



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6030 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 09 - Currículo

VIVER A UNIVERSIDADE: CAMINHOS DE ESTUDANTES DE VETERINÁRIA NO CONTEXTO DO PRONERA

Fernanda Pons Madruga - UFPel - Universidade Federal de Pelotas

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPERGS/CNPQ/PRONEX

VIVER A UNIVERSIDADE: CAMINHOS DE ESTUDANTES DE VETERINÁRIA NO CONTEXTO DO PRONERA

Ouvir os estudantes de Veterinária que integram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi uma experiência singular, pelas suas características e condições de permanência na Universidade, capacidade de resiliência e compromisso político com a formação. O estudo de caso aqui apresentado se refere a experiência de uma universidade localizada no Sul do Brasil.

São estudantes recrutados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para realizarem uma formação acadêmica e qualificarem as condições de vida e produção nos assentamentos. O Curso decorre de uma política pública que contou com empenho e recursos dos Ministérios de Reforma Agrária e da Educação. O acolhimento dessa proposta de Curso envolveu polêmicas na dimensão política, com repercussões acadêmicas que retardaram seu início, incluindo uma ação judicial. Decidido esse impasse, a primeira turma iniciou seus estudos em 2010.

Ouvimos os estudantes do último ano da terceira turma do Curso com o pressuposto de que teriam a experiência completa da sua formação, facilitando a reflexão e os questionamentos. Para selecioná-los nos valemos da indicação inicial do Coordenador do Curso. O primeiro entrevistado indicou outros colegas que se dispuseram a participar, todos assinaram o termo de adesão ao estudo. À medida que os depoimentos demonstraram homogeneidade, concordamos que o número de entrevistados era satisfatório. Como eles vivem num alojamento próprio durante todo o percurso, fomos ouví-los nesse espaço de moradia e estudo, como uma forma de aproximação entre o caso estudado e seu contexto, o que também nos proporcionou importantes reflexões.

Fazia muito frio naquele dia, corria um minuano *pampeano* e ainda se notava resquício de chuva. Logo ao chegar ficamos impactadas com a precariedade das condições da moradia. Para nossa surpresa, entretanto, nossos respondentes não aludiram a esse aspecto nos seus depoimentos, o que leva a crer que essa condição fazia parte do contexto de sua permanência na Universidade. As paredes são lugar de manifestações sociais,

políticas e culturais, revelando a história e o contexto do MST. Apesar de haver um recurso específico para dar condições de realização ao Projeto, estes nem sempre chegam a tempo e com suficiente aporte.

Toda a logística da permanência e sucesso acadêmico é organizada por dois "coordenadores pedagógicos" selecionados pelo MST. São pessoas qualificadas para acompanhar os estudantes nessa especial jornada de quatro anos de formação. Assumem as tarefas organizacionais e administrativas de apoio e garantia da permanência dos alunos e fazem a gestão junto à Universidade. Apóiam emocional e pedagogicamente os estudantes, com especial papel no acompanhamento do rendimento acadêmico e a responsabilidade coletiva pelo estudo.

O MST é o responsável principal pela seleção dos candidatos ao Curso. Esse aspecto foi o argumento usado na ação judicial para embargar a iniciativa. Certamente encobrando outros de ordem política e cultural, como ficou expresso posteriormente na reação do Colegiado e de um grupo de professores. Entretanto a possibilidade de que a essa seleção não tivesse o rigor acadêmico pode ser facilmente contestada. O processo é mais rigoroso do que é usual na maioria dos cursos de nossas universidades.

A primeira condição é ter imersão no Programa da Reforma Agrária com vínculo com o MST, que abre uma inscrição ampla para tal. Vão fazendo provas processuais e somando pontuações. Ao final desse período a Universidade aplica uma prova e seleciona os sessenta que integrarão a turma.

Os depoentes afirmam que essa é uma oportunidade ímpar, pois não teriam condições econômicas para ingressar num curso superior regular, mesmo em uma Instituição Pública, pelos custos de permanência nas cidades sedes, *foi uma grande oportunidade. Eu vim aqui para aprender medicina veterinária...quero voltar para o assentamento e ajudar o pessoal da base que fica nos esperando.*

Alcançar essa possibilidade se reveste de muita expectativa por parte dos estudantes, afirmou um dos respondentes. Sabem que, entre as condições do Movimento, está a de que a reprovação implica em desligamento do Curso. Portanto a possibilidade de sucesso para eles é fundamental. Trata-se de grande desafio, uma vez que boa parte dos alunos têm uma história escolar com condições precárias, como revelam as afirmativas que seguem. *Sempre estudei em escolas do campo, nunca saí do Assentamento.* Alguns fizeram curso técnico oportunizado pelo PRONERA, entretanto a fase escolar inicial *foi em escola de pau a pique, na Cartilha do ABC e minha professora tinha quarta série fundamental, na época* Reconhecem que esta trajetória implica nas suas condições de aprendizagem, mas reafirmam o compromisso com o estudo sistemático.

Provocados a ampliar as reflexões sobre suas trajetórias discorrem sobre *a vida que ficou para trás*, amigos, trabalho e, especialmente a família. Muitos, dadas as distâncias e condições financeiras, afastaram-se por períodos maiores do que um ano de seus lares e lamentam por isso. Mesmo assim relatam: *Durante o primeiro semestre do Curso nasceu minha filha, em Tocantins. Me deu muita vontade voltar.* Então foi a força dos colegas que me fez persistir. *Tens de ficar para contar a ela que o pai estava no Sul para ajudar a família e o Movimento que confiou em ti.* Na mesma direção ouvimos outro depoimento que confirmou o desafio da vida que ficou para trás: *Minha mãe adoeceu e faleceu quando eu estava no sexto semestre. Foi muito difícil para mim.* Embora o registro formal da trajetória dos estudantes não mencione as questões subjetivas, é perceptível o impacto das mesmas

na aprendizagem e nas condições de resiliência, especialmente para os estudantes do PRONERA.

O nome de *turma especial*, de certa forma, *nos caracteriza como diferentes*, afirma uma estudante. E outro complementa, inconformado: *eu me considero regular, pois é assim a minha situação na Universidade. A discriminação já se dá pela nomenclatura. Somos os de fora...*

Esta manifestação lembra os estudos de Sharma-Brymer (2013) que explora a compreensão da exclusão na universidade que se manifesta na figura do "outro", ou seja, aquele é visto como outro, sente-se como outro, vive preconceitos como outro, fala como outro. Em geral dele se exige muito esforço para mostrar seu valor e sua condição de interlocutor. Seus parceiros são "os outros outros", de origem, raça, afinidade cultural e de resiliência frente ao novo. No caso do PRONERA, a condição dos alunos formarem uma turma especial, indica que há uma concessão para eles estarem na universidade, pois são vistos como alienígenas nesse lugar. Certamente essa condição também se revela em outros espaços acadêmicos com as políticas de inclusão, como as cotas raciais e a presença de estudantes com necessidades especiais. A diferença é que estes não estão apartados formalmente como os jovens do Programa.

Esse cenário pressupõe o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência e a orientação do Movimento, sabiamente, é de valorizar o desempenho acadêmico. Mais do que os outros estudantes, a turma do PRONERA demonstra compromisso, assiduidade, respeito e capacidade intelectual. Para tal desenvolveram estratégias que, paulatinamente, foram minando os discursos preconceituosos a respeito de seu desempenho acadêmico.

O grande diferencial nosso é que vivemos todos juntos, temos uma organização para o estudo, horários definidos, é nossa rotina. Quem tem alguma dificuldade se aproxima de que tem facilidade.

Há uma especial unanimidade em atribuir o sucesso da aprendizagem ao estudo coletivo. *Aqui não basta um ser aprovado... todos temos de alcançar aprovação.* Esta disciplina para o estudo e para o trabalho coletivo está incorporada pela própria cultura do Movimento. *Nascemos num Assentamento e aprendemos como as coisas funcionam com rodízio de tarefas. É o que acontece aqui,* afirma uma estudante.

Vale especular, também, se essa não é uma estratégia de legitimação do grupo, pois o rendimento da "turma especial" vem alcançando patamares superiores em relação às "turmas regulares". Esse fenômeno calou muitas vozes reacionárias e conquistou adeptos entre os professores do Curso.

Joga importante papel nesse contexto a ação dos Coordenadores Pedagógicos, que acompanham o grupo de forma próxima, articulando uma rotina de comunicação e apoio.

Uma vez por semana temos uma reunião com o Núcleo de Base da Turma e depois com a coordenação. Fizemos esta ponte para repassar o que foi discutido e acordado. As equipes se organizam e dividem as tarefas. Cada equipe tem um coordenador e todos, durante o Curso, passam pelas coordenações.

Não deve ser simples a partilha em tais condições de vida e estudo. Certamente pressupostos políticos anteriores estão articulados para o sucesso da experiência.

Apesar da legislação que implementou o PRONERA indicar a proposta da Pedagogia da Alternância como matriz dos currículos de suas formações, o Colegiado do Curso se mostrou resistente a esta proposta e impôs a condição de que fosse adotado *o mesmo currículo das chamadas turmas regulares*. Aparece aí uma visão conservadora e equivocada de qualidade, como se fosse um referente universal, baseada na compreensão cientificista do conhecimento e distante dos sujeitos aprendentes. Houve, o que Sousa Santos (2010) denomina, *de desperdício da experiência*.

O autor (1988) tem chamado a atenção de que todo o conhecimento é autobiográfico e, portanto, ensinar envolve conhecer e potencializar as condições culturais, cognitivas e emocionais dos aprendizes. É potencializar seus conhecimentos prévios e ancorar neles as novas aprendizagens. Aliás, corroboram com esta posição muitos autores cognitivistas como Auzubel (2000) e Piaget (1970) e também os que valorizam as condições culturais e motivacionais dos aprendizes, entre os quais estão Morin (2012), Schulmann (2007) e Freire (1979).

Há alguns professores que se aproximam mais das demandas dos alunos e procuram propor atividades mais próximas do interesse do grupo. *Até o quinto semestre tivemos mais possibilidade de prática, mas depois ficou difícil em função das exigências do calendário e os custos do deslocamento*.

A possibilidade dos estágios é considerada muito positiva, segundo os estudantes. *No Curso se vê muita teoria; são os estágios que compensam. Muitos fiz por minha iniciativa, com pequenos produtores de leite*.

Aproximando-nos da discussão sobre a relação teoria-prática na experiência de formação que vivenciam, logo se explicitou a importância que atribuíam a um Projeto de Extensão coordenado por professores do Curso em parceria com professores e estudantes de uma universidade uruguaia com sede em Montevideo.

Este é um Projeto muito importante porque atuamos junto aos nossos Assentamentos, a nossa realidade, mesmo reconhecendo as diferenças na produção entre sul, nordeste e centro-oeste. Aqui no Sul a tecnologia é mais avançada. Mas foi de extrema importância os conhecimentos que produzimos.

A ênfase que os estudantes, em seus depoimentos, deram a esse Projeto chamou a nossa atenção. Fomos compreendendo que ele se constituiu numa alternativa compensatória ao currículo tradicional a que foram submetidos. Foram muitos os depoimentos nessa direção evidenciando o significado de um processo ensino aprendizagem que tem a relação teoria prática como pressuposto.

Disse um estudante: *No caso das Clínicas, conhecer os tratamentos e os protocolos é simples. Mas não se aprende a tratar e a prevenir. O ensino deve ser diferente. No que outro completou: a experiência no Projeto de Extensão agregou aprendizagens para nós e para os assentados da base que nos recebeu. Foi uma oportunidade de vivenciar uma metodologia do nosso jeito: algumas aulas teóricas, discussões sobre o tema e permanecer um fim de semana, durante dois anos, na casa de um agricultor assentado da região... participamos do dia a dia e das demandas da produção de leite. E ainda, nesse Projeto aprendemos os aspectos sociais do nosso trabalho. Não é só ver a parte clínica, mas sim saber conversar com o agricultor, saber entender de onde ele fala. Essa aprendizagem vou levar para o resto da vida*.

Esses depoimentos interpelam as práticas usuais de uma pedagogia baseada na transmissão e acumulação de informações com ênfase nas dimensões exclusivamente técnico-científicas. E vale para uma reflexão dos processos pedagógicos de todos os cursos universitários.

A proposta inspira-se nas convicções de Tommazio *et al* (2010), na direção da *formação como integralidade*. Diz o autor que *trata-se de conceber de forma integral os processos de ensino e aprendizagem, tanto no que diz respeito aos conteúdos como às metodologias que se utilizam Para isto é necessário partir de uma ecologia dos saberes, expressão cunhada por Sousa Santos (2010), compreender o ensino como um processo ativo e a aprendizagem com base na problematização*.

É notório que essa perspectiva pressupõem um paradigma científico que implique numa nova epistemologia. Para Sousa Santos (2010 b, p. 15) *toda a experiência social produz e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou idéia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais*.

Parece urgente uma reflexão nesse sentido que favoreça uma reação da universidade, tomando para si as posições teóricas que podem ajudar a entender a prática que vêm desenvolvendo que, a ser mantida, corre o risco da deslegitimação, pela obsolescência de suas práticas acadêmicas e, por outro lado, à perda de seu histórico papel intelectual, pela substituição da sua capacidade crítica (Lucarelli, Cunha, 2019). É importante a energia para empreender as mudanças. Morin (2002, p. 61) afirma que *é preciso ligar o que era considerado como separado e aprender a fazer com que as certezas interajam com as incertezas*.

O currículo do Curso, ao não levar em conta a especificidade dos estudantes do PRONERA, assume uma posição a favor da neutralidade do conhecimento, num antagonismo com o que defende Arroyo (2018), quando afirma que *se são outros os sujeitos é preciso que sejam outras as pedagogias*. Para o autor, *a teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa*. Para ele, *são os movimentos sociais que desconstruem a perspectiva de uma pedagogia única, neutra, apolítica e mostram que a diversidade de experiências sociais e de sujeitos constrói concepções e práticas educativas diversas e contraditórias* (p. 28).

Os estudantes afirmam que *procuram quebrar os preconceitos* e apontam as atividades culturais que protagonizam como espaços exponenciais para a aproximação com os demais colegas e professores. Noites temáticas, trazendo a cultura de cada região de origem, foram compartilhadas com colegas e professores, num clima amigável, favorecedor de aproximações.

Parece que foi essa a mensagem dos estudantes que não culpam os professores pelas posições que assumem, mas que, por outro lado, dão um depoimento vital que grita por outras alternativas. Como afirmou um dos nossos depoentes, *muitos professores pautam projetos que não são os nossos, defendem outra idéia de desenvolvimento*.

O próprio rendimento que obtiveram nas diferentes disciplinas, o respeito ao professor através da frequência às aulas, do cumprimento das tarefas e da dedicação ao estudo foram conquistando espaço e acolhimento da maior parte do corpo docente. Também afirmam que foi importante um movimento deles nessa direção:

Às vezes não são as pessoas que se distanciam de ti, mas é tu que te distancia das pessoas. Isso dificulta o diálogo. Participar dos eventos na Universidade, discussões, palestras e oficinas é o canal.

Reconhecem, também, que as turmas anteriores ajudaram a diminuir a rejeição e que pretendem contribuir nessa direção para a turma que está entrando no Curso. Ou seja, parece haver um empenho em diminuir barreiras, mesmo reconhecendo que a estrutura acadêmica não facilita muito.

Por fim, perguntamos sobre as perspectivas deles em relação a continuidade do Programa. Três focos direcionaram as respostas. Um deles pontuou a importância da Universidade oferecer cursos e experiências em outras áreas do conhecimento, favorecendo maior integração. Outra respondente ponderou: *gostaria que a proposta para as novas turmas se pautassem na mesma lógica do Projeto de Extensão, que nos possibilitou fazer a prática e a teoria e que houvesse uma formação política, pedagógica e interdisciplinar.* Mais uma manifestação foi no sentido de *agradecer a importância dos professores apoiadores. Se não fossem essas pessoas acreditarem no Projeto, não estaríamos aqui. E sabemos que também para eles foi muito difícil.*

Ouvir os estudantes foi muito importante para compreender a proposta do PRONERA a partir da experiência concreta de seus principais atores. Suas vozes nos estimularam a conhecer melhor o Projeto de Extensão e seus protagonistas. Ampliaram nossa visão sobre os dispositivos de formação e a relação entre a coordenação do MST em parceria com a Universidade. Emocionaram nossos corações com suas histórias de vida e de superação. Principalmente pelo compromisso social e o desejo de retornar para fortalecer o Movimento que proporcionou, junto com a Universidade, a condição da formação. Certamente entre eles pode se instalar contradições e diferenças. Mas parece preponderante a esperança na contribuição de seus saberes para a prática social.

PALAVRAS-CHAVE: PRONERA. Curso de Veterinária. Estudantes de Veterinária.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

AUZUBEL, David. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Publisor: 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

LUCARELLI, Elisa. CUNHA, Maria Isabel da. Reconfigurando as práticas pedagógicas na universidade: outros contextos, outros sujeitos, outras pedagogias. In: CERDEIRA, Luísa, MOROSINI, Marília (Orgs). IN: **Educação Superior em contextos emergentes: complexidade e possibilidades na universidade ibero-Americana**. Lisboa: Educa, 2019.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 3 ed. Mira-Citra: publicações Europa-América, 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Editora Forense, 1970.

SHARMA-BRYMER, Vinathe. Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora. In: COWEN, Robert; KAZAMAS, Andreas; UNTERALTER, Elaine (orgs.) **Educação Comparada. panorama Internacional e Perspectivas**. Brasília: UNESCO/CAPES,

2013, v. II, p. 15-30.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade do século XXI. Para uma reforma democrática e emancipadora da universidade.** São Paulo, Cortez Editora. 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SCHULMANN, Lee *et al.* Profesores de Sustancia: el conocimiento de La materia para la enseñanza. **Reve currículum y formación del profesorado** [Internet]. 2005 [cited 2017 Jan 06]; 9(2):1-11. Available from: www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf

TOMMAZINO, Humberto *et al.* Comisión Social de Extensión y Actividades en el Medio. **Integralidad, Cuadernos de Extensión,** n. 1. Universidad de la República. Montevideo/Uruguay.