionar ou mudar, tendo apenas que se adequar. Portanto, falta um senso crítico e engajamento dos acadêmicos em questionar esta realidade dentro do CCA e da UFC, sentirem-se empoderados para construção de caminhos alternativos de produção de conhecimentos, pesquisas e extensão vinculados aos seus espaços de atuação.

Assim, acredita-se que o PRA possui grande potencial em despertar estudantes e professores sobre esta situação, reafirmar e enfatizar percepções às vezes deixadas de lado. Sensibilizá-los por meio de estudos, discussões e principalmente pelo contato com os sujeitos do campo e suas realidades, da necessidade de mudança e recriação da formação promovida pelos cursos das Ciências Agrárias para um fazer acadêmico e profissional voltado para a transformação da realidade rumo a uma nação mais justa e sustentável.

Conforme discutido, a gestão participativa no PRA possui imenso potencial de recriação de um fazer acadêmico mais conectado às demandas dos camponeses e estudantes, possibilitam o exercício da democracia, da humildade, do diálogo e reflexão, além de todo seu potencial pedagógico. Pode-se perceber a riqueza dos depoimentos dos professores em relação ao potencial da construção de espaços participativos dentro da academia com destaque para a participação dos MS do campo. O reconhecimento de ambas as partes (academia e MS do campo) sobre os significativos benefícios desta relação deve ser divulgado e representar um incentivo para a manutenção e multiplicação destes no CCA e em outros espaços, internos e externos à UFC.

O conflito foi fato marcante neste ambiente de ampla participação, porém por ter sido bem gerido trouxe contribuições e agregou aprendizados e maturidade aos envolvidos. Os próprios entrevistados, em sua maioria, demonstram ter uma visão positiva e benéfica destas tensões no ambiente do Programa. Neste momento cabe a reflexão proposta por Costa em sua pesquisa sobre o PRA em âmbito nacional: “A forma com que os conflitos, emergências vão sendo tratados e a valorização das oportunidades de interações serão grandes indicadores do avanço ou retrocesso deste Programa”. (COSTA, 2006, p.66). De acordo com o exposto nesta pesquisa pode-se inferir que de fato a maneira como o PRA no Ceará vem encarando os conflitos e desafios inerentes ao seu cotidiano e as diversas emergências deste ambiente inovador e participativo, além do esforço em dar conta e

otimizar as diversas parcerias que o Programa procura e é procurado, realmente são indicadores concretos do avanço conquistado pelo Programa neste estado.

A metodologia adotada no PRA, baseada na Pedagogia da Alternância, tem mostrado sua importância e benefícios e vem sendo aperfeiçoada a cada nova turma do Estágio de Vivência. Segundo os depoimentos, professores e estudantes mostraram-se entusiasmados com a prática desta Pedagogia que para eles representa algo inovador. Reconhecem tanto os benefícios quanto os pontos que devem ser aperfeiçoados. Acredita-se que, mesmo com os significantes benefícios que esta Pedagogia vem proporcionando, ela representa um ponto que pode avançar ainda mais, precisa ser estudada com profundidade, havendo uma socialização e sistematização entre toda equipe da sua compreensão e objetivos no âmbito do Programa. Outro ponto sério que deve ser repensado para o melhor funcionamento da metodologia é a questão da continuidade das atividades, portanto, dos recursos, e esta questão perpassa o tema da necessidade de institucionalização do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará.

Acredita-se que o PRA por meio da Pedagogia da Alternância venha atendendo a proposta a seguir:

É preciso introduzir programas e disciplinas necessários para compreender a realidade atual; superar a atitude contemplativa no estudo dos fenômenos naturais, bem como estudá-los em suas relações, em suas ações e em suas dinâmicas; estudar e se deixar impregnar pela realidade atual; demonstrar a dialética de tudo que existe; aplicar o princípio da pesquisa no trabalho escolar; transformar os conhecimentos em concepções ativas; ensinar os alunos a lutar e construir; ligar o trabalho na escola com o trabalho social, com a produção real, com uma atividade concreta socialmente útil. (QUEIROZ, 2004, p. 118).

Por fim, conclui-se que a Pedagogia da Alternância é propícia para formar técnicos extensionistas educadores, conhecedores da realidade em sua complexidade, comprometidos com os agricultores, engajados na luta por sua permanência no campo com mais qualidade de vida, direitos e cidadania. Além disso, possui a capacidade de envolver a universidade com a realidade da vida no campo, mas não apenas com uma realidade de carências técnicas, e sim com a riqueza da sua cultura, valores e desejos.

A articulação entre pesquisa, ensino e extensão é um tema freqüentemente defendido no espaço acadêmico e está presente nas suas cartas de intenções, porém, na prática poucas são as ações que conseguem integrar este tripé. As dificuldades não residem apenas nas limitações dos professores, na falta de esforço de gestores e docentes, mais do que isto, está arraigada na própria organização da universidade: na sua rigidez

administrativa; na sua visão predominante cartesiana de ciência, na segmentação das suas estruturas e dos conhecimentos produzidos. Tudo isso dificulta visualizar e criar possibilidades para execução de ações capazes de integrar estas três dimensões.

O PRA, desde sua proposta original, até sua atual conformação, vem constituindo-se em um espaço concreto de integração do ensino, pesquisa e extensão no CCA. Justamente o fato de trabalhar com outra concepção de ciência, de buscar a transdisciplinariedade, de enxergar seu campo de trabalho de maneira complexa, de primar pela participação dos envolvidos, tudo isso, abre a visão sobre a interseção e articulação entre estas três faces que devem ser igualmente prioritárias na universidade. Assim o PRA tem caminhado desenvolvendo ações que conseguem contemplar estas três ações, compreendendo e aprimorando as potencialidades desta articulação. Neste sentido, o Programa constituiu-se em uma “escola” para o exercício deste tripé, em que o “professor” tem sido a própria experimentação e vivência pelo grupo no fértil espaço de atuação do PRA. Portanto, este é um caminho de constante aprendizado e longa jornada no alcance deste desafio, mas que já mostra seus benefícios e potencialidades para todos sujeitos e instituições envolvidos.

A partir da presente pesquisa foi possível ter mais clareza sobre a maneira como os professores da UFC, majoritariamente do CCA, que se envolveram com o Programa Residência Agrária, encaram esta proposta, e como isso repercute no seu trabalho. Verificou-se que a maioria deles, mesmo já possuindo proximidade e trabalhos precedentes com a questão dos povos do campo, ainda assim, a experiência no Programa foi enriquecedora. Representou uma (re) aproximação e intensificação do contato com a realidade do campo, especialmente dos assentamentos do Ceará. Percebeu-se que este fato repercute na motivação para trabalho e para o aprimoramento da sua prática profissional segundo as necessidades percebidas.

Portanto, constituir-se em uma maneira de reforçar e amadurecer suas reflexões críticas sobre questões ligadas: ao papel social da Universidade; à formação promovida pelos cursos das Ciências Agrárias; à Reforma Agrária, à Agricultura Familiar. Inclusive estas articulações promovidas e mantidas pelo Programa Residência Agrária são estratégicas para o fortalecimento da Reforma Agrária brasileira, na medida em que possibilita a transposição de preconceitos e a abertura de portas de cooperação.

Percebeu-se a influência direta e indireta do PRA no aperfeiçoamento, e em alguns casos, transformação das aulas, pesquisas, projetos de extensão e ainda em atuações externas ao CCA realizados por estes docentes. Pelos depoimentos foi possível diagnosticar que o PRA, ainda nascente e cercado de dificuldades e desafios, se mostra um espaço

carregado de emoções, de sonhos, de esperanças, de otimismo, e isto contribui com uma perceptível “vida” e dinâmica ao trabalho desenvolvido por esta equipe.

O Programa Residência Agrária propõe e executa um trabalho participativo que integra professores de diversos departamentos do CCA e o resultado almejado deste encontro é que ele não se restrinja apenas aos limites das ações do Programa. Os benefícios desta interdisciplinaridade, o encontro de diferentes visões e experiências, já vêm sendo desfrutado pelo PRA, mas pode ser força motriz para expandir-se para outras ações dentro do CCA e da UFC. Assim, diagnosticou-se que de fato algumas ações concretas surgiram em decorrência dos encontros proporcionados pelo Programa, porém ainda pouco numerosos e pontuais. Embora os entrevistados reconheçam a potencialidade desta aproximação e articulação para trabalhos conjuntos, justificam as dificuldades: da maior demanda de tempo e horários em comum disponíveis para todos os membros; a ausência desta cultura na academia; além da falta de incentivo da própria universidade. Por mais que os docentes tenham dificuldades de implementar suas ações de maneira interdisciplinar, o PRA constitui-se um espaço propício ao seu desenvolvimento já que permite visualizar a interação entre os conhecimentos na sua realidade complexa.

Assim, torna-se necessário que a própria academia, representada por seus centros e departamentos, criem mecanismos para incentivar efetivamente estes espaços de trabalho coletivo. Não basta ficar no discurso da necessidade da interdisciplinaridade, é necessário, por exemplo, modificar os parâmetros de avaliação do rendimento dos professores, conforme justificados por eles, que valoriza o trabalho individual e o conhecimento especialista em contrapartida do trabalho coletivo e do conhecimento abrangente. Acredita-se que pelo desafio e potencialidade que representam os trabalhos participativos com professores e estudantes de diferentes cursos, eles deveriam ser reconhecidos no sistema de avaliação como algo com maior valor que trabalhos isolados.

Os professores do PRA já vêm exercitando esta proposta desafiadora, seja durante o Curso de Especialização ou atualmente por meio dos integrantes do núcleo duro e seus parceiros. Porém, o incentivo que recebem por toda dedicação que um trabalho coletivo e participativo demanda, ainda é muito a “colheita” e a perspectiva dos resultados que o Programa vem alcançando. Porém, o reconhecimento da Universidade, refletido em seus indicadores, ainda é injusto e não valoriza este tipo de experiência como deveria. Acaba que este trabalho fica dependente de professores julgados como “idealistas”, dispostos a trabalhar mais do que o exigido devido ao seu compromisso e sonho de contribuir com uma universidade e sociedade mais humana, justa e solidária. Como cita uma professora quando

fala da motivação das pessoas que se envolvem com o Programa: “porque ainda é uma questão de amor e identificação ideológica”. (Professora 3).

Muitas vezes, a demanda e complexidade dos trabalhos do PRA, requerem abdições pessoais, como trabalhos em horários extras e aos fins de semana. Isso por si só não representa um problema, mas quando não há uma flexibilidade na negociação da carga horárias das aulas e outras atribuições que estes têm que se envolver, e quando o trabalho não é devidamente valorizado pelos parâmetros legais, daí vive-se uma injustiça. Acredita-se que este fato pode ser penoso e desestimulante ao longo do tempo para os professores envolvidos no PRA. Representa uma dificuldade em alargar a equipe para dar conta das intensas e interessantes demandas que têm surgido.

Portanto, na perspectiva de consolidação e ampliação das atividades do PRA é premente envolver novos professores do CCA e de outras áreas. Prioritariamente, dos cursos das agrárias que ainda tem pouca ou nenhuma ação em conjunto com o Programa, como os cursos de engenharia de pesca, engenharia de alimentos e zootecnia. Neste sentido, também é desejável aumentar a proximidade e o envolvimento dos professores que já são parceiros. A importância da ampliação da equipe de professores e da própria institucionalização do Programa pela UFC não diminui a relevância das parcerias externas. É importante sua continuidade e desejável sua ampliação, mas pelo reconhecimento dos seus benefícios e não apenas pela necessidade de manter as atividades do PRA.

Já as parcerias com os MS do campo são estruturantes do PRA e devem ser sempre fortalecidas. As parcerias instituídas com determinadas ONG e instituições governamentais são interessantes, trazem contribuições para o Programa e para o CCA: novos e diferentes profissionais, conhecimentos, desafios, experiências e visões. São capazes de problematizar novas leituras dos desafios científicos, organizacionais, tecnológicos, sociais, ambientais, econômicos, culturais, entre outros, trata-se, portanto, de uma relação que se bem conduzida, como vem sendo, é enriquecedora para ambas as partes, conforme opinião: “universidades têm muito que aprender com as instituições não acadêmicas pois elas possuem maior flexibilidade para atender as demandas por mobilizar estruturas não perenes” (BURSZTYN, 2008, p.15).

Porém aconselha-se ter sempre presente a precaução de não perder o foco perante as inúmeras demandas externas. Ter sempre clareza das ações e objetivos prioritários e de acordo com isso, saber delimitar quais as demandas dos parceiros é possível atender a curto prazo, quais terão que esperar o Programa conseguir se fortalecer e ser ampliado e, por vezes, quais fogem do seu escopo. Também é prudente não querer “dar um passo

maior que as pernas”, ter sempre em mente o que a equipe atual de fato tem condições de executar hoje considerando suas prioridades. E concomitantemente planejar e idealizar o que gostaria de realizar “amanhã”. Portanto, o constante planejamento das ações do PRA é importante, porém, sempre com a flexibilidade e criatividade que seu dinâmico ambiente de atuação exige. Vale ressaltar a relevância de não criar expectativas e depois não poder/conseguir cumprir, principalmente com os MS do campo, já que a confiança construída tem sido uma das bases do sucesso desta experiência.

Pode-se perceber o potencial da incipiente parceria do PRA com o Grupo Agroecológico⁴⁴. Ele é constituído por estudantes que possuem uma grande energia, disposição, criatividade e abertura ao novo e estas características são desejáveis e importantes no contexto do PRA, portanto, devem ser valorizadas, e a parceria estreitada e fortalecida. Percebe-se que atual equipe pensa e age desta maneira, assim espera-se que esta vinculação se aprimore e evolua. Porém, com o cuidado de manter a independência e autonomia de cada equipe, pois entende-se que cada grupo ocupa espaços diferentes, embora com interseções; tratam de temas convergentes porém com peculiaridades e enfoques diferenciados. Portanto, visualiza-se a energia sinérgica deste encontro e a necessidade de que cada um cresça e se fortaleça para contagiar mais pessoas e ocupar outros espaços, tanto comuns como específicos de cada grupo.

Uma conquista relacionada à atuação do Programa Residência Agrária no CCA é o aumento da divulgação e discussão entre professores e estudantes, em espaços formais e informais de abrangentes temas inerentes ao PRA como Educação do Campo, Reforma Agrária, Agroecologia. Este fato ressalta a importância e potencial do PRA em ir influenciando na recriação da formação promovida nas Ciências Agrárias da UFC. À medida que estes temas são mais divulgados e discutidos vão despertando e conquistando novos espaços e pessoas, mesmo que não chegue a constituir um vínculo com o Programa Residência Agrária. Acredita-se que esta influência também reflita nas próprias áreas de atuação de professores que iniciam ou aperfeiçoam seu exercício profissional segundo estas novas reflexões. Embora a efetiva incorporação e valorização destas temáticas no CCA seja um processo lento e cheio de barreiras (explícitas e implícitas) compreende-se que ele já teve início e o PRA tem o potencial de fazer com que este efeito cresça com exponencialmente.

⁴⁴ Embora a presente pesquisa tenha investigado esta questão de maneira superficial já que não estava planejado investigar este item e também por esta articulação ainda ser bastante recente.

Segundo as diferentes visões, de professores, estudantes, profissionais egressos do Programa e líder de MS do campo, percebeu-se a convergência em admitirem, sob diferentes enfoques e visões, o potencial do PRA em funcionar como uma política indutora na transformação da formação aos profissionais das Ciências Agrárias. Observou-se que a maioria dos entrevistados soube exemplificar de que forma isso já vem ocorrendo, as possibilidades e potencialidades de evolução e os principais entraves e desafios a serem superados.

Neste sentido, cabe destacar o potencial que os estudantes que participam do Programa apresentam, e isto pode ser diagnosticado por pelas palavras deles mesmos e também no depoimento dos professores. Compreende-se que esta força indutora que o Programa possui foi potencializada pela estratégia de possibilitar o ingresso de estudantes que ainda estão mais iniciantes em seus cursos (a partir do quarto semestre). Isso ocorre porque permite aos estudantes interagirem e aprenderem com os que já estão mais adiantados nos cursos; terem mais tempo para se aperfeiçoarem e ganharem segurança sobre as temáticas abordadas; se engajarem em outros grupos, como o Movimento Estudantil, projetos de extensão. Enfim, resta mais tempo para eles levarem estas reflexões e pensamentos críticos para os espaços, formais e informais, que freqüentam na Universidade.

Embora o PRA tenha o objetivo principal de formar (ou reformar) os profissionais que atuam ou pretendem atuar como agentes de ATER esta é apenas uma expectativa já que estes profissionais irão trabalhar onde escolherem e/ou as oportunidades aparecerem. Em um primeiro momento isto pode parecer preocupante, pode levar a interpretações da ocorrência de um desperdício de recurso e energia caso estes estudantes não se tornem ou não continuem atuando como técnicos extensionistas⁴⁵. Porém, pelos depoimentos coletados durante a pesquisa percebeu-se como a participação neste Programa é marcante na vida destes estudantes⁴⁶, eles fazem questão de enfatizar como o Programa Residência Agrária mudou suas vidas, como se tornaram mais críticos, donos da própria opinião e comprometidos com os MS do campo, com a Reforma Agrária e com a construção de um novo modelo de desenvolvimento e de nação mais justo e solidário. Portanto, acredita-se e evidências foram obtidas de que estas idéias e experiências ficam tão fortemente marcadas na vida destes estudantes, que, onde quer que eles estejam atuando, estarão discutindo e

⁴⁵ embora tenha se diagnosticado, por meio de conversas informais com os entrevistados, que a maioria realmente tem se tornado técnico de ATER e ATES

⁴⁶ mesmo nos casos em que a entrevista ocorreu mais de dois anos após o término do Curso de Especialização.

contagiando as pessoas com quem trabalham e convivem, sobre suas idéias. Estarão contribuindo com os propósitos maiores do PRA. Então, também é um grande ganho a atuação destes profissionais em outros espaços que não as instituições de ATER como ocorreu com a 1ª turma da Especialização, na qual existem profissionais hoje atuando como professores substitutos da UFC, como estudantes do mestrado, como bolsistas do projeto do CNPQ ligados ao PRA, como funcionários públicos, por exemplo, do INCRA.

Durante o presente estudo, empiricamente foi diagnosticado, por meio de diversas conversas, durante as entrevistas e em momentos “informais”, de que a maioria dos estudantes do Programa, realmente têm se tornado técnicos extensionistas em áreas de Agricultura Familiar, especialmente em assentamentos. Inclusive, três das seis profissionais entrevistadas, além de terem tido este vínculo com a UFC, hoje trabalham diretamente na área de extensão rural em assentamentos, inclusive em cargos de destaque e liderança. Como é de se esperar, parece haver um reconhecimento pelos agricultores e equipe de assistência técnica com quem trabalham, da sua formação diferenciada e de qualidade. Assim, ressalta-se a importância de verificar de maneira sistematizada e aprofundada onde os profissionais que passaram pelo PRA estão atuando e de que maneira.

Compreende-se que a força e entusiasmo presente no depoimento dos estudantes esteja ligada à metodologia utilizada no PRA. Principalmente à possibilidade de vivenciar a realidade dos assentamentos, de interagir com os agricultores, de criar laços afetivos. Este envolvimento emocional é um diferencial capaz de contagiar os participantes do Programa, que faz com que, conforme eles mesmos citaram, se transformem em âmbito pessoal e profissional e acentue seu comprometimento com estes sujeitos. Acredita-se que este fato esteja fortemente vinculado ao potencial identificado destes sujeitos serem multiplicadores das temáticas relacionadas ao PRA dentro e fora da Universidade.

É interessante que haja a continuidade deste estudo ao longo do tempo para acompanhar a evolução e desdobramentos neste caminho de recriação da formação das Ciências Agrárias na UFC. Compreende-se que a experiência do Programa Residência Agrária no CCA já possui mérito pela bagagem e sucesso conquistado para constituir-se fonte inspiradora de outras experiências em outros espaços e Universidades, inclusive em âmbito nacional. Portanto, o Programa Residência Agrária no Ceará por sua vanguarda e experiências de sucesso deve ser periodicamente estudado à luz de diversas reflexões, com enfoques similares e diferenciados da presente pesquisa. Os estudos sobre o PRA deverão ser divulgados e comporem espaços de trocas experiências para que possa contribuir com outros programas e projetos.

No momento em que for viabilizada a 2ª turma do Curso de Especialização⁴⁷, ou seja, quando PRA voltar a ser exercido como idealizado em sua origem em âmbito nacional, a experiência do Ceará já estará em um novo patamar de reconhecimento na comunidade acadêmica (tanto por estudantes, professores e gestores). Portanto acredita-se que haverá alto grau de mobilização e sensibilização de uma parcela mais ampliada da universidade somada ao acúmulo de experiências de sua equipe o que irá potencializar seu avanço.

⁴⁷ Acredita-se que em breve pois o financiamento já foi liberado e a burocracia já esta em fase final de tramitação.

REFERÊNCIAS:

- AHRENSR, D. C.; CAVALLET, V. J.; AHRENS, S. B. Os administradores rurais: formação universitária e Mercado de trabalho. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: na contramão da universidade operacional, 4., 2002, Florianópolis: **Anais...** Florianópolis, USC. 2002.
- ALMEIDA, S.G.; PETERSON, P.; CORDEIRO, A. **Crise Socioambiental e Conservação Ecológica da Agricultura Brasileira**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 201. 122p.
- ALTAFIN, I. G. **Sustentabilidade, Políticas Públicas e Agricultura Familiar: uma apreciação sobre a trajetória brasileira**. 2003. 225p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.
- ALTIERI, M. A. & NICHOLLS, C. I. **A Implementação de uma estratégia de desenvolvimento agro-ecológico para agricultores familiares no Brasil**. Berkely: Univ. da California. 2003.
- ANDRADE, M. R. & DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org>. Acesso em 21/01/2010.
- ANDRÉ, M. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 68p.
- ARAUJO, M. et al. A prática da indissociabilidade do Ensino-pesquisa-extensão na universidade. **Rev. Bras. de Agrociência**, v.4, no 3, p. 177-182, set.-dez.,1998. Disponível em < <http://www.ufpel.tche.br/faem/agrociencia/v4n3/artigo07.pdf>. > Acesso em: 20/04/2009.
- ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18, n. 51, p. fev, 2003.
- ARROYO, M. G.. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 26/03/2009.
- ASMUS, R. M. F. **Qualidade de Vida na Agricultura Familiar**. 271p. Tese de doutorado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2004.
- ASSAD, L. T.; LITRE, G.; NASCIMENTO E. P. **A vida por um feixe de lenha: experimento metodológico de gestão de conflitos socioambiental**. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BASTOS, J. A. S. A. **A Educação técnico-profissional: Fundamentos, perspectivas e prospectivas**. 1ª ed., Brasília: SENETE, 1991. 120 p.
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som, um manual prático**. Petrópolis: Vozes. 7 ed. 2008.
- BEGNAMI, J. B. Instrumentos pedagógicos de Alternância. Belo Horizonte: AMEFA, 2002.
- BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.
- BORDENAVE, J. D. **O que é participação**. Brasília: Ed. Brasiliense, 1983.
- BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1994, 239p
- BURSZTYN, M. Sustainability Science and the University: Towards **Interdisciplinarity. Working papers** (Harvard University. Center for International Development. Online), v. 24, p. 1-23, 2007.

BUAINAIN, A. M.; ROMEIRO A. R.; GUANZIROLI, C. Agricultura Familiar e o Novo Mundo Rural. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº 10, p. 312-347, jul/dez 2003.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A (org.). **Por uma Educação do Campo 5: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p.13-52

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Por uma nova extensão rural: fugindo da obsolescência. **Reforma Agrária**, v.24, n.3, p.70-90, set./dez. 1994.

_____. Agroecologia: Enfoque científico e estratégico. In: **Agroecol.e Desenv.Rur.Sustent.**, Porto Alegre, v.3, n.2, abr./junh.2002. p. 13-16

_____. (Org.) **Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade**. Brasília, 2009.

CARVALHO, H. M. (Org.). **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Curitiba: Vozes, 2005.

CARVALHO, A. M. P. Estado e políticas públicas: o desafio para a construção de uma cultura de direitos. In: **SEMINÁRIO POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO: discurso e ações**, Brasília, 2007.

CASIMIRO, M. I. E. C. Residência Agrária: Projeto universitário e camponês como fator de desenvolvimento do campo. In: **CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL**, 44, 2006, Fortaleza, Anais... Fortaleza: SOBER, 2006.

CAVALLET, V. J. **A formação do engenheiro agrônomo em questão: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI**. 1999. 133p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo

_____. A formação do Engenheiro Agrônomo em questão: A expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI. In: FEAB. **Formação profissional do Engenheiro Agrônomo**. Brasília: FEAB/CONFEEA, 1996.

COELHO, F. M. G. **A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos**. Viçosa: Editora UFV, 2005.

COSTA, M. I. **Uma Residência para as Ciências Agrárias: Saberes coletivos para um projeto camponês e universitário**. 2006. 87p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

Declaração final por uma política pública de educação do campo In: **Conferência Nacional por uma Educação Do Campo**, 2., 2004, Luziânia. Disponível em < www.contaq.org.br>. Acesso em 23/03/2009.

DELGADO, G. C. A Questão Agrária no Brasil. 1950-2003. In: JACOUD, L. (Org.). **Questão Social e Política Social no Brasil Contemporâneo**. Brasília: IPEA, p. 51-90, 2005.

EMBRAPA. Marco Referencial em Agroecologia. Brasília: GT em Agroecologia, 2006.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

DENARDI, A. R. Agricultura Familiar e políticas públicas: alguns dilemas e desafios para o desenvolvimento rural sustentável. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural.Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.3, p. 56-62, jul./set, 2001.

EHLERS, E. **Agricultura sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma**. São Paulo: Ed. Livros da Terra, 1999.

ESMERALDO, G. G. [Projeto do] **Curso de Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo**. Fortaleza, 2005.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DE AGRONOMIA DO BRASIL. **Estágios Interdisciplinares de Vivência**. Santa Maria: NTP de Movimentos Sociais, 2005.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A (org.). **Por uma Educação do Campo 5**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p.53-89.

FILHO, José. Silveira. **A sociologia rural e a formação em ciência agrônoma**. [SD]. Disponível em: <http://www.alasru.org>. Acesso em: 08 maio 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 77p.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 10. Ed: São Paulo: Paz e Terra, 1988. 65p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GALVANI, P. A. Auto-formação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: CENTRANS. **Encontro Catalisador do Projeto "A Evolução Transdisciplinar na Educação: Educação e Transdisciplinariedade II"**. São Paulo: TRIOM, 2002.

GARCIA, R. C. Reforma Agrária: equidade, emprego e crescimento econômico. In: Fundação Demócrito Rocha. **Fascículo Universidade Aberta: Reforma Agrária e Desenvolvimento**. 1995.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.& GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.64-89.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 77p.

GEHLEN. I. **Políticas públicas e desenvolvimento social rural**. São Paulo: Perspec. vol.18 no.2 São Paulo Apr./June, 2004.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLIESSMAN, S. **Agroecologia**: processo ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GOHN, M. G. **O Protagonismo da Sociedade Civil**: Movimentos Sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

GUANZIROLI, C. Por que a Agricultura Familiar? In: Fundação Demócrito Rocha. **Fascículo Universidade Aberta: Reforma Agrária e Desenvolvimento**. 1995.

_____. et al. **Agricultura Familiar e Reforma Agrária no Século XXI**. Rio de Janeiro: Daramond, 2001. 288p.

HAGE, Salomão. A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo. In: **I Encontro de formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense**, 2005, Bragança. Disponível em < www.pa.gov.br/.../procampo>. Acesso em 15/04/2009.

JACINTHO, C. R. S. **A Agroecologia, a Permacultura e o Paradigma Ecológico na Extensão Rural**: Uma Experiência No Assentamento Colônia I – Padre Bernardo – Goiás. 2007. 178 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

JESUS, S. M. S. A. As Múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. _ Brasília: MDA, 2006 152p.

JOSÉ, Silveira Filho. **A sociologia rural e a formação em ciência agrônoma**. Disponível em <<http://www.alasru.org/cdalasru2006>> Acesso em: 18/04/2009.

LEFF, H. Agroecologia e Saber Ambiental. **II Seminário Internacional sobre Agroecologia**, Porto Alegre, nov. 2001. Disponível em www.emater.tche.br. Acesso em: 29/03/2009.

LEITE, S.; HEREDIA, B.; MEDEIROS, L.; PALMEIRA, M.; CINTRÃO, R. **Impactos dos Assentamentos**: Estudo sobre o meio rural brasileiro. IICA/NEAD: Brasília. 2004.

LIMA, Cláudia Gonçalves. **Reforma do estado brasileiro e a reestruturação da educação superior**: estratégias do grande capital para os países de capitalismo periférico e o ideário da democratização dos direitos sociais. 2006. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola**: uma escola em movimento. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e Cognição. In: NICOLESCU, B. et al. **Educação e Transdisciplinaridade** Brasília: UNESCO. 2000.

MEDEIROS, L. S. **Reforma Agrária no Brasil**: História e atualidade de luta pela terra. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo. 2003.

MESQUITA, T. C. **Escola de Agronomia do Ceará**: 90 anos. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Paralelo 15 / Núcleo DM e Estudos Agrários e Desenvolvimento / Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2000. 382 p.

_____. **II Plano Nacional de Reforma Agrária**: Paz, Produção e Qualidade de vida no meio rural. Brasília: NEAD, 2003.

_____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: Manual de Operações. Brasília: 2004.

MOLINA, M. C. **A Reforma Agrária e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: A Reinvenção do Futuro**. Dissertação de Mestrado _ Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 1998. São Paulo. Campinas. 149p.

_____. **A contribuição do PRONERA na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. 165p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

_____. Residência Agrária: estratégias e concepções. In: MOLINA, M. C.; ESMERALDO, G. G. L.; NEUMANN, P. S.; BERGAMASCO, S. M. P. P. (ORG.). **Educação do campo e formação profissional**: A experiência do Programa Residência Agrária. Brasília: MDS, 2009.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Lisboa: Europa-América, 1994.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Orgs.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2000.

MOVIMENTO dos TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **O Desenvolvimento do MST**. Disponível em www.mst.org.br. Acesso em 17/04/2009.

NICOLESCO, B. Um Novo Tipo de Conhecimento – Transdisciplinaridade. In: NICOLESCO, B. et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO. 2000.

PANAGIDES, S. A Contribuição do Capital Social para o Desenvolvimento Rural. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: NEAD. 2000.

PENA-VEGA, Alfredo (Org.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PERONDI, M.A. **Agricultura como fronteira entre sociedade e natureza: atributos a multifuncionalidade**. Campinas: Anais do II Encontro Anual da ANPPAS (Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Ambiente e Sociedade), 2002.

PINHEIRO, S. L. G. **A evolução do enfoque sistêmico nas ações de investigação, desenvolvimento e extensão rural**: Da abordagem hard-systems para experiências com soft-systems. 2000, 22p. Disponível em: www.rimisp.org/ifsa/php/simposio/documentos/201.pdf Acesso em 20/11/2008.

PLOEG, J. D. V. Sete Teses sobre Agricultura Familiar. In: PETERSEN, P. (Org.) **Agricultura Familiar Camponesa na Construção do Futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PRIMAVESI, A. **O manejo ecológico do solo**: agricultura em regiões tropicais. 4a. ed., São Paulo: Nobel, 1982.

_____. A. **Agroecologia: ecosfera, tecnosfera e agricultura**. São Paulo: Nobel. 1997.

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**. ensino médio e educação profissional. Tese de doutorado em sociologia da Educação da Universidade de Brasília. Brasília, Março de 2004. 210p.

REY, F. G. **La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafios**. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 205p.

RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. 214. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SCHNEIDER, S. Teoria social, Agricultura Familiar e pluriatividade. **Rev. bras. Ci. Soc.** São Paulo, vol.18, nº.51, Feb. 2003.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV. 2003.

_____. Modalidades, representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores In: **Revista da Formação por Alternância**, UNEFAB Ano 1, N.2, julho 2005, p. 5-23.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n 16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

SZYMANSKY, H. (Coord.); ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. R. **A Entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 87p.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: 1.ed.** São Paulo: Atlas, 1987.

UFRPE, Disponível em: <http://www.ufrpe.br/curso_ver.php?idConteudo=8>. Acesso em: 9 maio 2010

UFC, Disponível em <www.ufc.br>. Acesso em 21/02/2010.

VEIGA, B. G. A. **Participação Social e Políticas Públicas de Gestão das Águas: Olhares sobre as experiências do Brasil, Portugal e França.** 2007. 320p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 05 abril 2009.

WANDERLEY, M. N. B. **Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro.** 1996. (texto apresentado no XX Encontro Anual da ANPOCS, GT 17- Processos Sociais Agrários)XX Encontro Anual da ANPOCS. Grupo de Trabalho: Processos sociais agrários: Caxambu, Outubro,

_____. Agricultura Familiar e Campesinato: rupturas e continuidades. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 21, out, 2003, p. 43-61.

WESTPHAL, M. F.; BÓGUS, C. M.; FARIA, M.M. **Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil.** Bol. Oficina Sanit. Panam., v.120, n.6, p.472-481, 1996

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE I- PERGUNTAS ORIENTADORAS DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

QUESTÕES DIRECIONADAS AOS PROFESSORES:

- Qual sua formação?
- Ministra / já ministrou quais disciplinas no CCA da UFC?
- Antes do PRA já participava de projeto de extensão?
- Atuou de que maneira no PRA?
- Você vê necessidade de uma formação complementar para os estudantes da ciências agrárias que pretendem trabalhar com assistência técnica para agricultura familiar?
- Quais foram as potencialidades e dificuldades percebidas na execução da gestão participativa do PRA?
- Já que os Movimentos Sociais do campo tiveram voz ativa no processo de construção e execução do PRA, quais as principais contribuições e aprendizados que o diálogo com estes sujeitos trouxe para o processo?
- Durante o PRA surgiram muitos conflitos? Como foram gerenciados? Foram importantes? Em que sentido?
- Quais as potencialidades percebidas e vivenciadas no uso da Pedagogia da Alternância? Quais as principais dificuldades e desafios encontrados?
- Em que medida o PRA tem representado uma possibilidade concreta de integração do tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão?
- Você sente que sua participação no PRA influenciou o surgimento de novos conteúdo ou enfoques nas suas aulas? E novas metodologias e/ou didática utilizadas durante as aulas?
- Sua experiência no PRA contribuiu em sua atuação profissional?
- Houve um maior fluxo de informações e de interface entre as pesquisas e experiências dos docentes do CCA que atuaram no Programa? e O PRA gerou oportunidades de produção de novos conhecimentos e de surgimento/fortalecimento de parcerias/ redes para ações coletivas de ensino, pesquisa e extensão?.
- O PRA estimulou no CCA a intensificação de debates sobre os eixos temáticos do Curso de Especialização em espaços formais e/ou informais? Quais?
- Em que medida o PRA tem funcionado como uma política indutora na mudança do perfil dos profissionais das ciências agrárias do CCA da UFC?
- Quais os maiores desafios ao avanço do reconhecimento e legitimação institucional dessa experiência ?.

QUESTÕES DIRECIONADAS AOS ESTUDANTES :

- A formação que você vem recebendo no seu curso é suficiente e adequada para quem gostaria de trabalhar com assistência técnica em área de Agricultura Familiar? Por quê?
- Você acha que consegue levar as discussões, reflexões e vivências que você está tendo agora no PRA para outros espaços da Universidade, seja espaços formais ou informais?
- Você acha que é capaz de influenciar na qualidade da formação do seu curso, de maneira que ele seja mais conectado com a realidade da Agricultura Familiar?

QUESTÕES DIRECIONADAS AOS PROFISSIONAIS:

- Você conseguiu levar sua formação adquirida no PRA para outros espaços que atua ou atuou na UFC?
- Você acredita que o PRA tem funcionado como uma política indutora na mudança do perfil dos profissionais das Ciências Agrárias da UFC?
- Você acredita que o PRA tem funcionado como uma política indutora na mudança do perfil dos profissionais das Ciências Agrárias da UFC?

QUESTÕES DIRECIONADAS A UMA LIDERANÇA DE MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO:

- Você acredita que o PRA tem funcionado como uma política indutora na mudança do perfil dos profissionais das Ciências Agrárias na UFC?

ANEXO I - PORTARIA DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA AGRÁRIA

Portaria nº 57 de 23 de Julho de 2004

O MINISTRO DO ESTADO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, no uso da competência que lhe confere art. 87 parágrafo único, inciso I, da Constituição Federal,

Considerando que são atribuições do ministério do desenvolvimento agrário – MDA propor e implementar políticas visando ampliar e fortalecer a agricultura e executar O programa Nacional de Reforma agrária, implantando novos assentamentos e recuperando os existentes, com o objetivo de construir um novo modelo de desenvolvimento rural, ambientalmente sustentável, contemplando a diversidade dos sujeitos sociais e políticos, e que priorize a produção alimentos necessários pra a segurança alimentar e combate à fome no país, promovendo a paz, justiça social e a garantia dos direitos humanos;

Considerando que são objetivo do MDA no Plano Plurianual:

- a) promover a inovação tecnológica e acesso ao conhecimento para agricultura familiar, - implantação de uma política nacional de assistência técnica, extensão rural e pesquisa tecnológica adequada e específica para a agricultura familiar;
- b) promover e disponibilizar os meios para a estruturação os meios para a estruturação das famílias nas áreas de assentamentos de reforma agrária de forma participativa, apoiando o fortalecimento das comunidades rurais através dos princípios da solidariedade, cooperação, justiça e responsabilidade social, resolve:

Art. 1º Instituir, no âmbito do Gabinete do Ministro, o Programa Nacional de Educação no campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica e Extensão Rural, com o objetivo de orientar a formação profissional de universitários egressos da áreas de ciências agrária para uma nova concepção de assistência técnica, direcionada para uma matriz tecnológica ambientalmente sustentável e condizente com as peculiaridades dos assentamentos de Reforma agrária e dos Agricultores Familiares.

Art. 2º O Programa de que trata o art. 1º desta Portaria terá com Comitê Operativo composto por um representante dos seguintes órgãos:

- I – Gabinete do Ministro;
- II – Secretária de Agricultura Familiar
- III – Secretaria de Desenvolvimento Territorial
- IV – Secretária de Reordenamento Agrária; e
- V – Instituição Nacional de Colonização e Reforma agrária – INCRA

Art. 3º O Coordenador do Programa será designado pelo titular desta Pasta.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MIGUEL SOLDATELLI ROSSETTO

ANEXO II - NORMA DE EXECUÇÃO Nº 42**MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA
INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA _ INCRA****NORMA DE EXECUÇÃO Nº 42 DE 02 DE setembro DE 2004**

Estabelece critérios e procedimentos referentes ao Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica.

O MINISTRO DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso I, da Constituição, e o PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, tendo em vista o disposto na Portaria n^o 057, de 23 de julho de 2004 publicada no Diário Oficial da União de 26 de julho de 2004, resolve:

Art. 1^o Estabelecer os procedimentos técnicos e administrativos que regerão o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, fundamentado nos seguintes atos:

Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (Estatuto da Terra);

II Plano Nacional de Reforma agrária;

Norma de Execução nº 39, de 30 de março de 2004;

IN/STN/Nº 01, de 15 de janeiro de 1997 e alterações;

Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

CAPÍTULO I**DIRETRIZES BÁSICAS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E QUALIFICAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A ASSISTÊNCIA TÉCNICA**

Art. 2^o Das Diretrizes Básicas:

I - promover a formação técnica e humanista de jovens estudantes e profissionais para a atuação, junto a assentamentos e comunidades de agricultores familiares, bem como estabelecer diálogo e iniciativas concretas com as universidades afim de promover e ou reforçar a reflexão crítica seja da realidade rural brasileira, seja da formação técnica desenvolvida nestas instituições;

II - assegurar, com exclusividade às famílias assentadas em Projetos de Reforma agrária, Projetos de Assentamento reconhecidos pelo INCRA, e áreas de Agricultura Familiar, o acesso aos serviços de Assistência Técnica pública, gratuita, de qualidade, visando o desenvolvimento dessas áreas, a partir da prática a ser desenvolvida por esta política de Formação, sem substituir os programas de Assistência Técnica já estabelecidos;

III – gerar oportunidades para ampliar a formação de alunos(as) matriculados nas universidades públicas brasileiras nos cursos das Ciências Agrárias, como forma de fortalecer estas

instituições e a rede de conhecimentos produzidos pelas mesmas, para que possam, não só ampliar a sua formação e o seu campo de trabalho, mas também contribuir, de forma especializada, para a promoção do Desenvolvimento Sustentável nas Áreas de Reforma agrária e Agricultura Familiar;

IV – gerar oportunidades para ampliar a formação de alunos e egressos das Universidades públicas e ou comunitárias sem fins lucrativos na produção de novos conhecimentos e no fortalecimento de parcerias para ações coletivas de pesquisa e extensão;

V – contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável tomando como referência os saberes das comunidades tradicionais e o conhecimento científico para ampliar a reorganização da vida em comunidade de forma crítica e participativa;

VI - contribuir para a geração de renda e para a melhoria da produção agropecuária e extrativista, voltada para a oferta de alimentos e matéria prima, estimular o desenvolvimento de agroindústrias familiares e reorientar as políticas de comercialização com vistas ao desenvolvimento local, regional, nacional e internacional;

VII - desenvolver modelos de gestão que possibilitem construir mecanismos de produção, aplicação e avaliação de conhecimentos e práticas, por meio de ações democráticas para que possam contribuir na construção da cidadania e no controle social das Políticas Públicas, bem como a identificação de estratégias para implantar uma política ampla, duradoura e inclusiva de assistência técnica;

VIII - contribuir para o desenvolvimento do campo desde a relação entre os técnicos, os assentados e os agricultores familiares, com base na participação, solidariedade e pela co-responsabilidade de todos os sujeitos do processo, até a organização de novas metodologias de formação, à criação de novas matrizes tecnológicas, ao compromisso social e ambiental que estimulem e facilitem novas interpretações da realidade rural em constante reorganização social;

IX – desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de princípios dialógicos e da práxis que permitam o movimento de ação-reflexão-ação e, a perspectiva de transformação da realidade. Uma dinâmica de aprendizagem-ensino que valorize e provoque o envolvimento de técnicos(as) e agricultores(as) familiares em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora

Art. 3º Dos Conceitos Básicos e Abrangência:

I - o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, é uma política que comporta a relação entre ensino, pesquisa e extensão;

II - objetiva-se que a formação desenvolva projetos de Extensão com estudantes e a qualificação profissional para os egressos dos Cursos superiores por meio de Cursos de Pós-Graduação “Latu-Sensu”, a serem desenvolvidos por universidades públicas parceiras, que possuam ações multidimensionais, em termos técnico ambientais, econômicos, culturais e criados e a serem recuperados, segundo o contexto do desenvolvimento rural integrado, a envolver os diversos territórios e biomas, compreendidos pelos diferentes grupos sociais existentes no meio rural;

Art. 4º Na primeira etapa de sua implantação, o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, atuará nos seguintes Estados:

Região Norte: Acre e Pará

Região Nordeste: Bahia, Sergipe, Pernambuco, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba

Região Centro-Oeste: Mato Grosso do Sul e Goiás

Região Sudeste: São Paulo e Rio de Janeiro

Região Sul: Paraná, Rio Grande do Sul

Art. 5º Na segunda etapa de sua implantação, o Programa atuará para atender a demanda de todos os Estados envolvidos na primeira etapa inclusive na criação dos cursos de Especialização em cinco regiões, sendo que dele participarão na sua elaboração e execução todas instituições de ensino envolvidas no Programa. Os cursos regionais de especialização poderão contemplar outros profissionais que atuam na reforma agrária e extensão rural, com a definição de vagas e critérios a serem estabelecidos pela Comissão Nacional do Programa.

Art. 6º O Programa terá seu procedimento técnico e administrativo regulado por esta Norma de Execução, em se tratando de Projetos de Reforma Agrária, Assentamentos reconhecidos pelo INCRA e Áreas de Agricultura Familiar.

CAPÍTULO II

ESTRUTURA E COMPETÊNCIA

Seção I

Da Direção Executiva, da Comissão Nacional, do Grupo Operativo e das Comissões Estaduais e Regionais

Art. 7º A execução do Programa se fará através de uma Direção Executiva; da Comissão Nacional; do Grupo Operativo Intraorganizacional e das Comissões Estaduais e Regionais.

Art. 8º A Direção Executiva será responsável pela administração e gestão do Programa. Será composta pelo seu diretor ou diretora executivo(a) e servidores(as) designados pelo Ministro.

§ 1º A Direção Executiva tem as seguintes atribuições:

1. implementar as deliberações da Comissão Nacional de Formação e Qualificação em Assistência Técnica e Extensão Rural, sobre a gestão política pedagógica do Programa;
2. elaborar as programações operacionais;
3. planejar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos custeados pelo Programa nos Estados;
4. supervisionar as atividades gerenciais nas áreas financeira, técnica e a de apoio administrativo;
5. analisar e aprovar a contratação de especialistas para atender as demandas específicas do Programa;
6. integrar os parceiros, as áreas administrativas e pedagógicas do Programa;
7. garantir a articulação das ações do Programa com o conjunto das políticas públicas;
8. mobilizar e articular o Programa junto aos diferentes ministérios e poderes públicos;

§ 2º Da Composição e atribuições da Comissão Nacional de Formação e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica e Extensão Rural:

I – a Comissão Nacional será formada, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, por representantes do Gabinete do Ministro; do Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária – INCRA; da Secretaria da Agricultura Familiar – SAF; da Secretaria de Desenvolvimento Territorial - SDT, Secretaria de Reordenamento Agrário – SRA e por representantes das universidades

executoras do Programa; representantes dos movimentos sociais populares do campo parceiros; representantes das federações do movimento estudantil das Ciências Agrárias;

II _ visando a articulação do Programa com ações afins de outros ministérios, serão convidados a integrar a Comissão Nacional de Formação e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica e Extensão Rural, representantes dos seguintes Ministérios: Educação, Trabalho e Emprego e Ciência e Tecnologia.

III – a Comissão será uma instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa e à ela competirá:

1. emitir parecer técnico sobre os projetos de Formação;
2. coordenar as atividades político-pedagógicas do Programa;
3. definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação dos Projetos e do Programa;
4. identificar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa;

§ 3º Da atribuição e constituição do Grupo Operativo Intraorganizacional:

O Grupo Operativo Intraministerial será constituído pelo INCRA, SAF e SDT e SRA terá como atribuição garantir a articulação das diferentes secretarias do Ministério e de sua autarquia na implementação do Programa Nacional, além de ser responsável por articular as ações do Programa com ações de Assistência Técnica já desenvolvidas por estas instâncias.

§ 4º Da Composição e atribuições das Comissões Estaduais .

I – A Comissão Estadual terá representantes dos parceiros nos Estados

II – Compete à Comissão Estadual:

- I. articular as Universidades que desenvolvem ações de pesquisa e extensão, voltadas para a Assistência Técnica e para o Desenvolvimento Sustentável;
- II. contribuir para a articulação das ações de Assistência Técnica já existentes no Estado e as ações do Programa;
- III. acompanhar o desenvolvimento das ações articuladas de campo dos recém formados, professores das universidades e orientadores de campo, afim de promover o debate e constante avaliação da prática com as comunidades;
- IV. identificar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos dos Cursos e do Programa;
- V. promover, estimular, apoiar e realizar seminários sobre os temas da Questão Agrária no Brasil, a Agricultura Familiar e a soberania alimentar, Desenvolvimento Rural Sustentável, entre outros, junto às instituições de ensino parceiras do Programa;
- VI. participar dos coletivos estaduais de ATER e ATES promovendo ações integradas e fortalecendo o desenvolvimento territorial na consolidação de redes de comunicação e trabalho.

CAPÍTULO III

DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Art. 9º Os Convênios serão celebrados pelo INCRA Nacional com as universidades públicas ou com Fundações que tiverem vínculo com estas universidades e trabalhos de pesquisa e extensão, a partir dos pressupostos definidos por esta Norma Técnica.

§ 1º O primeiro convênio será celebrado com prazo de vigência de seis meses, sendo imprescindível o comprometimento das instituições de ensino parceiras, no acompanhamento permanente, na supervisão e na avaliação periódica das atividades executadas por seus integrantes no âmbito do Programa;

§ 2º O convênio contemplará os objetivos e metas previstas no que estiver sendo desenvolvido pelos Planos Regionais de Reforma agrária e nos Projetos de Desenvolvimento dos Assentamentos.

Art. 10 São pré-requisitos para a participação das Universidades e Fundações:

2. as universidades devem ser públicas e possuírem experiências de extensão e/ou pesquisa na Reforma agrária e na Agricultura Familiar;
3. ofertar nos currículos dos cursos disciplinas com conteúdos direcionados para a discussão do desenvolvimento do campo, da Agricultura Familiar e da Reforma agrária, tais como: (Antropologia e Sociologia Rural, Educação do Campo, Extensão Rural, Desenvolvimento de Comunidades...) necessários à promoção do Desenvolvimento Territorial Sustentável;
4. apresentar proposta de trabalho de acordo com as orientações da comissão executiva do programa;
5. as Fundações devem ter vínculo com uma universidade pública que deverá ser a interveniente do convênio, e ser objetivo fim, previsto em seu estatuto, o apoio à pesquisa e extensão;

Parágrafo único. No primeiro ano de implementação do Programa, o Ministério do Desenvolvimento Agrário convidará instituições que preencham os pré-requisitos para participarem do Programa, com o objetivo de desenvolver projeto piloto e a partir do segundo ano de sua implantação, as instituições que queiram participar deverão submeter seus projetos à análise da Comissão Nacional de Qualificação Profissional para Assistência Técnica e Extensão Rural.

Art. 11 As instituições de ensino e seus docentes e discentes deverão atuar obrigatoriamente nas áreas de Reforma agrária e de Agricultura Familiar do Estado em que se localizam, devendo priorizar a seleção de áreas que estejam contidas no âmbito dos territórios rurais eleitos como prioritários pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT.

Parágrafo único. Só poderão ser escolhidas áreas que já tenham trabalhos de assistência técnica, sendo que desta equipe será escolhido um técnico(a) que atuará em parceira com o professor da instituição de ensino responsável por este aluno, e que se denominará Orientador(a) de Campo, para melhor acompanhar os estudantes e os recém-formados, em vista de uma melhor integração nas comunidades e melhor aproveitamento destes estagiários em campo.

Art. 12 As instituições de ensino, em parceira com os movimentos sociais do campo e os órgãos públicos que prestam Assistência Técnica, selecionarão as áreas de atuação, devendo concentrar seus alunos numa mesma região do Estado, cuja distância não deverá exceder a quilometragem orientada pela comissão executiva, respeitando as especificidades de cada região para garantir um acompanhamento mais intenso e permanente dos docentes nas ações do conjunto da instituição no programa.

Art.13 As instituições de ensino, com apoio da Comissão Estadual, deverão integrar em seus projetos as equipes de Assistência Técnica do INCRA ou da SAF que atuam na área onde será desenvolvida a política de formação.

Art.14 As instituições de ensino, em parceria com os movimentos sociais populares de seu Estado que aceitarem participar do Programa, selecionarão os alunos que participarão desta política de formação, observados os seguintes critérios:

estar cursando o último semestre da graduação nas áreas referidas nesta Norma, e se comprometer em elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso direcionado à vivência de campo nas comunidades rurais e ou assentamentos (estágio), a partir de um estudo participativo da realidade, indicando um prévio plano de trabalho para os dois anos seguintes, que deverá ser construído com os orientadores de campo, professores da universidade e comunidade;

ter participado de projeto de extensão universitária em assentamentos ou comunidades rurais e ou participado em estágios de vivência ou profissional, organizado pelas entidades estudantis, em assentamentos ou comunidades de agricultores familiares;

o Programa de Formação viabilizará a concessão de Bolsas de Extensão durante os seis meses, nos quais estes alunos farão o Trabalho de Conclusão de Curso nas comunidades onde irão atuar, com objetivo de realizar o estudo dos problemas da região de forma participativa, estabelecendo vínculos locais.

Art.15 Após os seis meses de estudo, período no qual os alunos participantes do programa de formação deverão ter concluído seu curso, as instituições de ensino estarão aptas a participar da segunda etapa do Programa.

Art.16 A Segunda Etapa do Programa consistirá na realização do Curso de Especialização a ser desenvolvido no tempo máximo de dois anos, respeitando as orientações e a legislação nacional para esses cursos nas universidades.

§ 1º Simultaneamente ao período de realização deste curso, estes alunos continuarão vinculados as equipes de Assistência Técnica com as quais fizeram o estágio e o estudo diagnóstico, atuando na perspectiva de implementação das demandas identificadas junto às comunidades no período anterior.

§ 2º Os técnicos Orientadores de Campo também serão estudantes do curso de especialização, recebendo uma bolsa de estudo durante 24 meses, período do curso.

§ 3º Ao final destes dois anos, os alunos, desde que aprovados, farão juz ao título de Especialista e receberão os certificados de conclusão a serem expedidos pela universidade executora.

Art.17 Os cursos de Especialização serão desenvolvidos em regime de alternância, com conteúdos vinculados à promoção do Desenvolvimento Sustentável e ao Bioma de cada região, sendo elaborados e desenvolvidos especialmente para atingir os objetivos do Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional em Assistência Técnica.

Art. 18 Os casos omissos ou supervenientes serão decididos pelo(a) coordenador(a) do Programa nomeada pela portaria No 60 de 29 de julho de 2004 publicada no dia 30 de julho de 2004 no Diário Oficial da União.

Art. 19 Esta Norma de Execução entra em vigor na data de sua publicação nos Boletins de Serviço do INCRA e do MDA.

MIGUEL SOLDATELLI ROSSETTO

ROLF HACKBART

Anexo III – Tabela com estudantes que concluíram o Curso de Especialização do Programa Residência Agrária, e os respectivos títulos das suas monografias e professores orientadores.

UNIVERSIDADE	NOME ESTUDANTE	TÍTULO DA MONOGRAFIA	PROFESSOR ORIENTADOR(A) (A)
UFC	João Batista dos Anjos Costa	Análise do Modelo de gestão do Assentamento Matriz de São Gonçalo	Francisco Amaro Gomes de Alencar
	Karla Genuca de Sousa	Diagnóstico socioeconômico cultural das formas de organização produtiva no assentamento rural Eva Moura, Pentecoste-CE	Maria Lúcia de Sousa Moreira
	Sara Maria Spinosa Juvêncio	Cartografando os espaços das mulheres no Assentamento Nova Canaã – Quixeramobim-CE.	Celecina de Maria Veras Sales
	Luciana Rodrigues Ramos	Conhecer para amar: descobrindo os caminhos de convivência com semi-árido no Assentamento Palmares em Crateús-CE.	José Levi Furtado Sampaio
	Ivana Leila Carvalho Fernandes	O Papel da Mulher na Segurança Alimentar das Famílias do Assentamento Novo Horizonte em Tururu-CE.	Helena Selma Azevedo
	Ana Maria Timbó Duarte	Segurança alimentar no Assentamento Santana	Helena Selma Azevedo
	Nilo Moreira de Souza Júnior	Manejo sustentável da caatinga, uso racional do fogo o caso do Assentamento Palmares	José Levi Furtado Sampaio
	Vânia Maria Vasconcelos de Castro	Campesinato no Ceará: reportando as raízes históricas do Assentamento Vida Nova – Transval em Canindé-Ceará.	Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo
	Árciles Fernandes de Queiroz	Piscicultura a organização coletiva e o escoamento da produção em áreas de reforma agrária: o caso do assentamento 25 de Maio / São Joaquim, Madalena-CE.	Francisco Casimiro Filho
	Wanderley Magalhães Barreto	A alternativa Sustentável de Uso do Solo Através do Princípio Agro-Ecológico	Francisco Casimiro Filho
Conceição Coutinho	A Organização Política do Assentamento Nova	Celecina de Maria Veras	

	Melo	Canaã sob os Princípios Organizativos do MST	Sales
	Joaz Alves da Silva	Potencialidades do Assentamento Raposa para uma nova matriz tecnológica.	Maria Lúcia de Sousa Moreira
	Paula Silva Ribeiro	Gestão da produção animal no Assentamento Santa Helena-Canindé-Ceará: um estudo de caso	Maria Lúcia de Sousa Moreira
	Vitória Laura da Silva Mendes	Convivência com o Semi-Árido: Um Estudo do Modelo de Gestão Produtiva no assentamento Juazeiro Independência – CE.	Luiz Antônio Maciel de Paula
	Rosana Ximenes Silva Martins Ec domestica	Mulher e crochê: na revelação do processo produtivo	Maria Dolores de Brito Mota
	Lídia Francisca Leal Mendonça	Qualidade da Farinha de Mandioca do Assentamento Lagoa do Mineiro – Itarema – CE	Francisca Silvânia de Sousa Monte

ANEXO IV – EIXOS TEMÁTICOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA NA UFC COM OS RESPECTIVOS CONTEÚDOS.

Temas Gerados	Conteúdos
Campo e Desenvolvimento Professor	<ul style="list-style-type: none"> - Formação econômica e social brasileira - Formação econômica e social da região Nordeste - A questão agrária no Brasil e no Nordeste: movimentos sociais e reforma agrária - Novos paradigmas do desenvolvimento do campo brasileiro (multifuncionalidade, pluriatividade, agronegócio, novo mundo rural, urbano, convivência com o semi-árido, território, agricultura familiar, gestão ambiental) - Políticas Públicas para a Agricultura - Desenvolvimento, Sustentabilidade, Democracia e Cidadania: conceitos e práticas em disputas - Desenvolvimento Territorial
Os Povos do Campo	<ul style="list-style-type: none"> - Afirmação de novos sujeitos sociais: povos indígenas, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, mulheres rurais, assentados e remanescentes de barragens - Novas relações sociais e humanas: gênero, raça, etnia e geração - Formas de sociabilidade e de expressão cultural e identitária dos povos do campo - Experiências históricas das resistências dos povos do campo - Estratégias de reprodução social dos povos do campo - Agricultura camponesa e sua dimensão histórica e política - Articulação: campo – cidade, local e global
Produção e Sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Modos de produção familiar e camponesa - Recursos naturais e ambientais do NE - Convivência com o Semi-Árido - Agroecologia: conceitos, bases e princípios - Técnicas e estratégias para aplicação dos princípios agroecológicos nas condições do semi-árido - Segurança Alimentar: produção e consumo sustentável

Socioeconomia	<ul style="list-style-type: none">- Reverso conceitos: economia, mercado, indivíduo, trabalho, crescimento, desenvolvimento, democracia, cidadania- Economia Camponesa- Agroindústria camponesa- A Sócioeconomia solidária no Brasil- Trabalho, produção e mercado na socioeconomia solidária- Sustentabilidade socioeconômica- Redes e Cadeias produtivas
Metodologia	<ul style="list-style-type: none">- Metodologia de Trabalho Científico I- Metodologia de Trabalho Científico II- Metodologia de Trabalho Científico III- Metodologia de Trabalho Científico IV- Educação Popular I- Educação Popular II- Educação do Campo I- Educação do Campo II- Monografia

ANEXO V – EXEMPLOS DE REPORTAGENS DIVULGADO O PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Curso de Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo

RESIDÊNCIA AGRÁRIA

Políticas Públicas em Debate

A 3ª Etapa Presencial do Curso de Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo foi reiniciada, no dia 9 de janeiro de 2007 no Auditório Castelo Branco da Reitoria-UFC com a realização do Seminário Agrário "Desenvolvimento Rural no Brasil: Projetos em disputa". A primeira mesa redonda "Desenvolvimento Rural no Brasil: Projetos em Disputa" foi explanada por **João Pedro Stédile** Dirigente Nacional do MST e a segunda teve como tema "Reforma Agrária e Meio Ambiente" e foi trabalhada por **João Alfredo**, então deputado federal pelo PSOL.

Essa etapa teve como principal tema gerador a disciplina de "Socioeconomia solidária, que teve como professor Euclides André Mance/Paraná, especialista e autor de quatro livros sobre o tema. Dentre eles citamos: *Como Organizar Redes Solidárias e Redes de Colaboração Solidária*. Com o professor, os estudantes visitaram a experiência de sócioeconomia do Banco Palmas da Associação Palmeiras, em Fortaleza. A disciplina de Sistemas Agrários foi ministrada pelo professor Vitor Atayde-UFBA, ex-orientando do professor Marc Dufumier do Instituto Nacional Agrônomo Paris-Grignon, autor de vários livros sobre agricultura familiar e camponesa. A realização das aulas práticas desse docente ocorreu junto à comunidade Indígena Tremembés.

No dia 27 de fevereiro a 4ª Etapa Presencial do Curso se iniciou com a realização do Seminário Agrário "Políticas Públicas para o Campo: Discursos e Ações", onde foram debatidas as políticas federais e estaduais de reforma agrária, crédito, assistência técnica e educação do campo. O principal Tema Gerador da Etapa foi Agroecologia e foi ministrado pelo professor Teógenes, do Departamento de Ciências do Solo-CCA e pelo técnico do ESPLAR Pedro Jorge Ferreira Lima. Os docentes visitaram, com os estudantes, as experiências de agroecologia nos municípios cearenses de Choró, Tauá e Canindé. O secretário de Meio Ambiente da Prefeitura de Maceió também ministrou aulas no Curso sobre suas experiências em desenvolvimento sustentável.





CCA NOTÍCIAS

CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
UFC

INFORMATIVO DO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS ANO XIII - Nº 90, ABRIL A JUNHO/2005.

RESIDÊNCIA AGRÁRIA

O Governo Federal criou, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, denominado Residência Agrária, a fim de propiciar a formação de estudantes e técnicos para atuarem no campo, tendo como base a superação da dicotomia entre o conhecimento técnico e a realidade agrária e agrícola do país; a construção de uma educação superior voltada para o exercício de práticas pedagógicas de caráter participativo e transformador; a produção de um conhecimento voltado para o desenvolvimento local e para o atendimento das neces-



Professores do CCA envolvidos no programa



Além dos estudantes, participam do Programa, os técnicos que prestam assistência técnica nos assentamentos e pertencem às entidades parceiras (MST e FETRAECE) e representantes de ambos os movimentos.

A equipe de professores do Centro de Ciências Agrárias da UFC que atua no programa está composta atualmente pelos seguintes profissionais: Profa. Gema Esmeraldo (DED) – Coordenadora Geral; Professora Helena Selma (DED); Prof. César Pinheiro (DEA); Prof. Casimiro Filho (DEA); Profa. Maria Lúcia Moreira (DEA)

O programa, composto de duas etapas, encontra-se no momento em sua primeira fase, denominada pelo MDA

CURSO *LATO SENSU* CAPACITARÁ 54 PESSOAS PARA A AGRICULTURA FAMILIAR-CAMPONESA

RESIDÊNCIA AGRÁRIA

CONCLUSÃO DA ETAPA PRESENCIAL (1ª ETAPA)

No dia 25 de novembro foi concluída a 1ª Etapa Presencial do Curso de Especialização *lato sensu* em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo que está sendo realizado para 38 estudantes egressos dos Cursos de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Piauí e Universidade Federal Rural do Semi-Árido/Mossoró/RN e para técnicos de Assistência Técnica, Ambiental e Social vinculados às prestadoras dos movimentos sociais (Federações de Trabalhadores Rurais e MST). O Curso iniciou-se no dia 31 de outubro com a presença da representante do Ministro do Desenvolvimento Agrário-MDA, Mônica Molina, que ministrou a Aula Inaugural do Curso. Durante 25 dias os estudantes vivenciaram estudos que procuraram trazer a compreensão da formação econômica e social brasileira e da Região Nordeste; a análise das dimensões histórica, econômica e política da agricultura familiar e camponesa; as experiências históricas das resistências dos povos do campo e uma preparação pedagógica e metodológica para o trabalho de pesquisa e de atuação técnica/pedagógica nos assentamentos. A partir do mês de dezembro de 2005 os estudantes iniciaram um planejamento para a realização do **Tempo Comunidade** que reunirá atividades de pesquisa-participante e de ação técnica pedagógica, sob a orientação dos professores-orientadores do Curso que fazem parte das universidades envolvidas e com a colaboração dos movimentos sociais participantes. No dia 30 de janeiro de 2006, os estudantes retornarão à sala de aula para a 2ª Etapa Presencial.

PRÉDIO ANTIGO ABRIGARÁ O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA AGRÁRIA

O antigo prédio onde funcionara o "restaurante da agronomia", foi restaurado e reformado internamente para abrigar o Programa de Residência Agrária e a Coordenação do Curso de Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo. Com a reforma o prédio passou a contar, além de uma ampla área externa coberta, mantida do projeto inicial, com cinco ambientes: sala de professores, sala de alunos, sala da coordenação, sala da administração e sala de reunião. O projeto de reforma teve o cuidado de preservar o estilo antigo do prédio.

A inauguração do "novo prédio" aconteceu no dia 31 de outubro. A solenidade de inauguração teve início com um café da manhã seguido da Aula Inaugural do curso de especialização, proferida pela representante do Ministério do Desenvolvimento Agrário, Mônica Molina, cujo tema foi "A Qualificação Profissional para a Transformação e Educação do Campo".



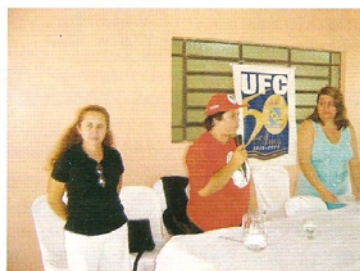
A partir da esquerda: Mônica Molina/MDA, prof. Odorico de Moraes-PRPPG, dep. Inácio Arruda, prof. Sebastião Medeiros, Diretor do CCA, dr. Eduardo Barbosa, Superintendente do INCRA-CE, prof. Frederico Thé-UFERSA.



Prof.ª Gema Galgani-CCA/UFG, Coordenadora do Curso de Especialização.



Professores, alunos e convidados.



A partir da esquerda: Antonia Alves - FETRAECE, Maria de Jesus - MST, Mônica Molina / MDA.





CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE REFORMA AGRÁRIA
E DESENVOLVIMENTO RURAL
CIRADR

RESIDÊNCIA AGRÁRIA EM PORTO ALEGRE

A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE REFORMA AGRÁRIA e Desenvolvimento Rural (CIRADR), organizada pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), com tema "Uma visão de futuro", aconteceu em Porto Alegre de 07 a 10 de março. Como tem sido usual, sempre que ocorre um evento internacional, em que majoritariamente se fazem representar as delegações governamentais, vários eventos paralelos são realizados pelas organizações da sociedade civil com o objetivo de apresentar propostas para o evento oficial, ou realizar manifestações sobre as questões em debates.

Foi pensando nesta convergência de eventos que a Coordenação Nacional do Programa Residência Agrária planejou um encontro dos Programas Nacionais, para os dias 3, 4 e 5 de março. Contudo, em decorrência do atraso na votação do Orçamento da União, a reunião foi cancelada. Este fato deixou o grupo do Curso de Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo, em um grande dilema, pois as passagens já estavam compradas e não haveria ressarcimento. Corajosamente, o grupo decidiu enfrentar as dificuldades e participar.

A delegação foi composta por 17 estudantes, sendo do Ceará: Ana Maria Timbó Duarte, Ana Paula Alves de Lima, Árciles Fernandes de Queiroz, Conceição Coutinho Melo, Lídia Francisca Leal Mendonça, Rosana Ximenes Silva Martins, Sandra Aguiar Cavalcante, Sara Maria Spinosa Juvêncio e Vânia Maria Vasconcelos de Castro; do Piauí: Etelvina Maria de Carvalho Gonçalves Nunes, Fabrícia Gonçalves de Oliveira, Gersonval Leandro da Silva Monte, Gleydson Ribeiro dos Santos e Marcus Vinícius Ferreira Silva; do Rio Grande do Norte: Antônio Mábia Zulina de Oliveira,

Kicssiany Soares Rodrigues e Suclíria de Lima Duarte. A delegação contou, ainda, com três docentes: Alexandre Iris Leite - UFRS, Fábio Coelho Gomes Nóbrega - UFPI e Helena Selma Azevedo - UFC.

A efetivação da programação do grupo foi possível com a valiosa colaboração das representantes do Programa nacional: Mônica Molina, Maria Inês Escobar Casimiro e Camila Guimarães Guedes. A intervenção delas permitiu à delegação participar dos eventos oficiais e paralelos e, até mesmo, completamente fora do circuito, mas muito importante para o grupo, como a visita aos assentamentos Capela e Santa Rita de Cássia. Esta visita propiciou o conhecimento de uma outra realidade, bem como, as comparações com os assentamentos onde estão estagiando e o impacto das diferenças regionais.

A delegação, entre os dias 03 e 10 de março cumpriu uma intensa programação, vivenciando emoções e conhecimentos no campo acadêmico e político. Compartilhou experiências com pessoas de diferentes nacionalidades, movimentos sociais e órgãos governamentais. Em alguns eventos participou em bloco e, em outros se dividiu para possibilitar maior diversidade.

A vivência no acampamento da Via Campesina, no Parque Harmonia, foi iniciada com a construção do acampamento e em todo o processo de organização. Com os acampados, o grupo participou da abertura, das reuniões, da mobilização e da passeata no dia Internacional da Mulher, em caminhada até à PUC. Ao final da passeata 50 mulheres entregaram as reivindicações das mulheres do campo à organização da Conferência.

Registro fotográfico do evento





No espaço do acampamento, o grupo do Programa Residência Agrária realizou atividades específicas, tais como, reunião com a coordenação do Programa Nacional; conversa com Bernardo Mançano Fernandes - professor da UNESP e colaborador do programa - que falou sobre suas

pesquisas com campesinato de vários países da Europa e das Américas; reunião com professores e estudantes do Programa de Residência Agrária de Santa Maria - RS.

No espaço da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC) a delegação participou dos seguintes eventos: II Conferência Internacional sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural; Seminário sobre Políticas para as Mulheres na Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural; Plenária Nacional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF); Fórum Terra, Território e Dignidade; O Lançamento do Material sobre Educação do Campo, realizado pelo PRONERA e Fórum Contra a Violência no Campo.

O tempo vivido em Porto Alegre foi intenso, pois foi um momento em que representantes de organizações de camponeses/as, povos indígenas, pescadores/as artesanais, trabalhadores/as rurais, migrantes, pas-tores/as, entidades defensoras dos direitos humanos, desenvolvimento rural, meio ambiente e delegações dos diversos países, discutiram uma nova reforma agrária, na qual a prioridade seja a dignidade, a soberania alimentar e principalmente a vida.

Com o objetivo de divulgar e debater as principais questões que perpassaram os eventos, o Programa Residência Agrária estará realizando o "Seminário Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural em Debate no Programa Residência Agrária".

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

2ª TURMA

OFICINA DE VIVÊNCIA

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO em suas duas etapas - formação de estudantes e qualificação de profissionais possibilita uma formação onilateral, em que professores, estudantes e movimentos sociais estabelecem uma relação de trabalho que permite um aprendizado mútuo. Depois de quase dois anos de caminhada, o Programa deu início à seleção de sua 2ª. Turma em outubro do ano passado. Foram realizadas a partir daí duas oficinas na UFC, uma em novembro, outra em dezembro e várias reuniões para discussão, debates e tomadas de decisão relativas ao estágio. Foi também realizada uma grande oficina no período de 22 a 24 de março na Tabuba, Caucaia-CE, com a finalidade de preparar os estudantes para irem ao campo. Da abertura desse evento participaram o, prof. Sebastião Medeiros Filho, diretor do CCA e o prof. Luiz Antônio Maciel de Paula, Pró-Reitor de Extensão-UFC, além dos representantes oficiais da FETRAECE e MST.

Atualmente a 2ª. Turma conta com a participação de 24 estudantes dos seguintes cursos: Agronomia (10), Engenharia de Pesca (10), Economia Doméstica (02) e Zootecnia (02). A 1ª. Etapa dessa turma, seguindo a proposta metodológica do Programa, constará de 09 fases que vai desde a preparação para a vivência em campo até a produção de um relatório que será apresentado à UFC e encaminhado posteriormente ao Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Cerca de 90% dos estudantes viajaram na segunda-feira, dia 27, e os outros viajarão em seguida, ainda na mesma semana. A 2ª. Turma conta também com um quadro de 15 professores orientadores do CCA e a Coordenação está a cargo da profa. Maria Lúcia de Sousa Moreira do Departamento de Economia Agrícola/CCA/UFC.



Prof. Sebastião Medeiros Filho, Diretor do Centro de Ciências Agrárias (em pé); Prof. Luiz Antônio Maciel de Paula, Pró-Reitor de Extensão-UFC, (à esquerda); Profa. Maria Lúcia de Sousa Moreira-CCA (à direita) e representantes de Movimentos Sociais



2ª turma do Programa Nacional de Educação do Campo

Visita do dirigente nacional do MST, João Pedro Stédile, ao Programa



Palestra com o dirigente nacional do MST, João Pedro Stédile (em pé)

No dia 4 de setembro, o Programa Residência Agrária - PRA ofereceu um almoço regional ao dirigente nacional do MST João Pedro Stédile, que na ocasião visitava Fortaleza para apresentar o livro *Reforma Agrária Quando? CPI da Terra* organizado pelo deputado federal João Alfredo.

Na ocasião da visita ao PRA, João Pedro ressaltou a importância da participação das universidades federais na luta pela democratização do conhecimento para a população sem acesso ao saber acadêmico e trouxe seu apoio ao Programa Residência Agrária destacando a necessidade do mesmo para formar profissionais das ciências agrárias em novas bases, voltadas para a atuação em projetos de desenvolvimento que priorizem a agroecologia, sustentabilidade ambiental e economia solidária.



Programa Residência Agrária: Turmas I e II

Encontro de formação com Nicolas Fabre

No dia 17 de maio, Nicolas Fabre, doutorando no Convênio Co-Tutela entre o Instituto Nacional de Agronomia/Paris/INA-PG, Curso de Doutorado em Sistemas Agrários e Desenvolvimento Rural e a UFC, através do Curso de Doutorado em Engenharia Hidráulica e Ambiental, Área de Concentração: Saneamento Ambiental, apresentou seus estudos de doutorado aos estudantes do Programa Residência Agrária. Sua pesquisa se realiza na Micro-Bacia do Riacho Forquilha, município de Quixeramobim e versa sobre a gestão dos recursos naturais, com ênfase para água e solo, nos sistemas de agricultura familiar, com enfoque para agroecologia.

Oficina de Teatro Open/Source/Theatre/Ost

No período de 11 a 22 de agosto a professora Michele Young, da Universidade de Londres, ministrou uma Oficina de Teatro, para estudantes do PRA e oito jovens do Coletivo de Comunicação do MST. A atividade contou com a participação e colaboração de Celine Ostyn, da ONG Universidade Nômade, Toulouse/França.

A metodologia OST consiste numa proposta participativa para grupos sociais discutirem a realidade. Cada participante se torna sujeito em todo o processo. Na Oficina os estudantes e jovens do MST fizeram um levantamento das principais problemáticas discutidas no V Curso de Jovens do MST, por meio de entrevistas e assuntos como reforma agrária, violência no campo, acampamento e agroecologia foram priorizados para se constituírem nos temas dos roteiros a serem trabalhados na oficina, utilizando-se da dança, da dramatização e do canto. Os participantes produziram textos e uma peça teatral com cinco atos. Todo o trabalho foi filmado e fotografado para ser reapresentado aos participantes que avaliavam os diálogos, as cenas e suas performances.

A oficina produziu uma peça de teatro, e está em vias de finalização de um DVD e um Manual Metodológico que será utilizado para uso em novas capacitações dessa metodologia.

Jovens da Central Sindical dos Sindicatos Cristãos de Bruxelas/Bélgica visitam o PRA

No dia 19 de julho, doze jovens belgas realizaram uma visita à sede do Programa Residência Agrária-PRA para conhecimento das experiências dos estudantes em áreas de assentamentos rurais do Ceará.

Os jovens da Bélgica vieram ao Ceará para conhecer variadas iniciativas de trabalho com jovens da cidade e do campo, num período de 20 dias.

Os estudantes do PRA apresentaram em cartazes e num vídeo suas vivências de campo e as atividades que realizam com as famílias assentadas.

Programa Residência Agrária do Ceará no Globo Rural

No dia 14 de setembro, o Programa Globo Rural, da Rede Globo veiculou uma matéria sobre o Programa Residência Agrária do Ceará, que foi reapresentado pela TV Verdes Mares do Ceará.

A visita ocorreu no Assentamento Transvaal município de Canindé-CE. A matéria retratou a experiência do estudante do Residência Agrária, mostrando todo o seu cotidiano junto ao assentado.



PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CCA

Reserva de Forragem para a Seca

Rogério José Duarte Córdova • Jessé Antonio Alves Lucim Junior
Rodrigo Gregório da Silva • Fabiana Magalhães da Silva Raposo

Reserva de Forragem para a Seca

PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE FENO

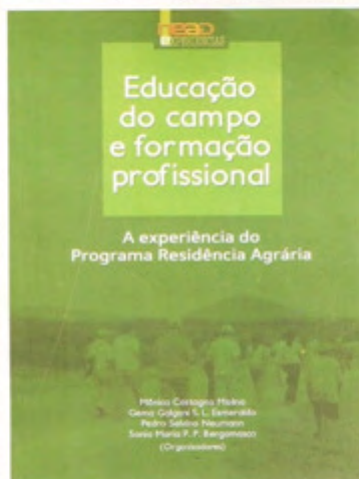


O Nordeste, com suas 1.800 horas de sol ao ano, temperaturas elevadas e chuvas esparsas torna mais desafiadora a produção animal mas, ao mesmo tempo, apresenta grande potencial para alimentação dos rebanhos com forragens conservadas por meio da fenação. Essa técnica combina a estacionalidade da produção de forragem com a sua grande facilidade de desidratação após o corte, mesmo na época chuvosa, sendo conservada com todos os seus nutrientes. Assim, é gerado na propriedade um alimento de alta

qualidade para uso em épocas de escassez.

Por meio desta publicação, o Núcleo de Ensino e Estudos em Forragicultura - NEEF do Dep. de Zootecnia do Centro de Ciências Agrárias da UFC, em parceria com o ETENE/Banco do Nordeste levam ao leitor um novo olhar sobre essa técnica, suas potencialidades e limitações, incluindo uma avaliação econômica do seu uso pelos produtores.

Educação do campo e formação profissional



Em espaços em que o rural está instituído, o diálogo e a proposta de uma formação

relacional põem imagens em movimento, dando vida a um camponês imaginado. Imbuído desta intenção, orientada pelo diálogo de saberes, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Pronera/Incra), em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), realiza o Programa Residência Agrária.

Com o objetivo de registrar e refletir sobre as experiências do Programa, o Pronera acaba de lançar, ao lado do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD/MDA), o livro *Educação do Campo e Formação Profissional: a experiência do Programa Residência Agrária*. O lançamento aconteceu no dia 03 de junho, durante a IV Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais, em Campinas (SP).

O livro, enquanto maneira de sistematizar as experiências do Residência Agrária, foi organizado em cinco capítulos: Gênese do Programa Residência Agrária; Matriz Regional; Matrizes Locais; Relatos de Experiências; Reflexões/Análises. A proposta foi registrar a experiência do projeto-piloto nas diferentes fases de execução e também as concepções do Residência Agrária e suas ressignificações.



A Associação Científica de Estudos Agrários (ACEG), entidade sem fins lucrativos e com personalidade jurídica de direito privado, foi instituída em 30 de março de 2001. A ACEG atua em apoio a atividades de cunho científico-tecnológico voltadas para as áreas de abrangência das Ciências Agrárias e correlatas.

Fone: 3366.9736 - Fax: 3287.6188
e-mail: aceg@ucf.br



CCA NOTÍCIAS

É uma publicação do CCA/UFC sob a responsabilidade da Coordenadoria de Extensão do Centro de Ciências Agrárias:
Diretor: Prof. Sebastião Medeiros Filho
Vice-Diretor: Prof. Alexandre Holanda Sampaio
Coordenador de Extensão: Eng. Agrônomo Francisco José de Mesquita Sales
Equipe Técnica: Econ. Luiz Alberto de Andrade Jr., Eng. Agr. Marcos de Sousa Bernardo
Jornalista colaboradora: Leonora Vale de Albuquerque - Reg. Prof. MTB/320-CE
Cx. Postal 12.168 CEP 60021-970 Fortaleza-CE;
Fone: 3366. 9735; e-mail: coexcca@ufc.br



CCA NOTÍCIAS

RESIDÊNCIA AGRÁRIA

Atividades

PROJETO CAPACITA JOVENS EM AGROECOLOGIA

O Programa Residência Agrária, projeto de extensão do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará, capacitou quarenta e oito jovens de 24 assentamentos do Ceará, além de estudantes de Ciências Agrárias, técnicos extensionistas, agentes rurais e professores. Eles participaram da **Primeira Capacitação Pedagógica do Projeto "Juventude e Agronegócio: Abrindo Novas Veredas para o Desenvolvimento Rural Sustentável"**

O treinamento aconteceu no período de 12 a 17 de julho, na Casa de Repouso São José, na Serra do Estevão, em Quixadá, no Sertão Central, a 160 km de Fortaleza. A carga horária foi de 120 horas-aula. Ao final dos dois anos do projeto, o jovem assentado terá direito a linha de crédito do Pronaf Jovem.

O projeto visa elaborar, de forma participativa, a implementação de projetos produtivos de base agroecológica em assentamentos rurais. A proposta é inovadora, pois busca contribuir para a "construção do desenvolvimento rural com base na troca de saberes e no fortalecimento da agricultura familiar com sustentabilidade", de acordo com a professora Gema Galgani Silveira Esmeraldo, coordenadora do Programa Residência Agrária da UFC.

O financiamento desse projeto é de responsabilidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq

Entre as metas do projeto "Juventude e Agronegócio: Abrindo Novas Veredas para o Desenvolvimento Rural Sustentável" estão a formação de 48 jovens assentados para atuar como multiplicadores em agroecologia em seus assentamentos; capacitar cinco bolsistas; elaborar 24 diagnósticos sócioeconômicos e agroecológicos; implantar 48 projetos produtivos de base agroecológica nos 24 assentamentos selecionados; e, ainda, formar entre os assentamentos, uma rede permanente de trocas de experiências em agroecologia, segurança alimentar e, também, socioeconomia solidária.



Caminhada em direção às aulas de campo



Aula de Campo



Unidade de Experimentação Participativa Sala de ordenha comunitária

PALESTRA

ANÁLISE E DIAGNÓSTICO DE SISTEMAS AGRÁRIOS: UMA NOVA CONCEPÇÃO METODOLÓGICA PARA AS CIÊNCIAS AGRÁRIAS



SEMINÁRIO AGRÁRIO

"POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO: DISCURSOS E AÇÕES"

Local: Casa de Retiro N. S. de Fátima/CEU
 Endereço: Av. Alberto Craveiro, 2222 - Castelão
 Data: 27/02/2007
 Horário: 08:00 às 18:00

Promoção:
Programa Residência Agrária
Curso de Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo

PROGRAMAÇÃO

8h30min - "Estado e Políticas Públicas: o Desafio para a Construção de uma Cultura de Direitos".

10h - "Políticas Federais de Inclusão para a Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo".

14h - "Políticas Estaduais de Inclusão para a Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo".

16h - "O direito à Educação e à Cidadania: os desafios da Educação do Campo".



Realização



Parceiros



Apoio Institucional



12



Especialização em Agricultura Familiar é ferramenta de emancipação rural



A Universidade Federal do Ceará implantou, no início de 2005, o Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação no Campo. A idéia, segundo a coordenadora Gema Galgani Esmeraldo, é qualificar, em novas bases, profissionais para atuarem nos programas de Assessoria Técnica e Social e de Assistência Técnica e Extensão Rural nos assentamentos da região Nordeste. A coordenação central do curso é da UFC, responsável pela certificação. As universidades federais do Piauí/UFPI e Rural do Semi-Árido/RN são associadas ao projeto. A coordenação colegiada reúne representantes das universidades, do Inbra, dos estudantes e de movimentos sociais, como a Fetraece e o MST.

São 54 participantes, 18 em cada Estado, sendo 12 estudantes e seis técnicos. Alternam-se aulas presenciais, com 660 horas, distribuídas em quatro etapas e visitas à comunidade. Ao final,

é apresentada monografia, em uma das três linhas de pesquisa: Desenvolvimento Sustentável Regional, Produção Familiar e Camponesa e Socioeconomia, e Educação dos Povos do Campo e Movimentos Sociais. Quinze universidades federais, sendo sete no Nordeste, estão promovendo cursos semelhantes.

Entre os egressos dos bancos universitários estão 12 do Centro de Ciências Agrárias (Agronomia, Economia Doméstica, Engenharia de Pesca e Engenharia de Alimentos). Há técnicos indicados pelo Inbra, Sebrae, movimentos sociais e programas de assistência técnica. A primeira etapa do Programa terminou em julho/2005, com apresentação de monografia. Desde janeiro do ano passado os alunos iniciaram o estágio em 12 assentamentos nos municípios de Canindé, Itapipoca e Crateús. Foram 15 dias de vivência direta no campo e depois, a cada mês, os estudantes retornavam por seis dias, num total de cinco etapas presenciais e defesa de monografia, em 16 meses.

A professora Helena Selma Azevedo, do Curso de Economia Doméstica da UFC, já tinha experiência com trabalho em assentamentos: "O impacto foi mais de aprendizado do que propriamente de qualificação de assistência técnica. Há um redirecionamento da ciência agrária para o meio rural. O que existe é mais voltado para o agronegócio do que para a agricultura familiar camponesa, que não pode pagar pesquisa. Há uma falta imensa do governo nessa área", constatou.

O Pró-Reitor de Extensão da UFC, Prof. Luiz Antônio Maciel, ressalta a importância do Programa Nacional de Educação do Campo e Reforma Agrária - Pronera:

A Coordenadora Gema Galgani diz que o curso vai qualificar, em novas bases, profissionais para atuarem na assistência rural



"A demanda era necessária. Profissionais chegavam às áreas sem o perfil técnico desejado. O governo abraçou a idéia da qualificação e a UFC identificou pessoas com trajetória extensionista, inclusive entre os jovens recém-formados. Acredito que estamos contribuindo para a mudança de perspectivas nas áreas reformadas".

Para o engenheiro agrônomo Nilo Moreira de Souza Júnior, do MST, falta, na Universidade, acompanhamento da reforma agrária, do grau de dificuldade que os assentados enfrentam até a emancipação. Ele destaca a importância da colaboração da Universidade junto aos movimentos. São 68 assentamentos e 40 acampamentos. Quatro deles ficam em Crateús e em Monsenhor Tabosa. São mais de 300 famílias assentadas só nesses dois municípios. Nenhum assentamento está emancipado. Isso leva, em média, 15 anos para ocorrer. No Ceará, estima-se a existência de 25 mil famílias assentadas pelo Inbra. O quadro atual é de 40% em processo de segurança alimentar entre seus membros, 40% longe das metas, 10% em melhoria de condições, com garantia básica, além do desejável, e 10 estão em estado crítico. A reforma agrária do Estado e dos municípios é feita pelo Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará - IDACE, em parceria com as prefeituras.

Luciana Rodrigues, formada em Economia Doméstica, centrou sua pesquisa em Crateús. Durante os primeiros seis meses de trabalho, a estudante analisou técnicas de conservação ambiental e convivência com o semi-árido. "Eles criam animais e têm uma certa sustentabilidade, mas têm dificuldade na obtenção do crédito." Já Sandra Cavalcante, também egressa da Economia Doméstica, pesquisou em Ipueiras, na Serra Grande, assentamentos de 126 famílias. O foco foi a participação das mulheres. A comunidade produz 21 tipos de frutas, no sistema de "parceleiros".

Lúcia Moreira, professora do Departamento de Economia Agrícola e orientadora de cinco mestrados, explica que o Programa Nacional de Educação do Campo e Reforma Agrária garante formação de mão dupla. "Aprendemos com os assentados. Há um novo olhar sobre o campo, outros saberes não acadêmicos", assegura.



ANEXO VII - EXEMPLOS POSTERES SOBRE AS ATIVIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA PRODUZIDO PELOS PRÓPRIOS ESTUDANTES E APRESENTADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
CURSO DE ECONOMIA DOMÉSTICA

VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NA REALIDADE RURAL

Kélia da Silva Aires
Kamilla Karla de Jesus Abrantes
Karla Karolline de Jesus Abrantes

Orientadora: Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo

O Programa Residência Agrária (PRA) resulta de um convênio firmado com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Dentre as suas ações destacamos o Estágio de Vivência para os estudantes de graduação dos cursos do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Curso de Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo.

O Estágio de Vivência realizou seis (06) oficinas pedagógicas que abordaram temáticas indispensáveis para os alunos compreenderem e vivenciarem a realidade camponesa.

Uma aliança entre o Estágio de Vivência e o Projeto do CNPq “Juventude e Agroecologia: Abrindo Novas Veredas para o Desenvolvimento Rural Sustentável”, proporcionou aos estudantes do Estágio de Vivência uma nova experiência no meio rural.

<p style="text-align: center;">Projeto</p> <p style="text-align: center;">“Juventude e Agroecologia: Abrindo Novas Veredas para o Desenvolvimento Rural Sustentável”</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizada a 1ª capacitação pedagógica com a participação de Professores da UFC, Parceiros (EMATERCE/SDA, MST, FETRAECE), Especialistas/Bolsistas do CNPq, Estudantes do Estágio de Vivência, Agentes Rurais e Jovens Assentados ✓ Objetivo: Proporcionar um nivelamento de conhecimento entre os participantes sobre os Modelos de Desenvolvimento da Agricultura Brasileira, a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – PNATER e a Metodologia dos Sistemas Agrários. 	<p style="text-align: center;">Oficinas do Estágio de Vivência</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizadas com o objetivo de preparar os alunos para a vivência nos assentamentos rurais; ✓ Construir coletivamente o roteiro de vivência nos assentamentos; ✓ Discutir eixos temáticos como: A questão agrária brasileira, Acampamentos e assentamentos rurais
---	---









UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
XVIII ENCONTRO DE EXTENSÃO
PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA



REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE COM-VIVÊNCIA NUM ASSENTAMENTO RURAL

Autora: Kélia da Silva Aires - Estudante de Graduação em Economia Doméstica (CCA/UFC)
Co-Autora: Joana D'arc Lima Arruda - Estudante de Graduação em Economia Doméstica (CCA/UFC)

Orientadores:

Prof.(a) Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo (CCA/UFC)
Prof. Francisco Casimiro Filho Casimiro (CCA/UFC)
Andréa Machado Camurça (Bolsista CNPq/PRA/CCA/UFC)

Esta experiência se refere a vivência inicial no Assentamento Nova Canaã situado no município de Quixeramobim no Estado do Ceará. A atividade compõe uma das ações desenvolvidas pelo Programa Residência Agrária – PRA, intitulada como Estágio de Vivência Residência Agrária – EVRA que envolve estudantes do Centro de Ciências Agrárias – CCA da Universidade Federal do Ceará – UFC.

OBJETIVO

- Conhecer aspectos referentes a estrutura do Assentamento e sua organização.
- Propiciar aos estudantes um contato com a realidade das famílias que lá residem.
- Oferecer maiores subsídios aos estudantes em sua formação técnica, pedagógica, política e social.
- Contribuir positivamente na melhoria das condições de vida e valorização das pessoas que vivem no campo.

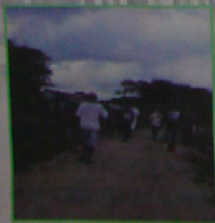
METODOLOGIA

O PRA trabalha com duas metodologias:

- **Pedagogia da Alternância:** Tempo Comunidade - Visitas a Assentamentos e Acampamentos
Tempo Universidade - Leitura de textos, oficinas, capacitações e outras atividades.
- **Análise Diagnóstico de Sistemas Agrárias:** Caminhada Transversal, Leitura de Paisagem e Mapeamento da Comunidade, Caracterização e Avaliação dos Sistemas de Produção.

RESULTADOS

A vivência possibilitou identificar traços da organização política e social, da divisão do trabalho coletivo, das atividades produtivas, dentre outras características que tornam os Assentamentos Rurais fonte imensa de conhecimento para estudantes e pesquisadores que buscam entender a dinâmica da realidade rural e as dificuldades e potencialidades que estão inseridas neste contexto.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
XVIII ENCONTRO DE EXTENSÃO
PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA



Acampamento Malambra: Uma nova Visão da Realidade Camponesa

Autor: Deiziane Lima Cavalcante – Estudante do curso de Agronomia/CCA/UFC
Co-autor: Joana Dar'c Lima Arruda - Aluna do curso de graduação em Economia Doméstica CCA/UFC
Orientadores: Prof.ª Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo (CCA/ UFC)
Prof. Francisco Casimiro Filho (CCA/ UFC)
Aricles Fernandes de Queiroz – Bolsista do CNPq/PRA/UFC
Andréa Machado Camurça – Bolsista CNPq/PRA/UFC

APRESENTAÇÃO

O Programa Residência Agrária - PRA é coordenado pelo Programa Nacional de Educação do Campo na Reforma Agrária -PRONERA e tem como objetivo principal capacitar estudantes dos cursos do Centro de Ciências Agrárias - CCA para uma maior compreensão política, econômica, social e ambiental da realidade dos Acampamentos e Assentamentos Rurais afim de que os mesmos possam colaborar efetivamente nessas áreas. O PRA utiliza duas metodologias: a Pedagogia da Alternância (Tempo- Universidade e Tempo Comunidade) e a Análise Diagnóstico de Sistemas Agrários. Uma de suas ações é o Estágio de Vivência Residência Agrária – EVRA, que ajudará os estudantes a compreender melhor a realidade rural camponesa.

OBJETIVO

Levar os estudantes a conhecerem como se dá o processo de luta por terra do Campesino, sua forma de organização, bem como a disponibilidade dos recursos naturais e suas formas de utilização.

METODOLOGIA

Como preparação para a vivência no Acampamento tivemos Oficinas Pedagógicas e Grupos de Estudos. No Acampamento utilizamos como principal ferramenta o Diário de Campo para anotações de observações locais, depoimentos e de nossos anseios e expectativas.

O ACAMPAMENTO

O Acampamento Malambra está localizado no Município de Itapipoca, que dista 130 km da capital de Fortaleza. As 20 famílias acampadas estão no local há sete anos e contam com o acompanhamento do INCRA e MST. A estrutura é precária, não existe luz elétrica e nem água encanada. A maior parte dos acampados vive da plantação para o próprio consumo e de trabalhos fora do acampamento.

A VIVÊNCIA

A partir de conversas com os acampados e observações das condições do acampamento e das famílias, várias informações foram levantadas, tais como:

- Estrutura do Acampamento
- Atividades no Acampamento
- Origem e organização das famílias



Estrutura e Organização do Acampamento



Estrutura Social do Acampamento

UM OLHAR ALÉM DO QUE FOI VISTO

Após a vivência de 3 dias no Acampamento Malambra, pôde-se perceber o quão forte é a luta pela terra, pois esta não se resume a simples luta para ter um local para viver, mas também para ter dignidade. Como o Senhor Teodoro falou: "Evitar que seus filhos e netos fossem para a cidade grande onde provavelmente seriam alvos da marginalização, prostituição (...)". Foi uma experiência bastante positiva no sentido de nos tornar profissionais mais conscientes do nosso dever e mais próximos da realidade Agrária do Brasil.

VI Congresso Brasileiro de Agroecologia

II Congresso Latino-americano de Agroecologia
Curitiba, 9 a 12 de novembro de 2009. Curitiba-Paraná-Brasil

Agricultura Familiar e Camponesa:
experiências passadas e presentes
construindo um futuro sustentável



CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR SOBRE A REALIDADE RURAL ATRAVÉS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA

Karla Karolline de Jesus Abrantes¹; Kamilla Karla de Jesus Abrantes Castelo¹; Kélia da Silva Aires¹; Gema Galgani Silveira Leite²
¹ Graduanda em Economia Doméstica – UFC (karlkarollineufc@yahoo.com.br); ² Professora Adjunta CCA/UFC

CONTEXTO

O Programa Residência Agrária - PRA foi criado no ano de 2004. Atualmente prioriza a formação de estudantes de graduação dos cursos do Centro de Ciências Agrárias - CCA/UFC através da oferta do Estágio de Vivência (4ª Turma) que se realiza em Acampamentos e Assentamentos Rurais, selecionados pelos Movimentos Sociais Rurais. Participam das atividades do Programa: professores, estudantes, jovens assentados e agentes rurais.

OBJETIVOS

Construir junto com seus participantes um novo olhar e uma nova postura profissional sobre a realidade rural, visando romper as barreiras impostas pelo ensino tecnicista desenvolvido nas universidades.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O PRA desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo o Estágio de Vivência (EVRA) como uma das principais ações do Programa.

Os estudantes do EVRA, através da Pedagogia da Alternância, realizam suas atividades em duas etapas: Tempo Universidade e Tempo Comunidade.



METODOLOGIA

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

> Tempo Universidade

-Leitura de textos (Questão Agrária; Acampamentos e Assentamentos Rurais; Agricultura Familiar e Camponesa; Agroecologia; Segurança Alimentar; Economia Solidária e outros);

-Oficinas de socialização dos estudos de grupo;

-Preparação para a Vivência no Acampamento e no Assentamento;

-Capacitações sobre a Metodologia "Análise Diagnóstico de Sistemas Agrários";

-Relatórios das vivências e visitas;

-Preparação e apresentação de trabalhos em eventos universitários;

-Produção de textos, artigos para publicação.

> Tempo Comunidade

-Visita a um Assentamento;

-Vivência em Acampamento;

-Vivência regular num mesmo Assentamento.



RESULTADOS

> Troca de conhecimentos e aprendizado mútuo;

> Compreensão da diversidade da realidade rural, suas dificuldades e potencialidades;

> Formação profissional em novas bases: pedagógica, política, social, econômica e ambiental;

> Produção de novos paradigmas para o ensino, a pesquisa e a extensão.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
XVIII ENCONTRO DE EXTENSÃO
PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA



EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS EM ASSENTAMENTOS RURAIS

Autor: Rafael Soares de Souza Pitombeira - Estudante do Curso de Agronomia - CCA/UFC
Co-Autora: Maria Lucia Sousa Morais - Professora Adjunta CCA/UFC
Orientadores: Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo - Professora Adjunta CCA/UFC
Francisco Casimiro Filho - Professor Adjunto CCA/UFC
Ana Vlândia da Costa Brito - Engenheira Agrônoma - Bolsista CNPq/PRA/CCA/UFC

APRESENTAÇÃO

O Programa Residência Agrária - PRA desenvolve com os estudantes de graduação do Centro de Ciências Agrárias - CCA um Estágio de Vivência - EVRA, que proporciona aos estudantes uma formação pedagógica, técnica e política sobre a agricultura familiar camponesa brasileira.

OBJETIVO

Apresentar a importância da vivência dos estudantes que fazem parte da 4ª turma do EVRA nos Assentamentos do Estado do Ceará.

METODOLOGIA

O PRA utiliza duas metodologias, que são: a Pedagogia da Alternância (Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade) e a Análise Diagnóstico de Sistemas Agrários.

A primeira parte da vivência que a 4ª turma do EVRA participou, foi realizada entre o período de 20 a 24 de julho de 2009, em Assentamentos do Estado do Ceará. Várias observações foram feitas, através dos relatos dos assentados, conversas informais, visitas, caminhada transversal, leitura de paisagem e a direta convivência com as famílias. Deve-se destacar o Diário de Campo como importante instrumento de registro.



Fig. 1. Construção do Mapa do Assentamento



Fig. 2. Mapa do Assentamento

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira parte da atividade, iniciaram-se as observações feitas, buscando considerar os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e ambientais dos Assentamentos. As mesmas estarão sendo aprofundadas no decorrer do estágio, para que os estudantes identifiquem e analisem as suas reais demandas.



Fig. 3. Crianças na Sede do Assentamento Recreio.



Fig. 4. Banda de Lata do Assentamento Recreio.



Fig. 5 - Curral coletivo



Fig. 6. Horta orgânica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio de Vivência, possui uma estratégia de comunicação educativa, entre os estudantes e os trabalhadores rurais, possibilitando uma prática de aprendizagem mútua. Também proporciona aos estudantes uma maior compreensão da questão agrária brasileira, formando assim, profissionais diferenciados para atuar na área de assistência técnica e extensão rural.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
XVIII ENCONTRO DE EXTENSÃO
PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA



VIVÊNCIA NO ACAMPAMENTO NOVA VIDA: UMA EXPERIÊNCIA DE AUTO-REFLEXÃO

Autoras: Diana Mendes Cajado – Estudante do Curso de Graduação em Engenharia de Pesca – UFC
Antônia Dilma Silva Marinho - Estudante do Curso de Graduação em Economia doméstica - UFC
Renata Paz Cândido Chaves - Estudante do Curso de Graduação em Engenharia de Alimentos - UFC

Orientadoras: Prof. (a) Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo (CCA/UFC)
Prof. Francisco Casimiro Filho (CCA/UFC)
Árciles Fernandes de Queiroz (Bolsista CNPq/PRA/CCA/UFC)
Christiana Sarmento Melo (Bolsista CNPq/PRA/CCA/UFC)
Ana Vládia da Costa Brito (Bolsista CNPq/PRA/CCA/UFC)

Introdução

O Programa Residência Agrária (PRA) proporciona aos estudantes do CCA/UFC uma maior compreensão política, social, econômica e ambiental da realidade do meio rural. Para isso, os alunos da 4ª turma do EVRA (Estágio de Vivência do Residência Agrária) tiveram a experiência de passar 3 dias inseridos na realidade das famílias acampadas.

A metodologia utilizada é a Pedagogia da Alternância, dividida em Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

Objetivo

Conhecer e refletir, a partir da vivência, a realidade das famílias do Acampamento Nova Vida.



A vivência

A vivência ocorreu no Acampamento Nova Vida, localizado em São Luís do Curu, distante 123 km de Fortaleza. A fazenda Monte foi ocupada no dia 17/04/2008 por 100 famílias e atualmente moram treze famílias além das que habitavam o local antes da ocupação (cerca de 10 famílias).

Informações levantadas sobre o Acampamento:

- ☞ A origem das famílias
- ☞ Atividades do Acampamento
- ☞ Estrutura do Acampamento



Contribuições para formação profissional

A vivência contribuiu para:

- Compreender a luta pela Reforma Agrária;
- Conhecer a atuação dos movimentos sociais junto aos acampados;
- Reconhecer valores como: solidariedade, união e organização;
- Perceber a capacidade de resistir a situações de violência, exclusão e preconceito;
- Descobrir uma forte consciência política nos acampados.

