

FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: A LUTA POR UMA PEDAGOGIA SOCIALISTA NA ENCRUZILHADA DO MERCADO



FORMATION FOR THE COUNTRY EDUCATOR: THE STRUGGLE FOR A SOCIALIST PEDAGOGY IN THE CROSSROADS OF THE MARKET

Vol. 8 nº 15 jan./jun. 2013

p. 75-91

Adelaide Ferreira Coutinho¹
(Universidade Federal do Maranhão)
Maria da Conceição Lobato Muniz²
(Universidade Federal do Maranhão)
Diana Costa Diniz³
(Universidade Federal do Maranhão)
Cacilda Rodrigues Cavalcanti⁴
(Universidade Federal do Maranhão)

RESUMO: Este trabalho discute a formação do educador necessária à Educação do Campo. As estatísticas oficiais, bem como as pesquisas acadêmicas demonstram que o Maranhão ainda tem um grande déficit de professores habilitados para atuar na educação básica do campo. Nessa reflexão adota-se, como aporte metodológico, a perspectiva materialista histórico-dialética na tentativa de desvendar o objeto investigado, tendo como desafio captar dialeticamente os elementos e as determinações histórico-sociais e suas inter-relações. Destaca-se que as ações visando a formação de professores para as escolas do campo são incipientes, tanto no que se refere à formação inicial quanto à formação continuada. A maioria dos cursos ofertados não inclui professores que atuam nas escolas do campo, bem como não atendem as especificidades desse contexto. Assim, cabe discutir sobre a formação do educador que se quer para a Educação do Campo, sustentando-se que esse profissional deve ser preparado política e tecnicamente para atuar nos diferentes contextos do campo. Compreende-se que a formação desse educador não pode prescindir do ambiente universitário e do tripé ensino, pesquisa e extensão, garantindo uma formação sólida e diversificada. No Maranhão, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra vem desenvolvendo suas atividades visando à superação dessa realidade. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. Formação do educador. Maranhão.

¹ Doutora em Educação/ UFRN Docente do Departamento de Educação II e do Mestrado em Educação da UFMA.

² Mestra em Educação (UFMA).

³ Mestra em Educação (UFMA).

⁴ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

ABSTRACT: This paper discusses the preparation of educators needed to Rural Education. The official statistics, as well as the

academic research show that Maranhão still has a large deficit of qualified teachers to work in basic education in the countryside. This reflection adopted as a methodological approach the dialectical-historical materialist perspective in the attempt to unravel the investigated object, and dialectically as a challenge to capture the elements and the historic-social determinations and their interrelationships. It is noteworthy that the actions that lead to the training of teachers for rural schools are incipient, both in terms of initial and continuing training. Most courses offered do not include teachers working in rural schools, as well as not meeting the specificities of the context. Thus, it is necessary to discuss the training of the educator that is needed for rural education, arguing that this professional must be prepared politically and technically to work in different rural contexts. It is understood that the training of this educator cannot ignore the university environment and the tripod teaching, research and extension, ensuring a solid and diverse formation. In Maranhão, the Bachelor's Degree in Pedagogy of the Earth has been developing its activities in overcoming this reality.

KEYWORDS: Countryside education. Educator's training. Maranhão.

INTRODUÇÃO

O estudo da constituição histórica acerca da formação do educador tem como referência as relações entre educação e sociedade, bem como as lutas entre às diferentes concepções e projetos destinados a orientar a formação de educadores e educadoras do campo. Nesse percurso, é necessário abordar as diversas interpretações sobre a formação humana numa sociedade de classe nos diversos contextos sócio-históricos destacando-se as disputas políticas entre os atores sociais, na defesa de suas concepções e projetos de formação.

Com esse caminho metodológico, a intenção é colocar a formação do educador no centro do debate e os diferentes projetos de formação dos profissionais no contexto das políticas educacionais a partir da década de 1990. Busca-se ainda, analisar os diferentes modelos que constituem o perfil do educador e orientam, os diferentes projetos, o papel do Estado na concretização desta formação como responsável pela oferta da educação pública enquanto direito universal e o papel dos movimentos camponeses e organizações sociais, enquanto propositores de uma educação voltada às necessidades dos trabalhadores do campo.

I A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO BRASIL - POLÍTICA DE ESTADO?

A formação do educador tem sido uma temática que assume centralidade no desenvolvimento de estudos e pesquisas na área educacional, face à necessidade de compreensão de aspectos fundamentais da formação docente, ou seja, concepções teórico-práticas que respaldem suas atividades profissionais e, ainda, por serem sujeitos sociais que assumem a responsabilidade de conduzir os processos de formação de outros sujeitos sociais.

O estudo sobre essa temática, tendo como referência as ações desenvolvidas, nas últimas décadas, pelo Estado e sociedade, possui relevância indiscutível para explicitarmos os determinantes e o futuro das políticas educacionais direcionadas à formação deste

profissional da educação. Portanto, para iniciar esta reflexão é necessário compreender “[...] as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas por educação e, conseqüentemente, da formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990 [...]” (KUENZER, 1999, p. 175), para trabalhá-las em favor dos educadores e das escolas públicas brasileiras, campo de interesse nessa reflexão.

Inicialmente, destaca-se que a conjuntura política do início da década de 90 demarcou a intensidade da presença do ideário neoliberal¹ assumido como referência fundamental, “[...] no Brasil, na América Latina e Caribe e no mundo, como elemento de um processo de mundialização do capital, modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização [...] das políticas educacionais” (MELO, 2004, p.27). No setor educacional foram implementadas intensas reformas educativas com o objetivo de adequar esse sistema ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos da gestão do Estado, instituição que exerce papel fundamental no atendimento às necessidades sociais, particularmente, a educação.

Nessa perspectiva, considerar-se-á o Estado em sua dimensão legislativa e normativa sem, contudo, deixar de identificá-lo como a instituição responsável em assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe, que se manifesta por meio do importante papel que ele exerce nos campos políticos e ideológicos, assim como, no processo de legitimação do consenso/consentimento na sua relação com as demais instituições da sociedade.

Para Weber,

Nas sociedades contemporâneas, o Estado continua a fazer a mediação entre necessidades educacionais e meios de atendê-los, e essa mediação é feita em torno de projetos político-sociais que se impõem ou detêm adesão em conjunturas determinadas, que se expressam interesses e se concretizam por intermédios de propostas e ações de governo (2003, p.1133).

Nesse sentido, as ações reformistas no âmbito educacional, gestadas e implantadas a partir de 1995, nos dois mandatos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, tinham como justificativa a defesa da qualidade da educação, priorizando o ensino básico², a gestão e a formação dos professores³, como lócus das reformas. As recomendações contidas no documento estavam sintonizadas com as orientações dos organismos internacionais multilaterais, com a incorporação de mecanismos de descentralização e a desobrigação por parte do poder público com as políticas sociais, situação que se agravou, à época, com a redução e/ou corte dos investimentos na área educacional, em especial no que concernia aos gastos com pessoal docente.

Quanto a esse aspecto, não se pode esquecer que, a partir do momento em que o Estado brasileiro atribui para si o papel de controle da escola, a formação docente passa a ser normatizada e se materializa por meio da legislação educacional, a qual,

de um lado, sintetiza interesses políticos que em conjunturas obtiveram adesão das forças sociais representadas no Congresso Nacional e, de outro,

indica as vertentes do debate acadêmico e social que se defrontaram na eleição do formato institucional que veio a ser legitimado em cada período legislativo (WEBER, 2003, p.1130).

Isto pode ser evidenciado no contexto sócio-político e econômico citado anteriormente, marcado pelos embates e as proposições sobre o *locus* de formação dos professores e qual seria a modalidade dessa formação materializada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). As mudanças propostas para a formação docente imprimiram novos rumos às práticas formativas, “*localizando-a em novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”*”, no campo das práticas educativas ou da práxis (FREITAS, 2002, p. 148). Nesse sentido, os documentos⁴ elaborados para orientar a reforma curricular tendo em vista a formação docente, posterior a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, apresentou o conceito de competências como sendo nuclear na organização curricular, considerado um ‘um novo’ paradigma educacional.

O conceito de competências se expressa “*nos documentos ministeriais para a formação de professores como a capacidade de mobilizar recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho*” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1156). Assim, ao se criticar a formação tecnicista, buscou-se como alternativa um modelo de formação de professores que ao invés de articular teoria e prática, contribuiu para a desarticulação da prática educativa em sua essência, ao privilegiarem a prática em detrimento da teoria.

Por outro lado, contrária a esse modelo, a tese postulada pela Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁵ reforça a necessidade de um exame crítico dos cursos de formação do educador, em suas respectivas instâncias formadoras, com vistas a elaborar propostas que tenham por princípio a transformação da realidade social; que se identificassem com projetos sócio-políticos que apontem para a superação das condições de desigualdades e exclusão social, existentes no Brasil, especialmente no âmbito da educação.

A realidade acima não se fez de forma unitária, reafirmando a existência histórica da escola de classes no Brasil, pois as políticas de oferta de educação e de formação do educador continuaram a silenciar sobre os povos do campo (quilombolas, ribeirinhos, sem-terra, indígenas, extrativistas) quanto às necessidades educacionais específicas daquele território.

As políticas de educação do Estado brasileiro para o campo, predominantemente, usuram como parâmetro os modelos adotados pelos centros urbanos, desconsiderando a história e cultura dos povos campestres, em que pese a evidência de que campo e cidade formam um par dialético, constitutivo da realidade brasileira. Assim, geralmente, ou se elaboraram programas mirabolantes de extensão rural por meio da educação informal ou, quando muito, em parceria com os latifundiários e donos de fazendas se criaram as famosas escolinhas rurais que se fizeram proliferar sem, contudo, assegurar a educação de qualidade. É nesse curso da história que, posteriormente, proliferariam as escolinhas multisseriadas e unidocentes, atualmente indicadas pelo Banco Mundial e MEC como alternativas mais viáveis de Educação do Campo.

Quanto à formação dos educadores para as escolas do campo, esta ficou limitada à formação de magistério e, raramente, ao nível de graduação em licenciaturas. Em algumas realidades do Norte e Nordeste os professores do ensino fundamental (séries iniciais) sequer tinham o ensino fundamental completo, demonstrando a precariedade da escola na zona rural e a falta de compromisso político em ofertá-la com qualidade. Essa realidade ainda permanece e continua a requerer políticas consistentes visando superar o problema.

No final de 2006, início de 2007 o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), constatando a dificuldade para assegurar a educação do campo, designando para esse exercício educadores das sedes municipais ou de áreas urbanas, e a defasagem dessa oferta, apresentou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), a ser desenvolvido por algumas Universidades do país (UnB, UFMG, UFBA, UFMA e a UFS). Porém, o projeto no seu nascedouro já apresentava limitações, pois, os recursos financeiros destinados ao mesmo garantiam a implantação e manutenção do curso por apenas um ano, ou seja, para assegurar a continuidade dessa ação as Universidades deviam angariar recursos por conta própria ou instituir parcerias, inclusive com as secretarias estaduais de educação.

Convém ressaltar, que em 1998 o, hoje, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) haviam aprovado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que contemplava a formação de educadores em níveis médio e superior, além da formação pedagógica para docentes em exercício na educação do campo, em escolas dos assentamentos. Essa foi uma política que se deu sob a pressão dos movimentos sociais do campo que se tornaram parceiros na execução dos projetos.

Considerando-se essa realidade, questiona-se o papel do Estado na elaboração das políticas de formação do educador, ao se pressupor que estas não atendem as necessidades da escola do campo e nem possibilitam a construção de uma práxis transformadora⁶, pois adotam mecanismos de oferta da educação adequados aos interesses e necessidades imediatas do sistema produtivo, leia-se mercado, e não à formação humana.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: a luta dos movimentos sociais por uma formação docente emancipatória

Como se percebeu anteriormente, o Estado não se revelou capaz de garantir a população, especificamente, aos povos do campo o acesso a educação pública de qualidade e nem aos educadores uma formação visando propiciar a adequação desta à natureza social e cultural do campo ou que permitisse a esses educadores a sua autonomia intelectual.

Com a aprovação da Lei 9.394, em 1996, foram instituídas novas diretrizes para a educação brasileira. Nessa legislação, ainda conservando uma visão de educação rural, indicou-se diretrizes voltadas à educação dos povos do campo⁷. Assim, o artigo 28

ressalta que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Diversas leituras daquele contexto de elaboração da nova LDB identificaram limitações políticas no trato da questão da educação do campo. Partindo dessa realidade educadores e militantes dos movimentos sociais, particularmente o MST, chamaram atenção para a necessidade de se construir uma identidade própria para a educação dos homens e mulheres do campo.

Para ilustrar essa preocupação destaca-se Caldart (2004) para quem essa educação devia partir dos sujeitos do campo; do trabalho, das lutas sociais e dos modos de vida dos camponeses. Ela entende que não bastava apenas considerar o espaço da escola, mas esse conjunto de condições que se alimentam dessa instituição escolar para poder tecer o processo de humanização das pessoas tendo em vista a transformação social.

Por sua vez, Mançano e Molina (2004) ampliam a concepção acerca do que seja o território do campo, considerando as múltiplas faces do desenvolvimento capitalista, o que os faz apontar diferentes paradigmas existentes. Para eles, “*os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade*” (p.56). Nesse sentido os camponeses só poderiam se contrapor ao paradigma dominante tomando para si a autoria política de sua própria história.

No Brasil, ao longo da história da educação, consolidou-se um paradigma em que se apóia a visão tradicional do espaço rural como sinônimo de atraso, de imobilismo, desconsiderando a força de trabalho e a riqueza produzida por uma maioria para usufruto de uma minoria.

Na relação homem-terra esse paradigma se fortalece pelo princípio da exclusão de tudo que não o comporta. No paradigma rural tradicional há, pois, seleção e rejeição de idéias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, as idéias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Deste modo o paradigma rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ao privilegiar operações lógicas para produzir uma realidade, valida suas próprias escolhas e as tornam universais (MANÇANO; MOLINA, 2004, p. 57).

Portanto, o paradigma necessário a construir a educação *do campo e no campo* devia ser identificado pelos seus sujeitos e no território em que se encontram as diferentes

identidades camponesas. Assim, é que se verificou nos anos 90 a emergência à cena política do discurso da educação “para todos” e da preocupação com o aumento da pobreza, elegendo-se a primeira como possibilidade de superação dessa última.

É nesse contexto que os movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), lideram um movimento nacional de luta Por uma Educação do Campo cujo marco principal foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) realizado em 1997, na Universidade de Brasília (UnB) e as 1ª e 2ª Conferências Por uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004).

Essa pressão sobre o Estado o levou a tomar medidas de políticas educacionais mais efetivas, as quais culminaram com a aprovação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 1998, a publicação de Diretrizes, a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, em 2003 e, em 2004, cria-se a Coordenadoria de Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a efetivar outros programas e projetos para comunidades indígenas, quilombolas, assentados, lavradores. Destaca-se ainda, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação) e as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Parecer Nº 14/99, de 14 de Setembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação).

A aprovação das Diretrizes, em 2002, significou um avanço, ao absorver a idéia de uma educação básica do campo, possibilitando que se reconhecesse, tanto em nível legal como nas relações sociais, a diversidade sócio-cultural, o direito a igualdade e a diferença do homem e mulher do campo.

As diretrizes aprovadas não supõem que essa modalidade de educação seja isolada do contexto da educação nacional, mas que seja consolidada uma educação que reconheça na constituição do campesinato um modo de relação social e de organização espacial e cultural diferente do que se passou a denominar urbano, mas que não é antagônico a ele.

Há no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado na perspectiva de uma educação escolar do campo. No máximo, seria necessário iniciativas advindas de políticas compensatórias, destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas (PRONERA, 2002, p.23).

Assim, a Resolução N.º 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo destaca em seu Art.2.º, Parágrafo Único, que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência

e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.37).

Numa espécie de retrocesso das conquistas anteriores, o ano de 2008 foi marcado pela homologação da Resolução nº02/2008 que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, ou seja, alterava a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002. Aquela Resolução indicou diretrizes para EJA, Educação Especial, Educação Infantil, Transporte Escolar, Escolas Multisseriadas, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica, mas com um certo distanciamento, na forma da oferta, em relação ao que os movimentos sociais exigiam como educação de qualidade.

É importante divulgar-se, debater-se e apontar-se acerca da abrangência, dos avanços e das limitações desses marcos legais, destacando-se a responsabilidade de cada ente federado (União, Estados e Municípios) em sua responsabilidade quanto a educação do campo. Para ilustrar, salienta-se que o dispositivo legal (Resolução nº02/2008) continuou a silenciar sobre o direito ao ensino superior do campo e, ao tratar sobre a universalização do direito a educação, o documento torna-se restritivo e aponta mecanismos de oferta que se pautam na lógica custo-benefício (classes multisseriadas, escolas regionalizadas, transporte escolar), sem que se atendessem as reivindicações de construir escolas e assegurar o trabalho dos professores em todas as regiões camponesas, situação que leva à continuidade da luta por esse direito e a fazer o permanente debate sobre a Educação do Campo.

Portanto, após mais de dez anos de luta, uma conquista recente dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo foi a homologação do Decreto Nº. 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ao final do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Ainda, fruto da mobilização nacional em defesa da educação do campo, outra conquista política importante foi a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) criado em um evento promovido pela Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), ocorrido em Brasília, em agosto de 2010, simultaneamente ao momento que o Tribunal de Contas da União (TCU) recebia em audiência pública reitores e professores das universidades públicas brasileiras e representantes do parlamento e dos movimentos sociais, visando apresentar justificativas contrárias à proibição, imposta por aquele tribunal, das parcerias com os movimentos sociais na execução dos projetos de educação do campo pelas universidades e da instituição de convênios para oferta de educação pelo MDA/INCRA/PRONERA com aquelas instituições de ensino superior.

Dessa forma, afirma-se que estabelecer diretrizes, aprovar projetos ou simplesmente elaborar um currículo, não basta. É necessário que estes mecanismos se materializem em ações transformadoras, porque, caso contrário serão “letras mortas”, como o foram várias iniciativas em Lei, visando a “Educação Rural”, no Brasil. Também, é necessário que haja um projeto político-pedagógico capaz de nortear os caminhos a serem percorridos no processo de promoção dessa educação, em íntima relação com a

história e cultura do campo e que se tenham assegurados os recursos financeiros necessários.

Mas, entende-se como urgente repensar a organização do trabalho pedagógico na universidade, pois este incide na formação do educador e isso requer um redimensionamento das propostas curriculares dos cursos de graduação em licenciaturas, principalmente no que se refere à educação dos povos que vivem no campo.

Para VENDRAMINI (2010), a Educação do Campo requer uma concepção específica e diferenciada visando à formação humana emancipadora e crítica, organizada nos princípios da pedagogia socialista e sustentada pela *“relação entre a educação e a produção material da vida. Isto é possível tomando como referência o materialismo histórico dialético, o qual compreende que os processos formativos constituem-se no âmbito das relações sociais, determinadas essencialmente pelo trabalho”*(p. 131).

3 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: contradições e possibilidades de um projeto de formação humana na universidade pública

Compreende-se que a escola, os educadores e educandos dos assentamentos e de demais áreas de reforma agrária devem ser concebidos como sujeitos centrais nas estratégias de desenvolvimento sustentável do campo. Nesse sentido, é que se defende um projeto de formação de educadores em nível superior, contextualizado, orientado para a transformação social dessa realidade que historicamente vem enredando os trabalhadores e trabalhadoras do campo maranhense em uma única visão de educação, a dominante de concepção ruralista.

Reconhece-se para esse objetivo o papel social da universidade pública brasileira, uma vez que sua condição de instituição social a compromete com a sociedade contrariamente à concepção de universidade como corporação ou empresa voltada, predominantemente, ao mercado.

Foi justamente a visão de instituição social que fez a Universidade Federal do Maranhão – UFMA perceber o desafio que a realidade social maranhense punha e a grande demanda retida por qualificação de professores em magistério na modalidade normal e em nível superior nas regiões camponesas maranhenses e, ainda, pela falta de programas voltados à educação de nível superior *no e para* o campo. Assim, a experiência abordada neste trabalho possui grande relevância social para o Estado do Maranhão em função das estatísticas negativas quanto à formação de professores em educação básica ou, mais especificamente, por favorecer a formação para o exercício do magistério, gestão e planejamento não só para as escolas, mas para os demais espaços sociais das áreas e assentamentos de reforma agrária em que se realiza a chamada educação não-formal.

3.1 O Curso de Pedagogia da Terra do PRONERA/UFMA

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por meio da Assessoria de Interiorização (AI), em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e

do seu Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/MA), do Departamento de Educação II (DE II), do Colégio Universitário (COLUN), da Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA (FSADU) e comunidades assentadas parceiras desenvolvem, desde 1999, experiências de Educação do Campo, mais destacadamente, a alfabetização de jovens e adultos e a educação básica nos níveis fundamental e médio (magistério na modalidade normal), em assentamentos e áreas de reforma agrária no Estado do Maranhão.

A avaliação das ações realizadas pelos parceiros supracitados apontou para a necessidade de continuidade do trabalho e para a urgente elaboração e realização de novos projetos voltados à formação do educador do campo, agora, em nível de graduação, visando formar um quadro de educadores (as) *do* campo e *no* campo, para atender a imensa demanda das escolas em áreas e assentamentos de reforma agrária e nas demais regiões de cultura camponesa, entre as quais as comunidades quilombolas.

Justificava-se tal proposição pela quase inexistência de políticas permanentes voltadas a garantir igualdade de oportunidades educacionais, de acesso ao conhecimento e de valorização da cultura, bem como de outras modalidades de educação aos camponeses; pelos baixos indicadores educacionais de oferta e desempenho escolar nas diversas regiões do campo no Maranhão e para qualificar profissionais em nível superior que atendessem às demandas do sistema educacional municipal, criando-se o Curso de Pedagogia da Terra e, posteriormente, o Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A formação do Pedagogo do Campo e dos demais licenciados em educação do campo é mais uma modalidade de valorização da escola pública e de estímulo à formação inicial e continuada de educadores que não se limitarão apenas a escola, mas estarão voltados para a complexa relação que envolve a educação e a sociedade.

O nome de Pedagogia da Terra atribuído a um dos cursos surgiu com a implantação da primeira turma de Pedagogia que o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) conseguiu organizar em parceria com a Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, iniciado em 1998, na cidade de UNIJUÍ-RS. De acordo com Caldart (2004), novas turmas de pedagogia foram implantadas em outros estados. Para ela, *“Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de ‘pedagogos’ e ‘pedagogas da terra’, estavam demarcando e declarando este pertencimento: antes de universitários somos sem terra, temos a marcha da terra e da luta que nos fez chegar até aqui (p.25, grifos do autor).*

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão, com Habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em Educação de Jovens e Adultos, Gestão e Organização dos Sistemas Educacionais foi aprovado em 3 de dezembro de 2007, pela Resolução Nº 105 do Conselho Universitário (CONSUN) e implantado em abril de 2010, visando, inicialmente, atender a 200 alunos (as), divididos em quatro turmas.

A estrutura adotada para o currículo propõe a formação de um pedagogo que tem na docência⁸ um caráter particular, capaz de conferir a todos os profissionais formados, qualquer que seja o seu campo de intervenção, essa identidade. A proposta

curricular do curso se amplia para a educação não-escolar e para as diversas formas de organização social do campo. Para a oferta, as atividades curriculares estão organizadas em dezesseis etapas, em regime de alternância de Tempo-Estudo – TE (oito etapas) e Tempo-Comunidade – TC (oito etapas). O curso contempla uma carga de 4.380 horas, sendo que 3.595 estão destinadas ao Tempo-Estudo e 785 horas são dedicadas ao Tempo-Comunidade, sendo que o primeiro tempo acontece no campus universitário da UFMA e, o último, se realiza nos assentamentos e áreas de reforma agrária, tanto nas escolas quanto em outras atividades de caráter educativo organizados pela comunidade e por suas organizações.

As atividades de ensino do tempo-estudo e do tempo-comunidade são orientadas pela perspectiva da interdisciplinaridade, construída a partir de eixos temáticos comuns a todos os projetos desenvolvidos pela equipe pedagógica do PRONERA/UFMA. Nesse sentido, optou-se por seis eixos: terra, trabalho, cidadania, natureza, cultura e política. São grandes temáticas que, continuamente, exigirão relações pedagógicas, concepções e práticas educativas significativas e fundamentadas teórica e metodologicamente em visões críticas que apontem para projetos sociais transformadores. Os eixos em destaque conduzem a um comportamento inter e multidisciplinar favorável aos interesses reais dos educadores e educadoras em formação, cujo pressuposto básico assenta-se na relação dialética prática-teoria-prática.

O Estágio Curricular do curso e as práticas pedagógicas oriundas da proposta estão em correspondência com os objetivos indicados e apontam para a necessidade permanente de um movimento dialético - ação-reflexão-ação - sem fugir-se da relação necessária entre a escola pública e os demais espaços onde atuarão os “educadores da terra” licenciados. Assim, a educação do educador do campo se identificará pelo papel fundamental dos educadores e educadoras na resistência organizada em defesa da escola pública e da reforma agrária.

A Educação do Campo tem construído um conceito mais alargado de educador. Para nós é educadora aquela pessoa cujo trabalho principal é do de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, adultos ou os idosos. Nesta perspectiva, todos somos, de alguma forma, educadores, mas isto não tira a especificidade dessa tarefa: nem todos temos como trabalho principal o de educar pessoas e o de conhecer a complexidade do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações (CALDART, 2004, p. 35).

A referência acima sobre formação de educador não foge as orientações nacionais que indicam a possibilidade de flexibilização das estruturas curriculares. Assim, tais pressupostos norteiam a oferta do Curso de Pedagogia da Terra pela Universidade Federal do Maranhão, por meio do PRONERA.

Os componentes curriculares estão divididos em áreas específicas e interligadas, chamadas de Núcleos de Estudos e Atividades. Esses núcleos, compostos por disciplinas curriculares, são concebidos como blocos orgânicos de conteúdos que visam educar o

aluno para a sua participação social, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista técnico, compreendido pelos conteúdos específicos para a formação do educador.

Nesse sentido, a metodologia não pode se separar dos conteúdos, os dois (conteúdo e método) são concebidos nessa proposta como unidades teórico-práticas que visam garantir a aprendizagem numa visão de unidade, conforme pode se observar no quadro que se apresenta a seguir.

QUADRO I - SÍNTESE DE DISCIPLINAS E ATIVIDADES POR NÚCLEOS E CARGA HORÁRIA ⁹

NÚCLEOS		Nº de Disciplinas e Atividades	CH	CR
<i>I - Núcleo de estudos introdutórios à formação do educador do campo</i>		11 Disciplinas	870	52
<i>II - Núcleo de estudos e fundamentos sócio-históricos e culturais para formação do educador do campo</i>		12 Disciplinas	840	56
<i>III - Núcleo de organização do trabalho na educação formal e Não-formal do campo</i>	Gestão, planejamento e avaliação de sistemas escolares, organizações e movimentos sociais do campo	06 Disciplinas	420	28
	Fundamentos para a formação e organização do trabalho docente e do trabalho em organizações e movimentos sociais do campo	15 Disciplinas	990	66
<i>IV - Núcleo de estudos e aprofundamento em áreas temáticas e complementares à formação do educador do campo¹⁴</i>		7 áreas	300	20
<i>V - Núcleo de estudos, práticas e disciplinas complementares obrigatórias e eletivas (Disciplinas, Seminários e Oficinas)</i>		08 Disciplinas	330	22
Estágio Curricular e Monografia		05 Disciplinas	630	14
TOTAL		60	4.380	258

Convém ressaltar que a construção histórica desse currículo não se fez separada da realidade camponesa e nem da participação dos movimentos sociais do campo. Para esse propósito de formação eles se concretizaram como protagonistas importantes dessa construção, pois sabe-se que é por meio do trabalho coletivo e buscando dar as mãos aqueles que reconhecem que caminhar juntos é a melhor maneira realizar a educação e de se manter o povo organizado. Assim, concorda-se com os educadores do campo, quando reunidos em Brasília disseram:

Reconhecemos a caminhada dos movimentos sociais do Campo, como expressão do povo organizado que faz e pensa sobre a vida *no e do* campo. Das suas práticas de organização, de luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a educação do campo. A primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta para *os*, mas sim, *dos* trabalhadores do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros deste movimento Por uma Educação do Campo (BRASÍLIA, 2002, p.14).

Para além desse compromisso a proposta curricular do Cursos de Pedagogia da Terra fundamentou-se em concepções para as quais os cursos de formação de educadores e educadoras do campo devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, a partir de um modelo de formação que contemple um percurso teórico à luz do pensamento dialético em direção a unidade entre teoria e prática. Dessa forma, acredita-se que “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria [...]” (SAVIANI, 2007, p. 109).

Nessa concepção de educação a história é concebida como eixo da formação do Pedagogo, fazendo-os profundos conhecedores da história concreta dos homens, dentro de uma percepção de que esta é produzida individual e coletivamente, na sociedade. A sociedade e a escola capitalista, por sua vez, são processos dinâmicos em que a primeira está perpassada pela luta de classes e a segunda não faz à parte dessa realidade, tanto para mantê-la como para transformá-la.

No campo dos direitos sociais, a educação deve ser garantida pelo Estado, devendo, portanto, ser pública, gratuita e com qualidade social. Apesar do reconhecimento de que é direito dos trabalhadores(as) do campo ter acesso ao ensino ao ensino superior, os cursos ofertados, seguem sob a ameaça permanente da não continuidade, pois as políticas de Estado mantêm uma grande distância entre o dito, o pretendido e o feito.

A educação como direito deve constituir-se num processo permanente, sem, contudo, subjugar-se à noção neoliberal de educação, a qual, na atualidade, continua a proclamar a educação para todos, porém, flexibilizando-a, focalizando-a, privatizando-a sob a lógica da relação custo-benefício.

Percebe-se, ao mesmo tempo, que são anunciadas ações de ampliação da oferta de cursos pelos programas originados no MEC e em outras instâncias do governo, contrariamente tem-se o corte no orçamento global. Outro fator que gera impasses são as exigências e questionamentos feitos pelos órgãos controladores públicos sobre o uso dos recursos na educação do campo, ao desconsiderar a realidade das regiões pobres e longínquas, sem que se criem mecanismos regulatórios adequados a essa prática social – Educação do Campo – visando o uso correto do dinheiro público, evitando a corrupção e outros comportamentos negativos à gestão pública, sem provocar prejuízos na formação do alunado, evitando a constante evasão, desistência do aluno, perda de professores, paralisações das atividades e outros nos pólos de formação.

Percebe-se, então, que o acesso ao saber sistematizado, para os educadores e educadoras da Reforma Agrária, constitui-se uma tarefa bastante desafiadora para todos os envolvidos nos cursos ofertados, considerando-se os entraves que a cada etapa de escolarização desafiam os envolvidos no projeto (educadores, educandos, coordenadores, monitores, asseguradores e demais parceiros). Nesse sentido, reafirma-se que o PRONERA ao ofertar seus cursos, da alfabetização à pós-graduação, é uma alternativa que os homens e mulheres do campo, hoje, possuem para acesso à educação pública. Assim, esse programa precisa, urgentemente, ser ampliado e consolidado como uma política de Estado, para que aqueles sujeitos históricos possam

ter acesso ao saber socialmente elaborado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas reflexões, a defesa da formação qualificada dos profissionais da educação constituiu-se um desafio, pois, as reformas educacionais vêm reforçando a ausência do Estado do dever de garantir à população o acesso à educação pública de qualidade no espaço das instituições públicas. A estratégia reformista tem sido utilizada como justificativa para corrigir os defeitos e fracassos existentes no campo educacional, sem, contudo conseguir eliminar ou superar os problemas existentes.

Pode-se dizer que os movimentos sociais do campo são protagonistas importantes nessa construção, mas precisam buscar dar as mãos aqueles que reconhecem que caminhar juntos é a melhor de manter o povo organizado.

Reconhecemos a caminhada dos movimentos sociais do Campo, como expressão do povo organizado que faz e pensa sobre a vida *no e do* campo. Das suas práticas de organização, de luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a educação do campo. A primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta para *os*, mas sim, *dos* trabalhadores do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros deste movimento Por uma Educação do Campo (BRÁSILIA, 2002, p.14).

Os cursos de formação de educadores e educadoras do campo devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, a partir de um modelo de formação que contemple um percurso teórico à luz do pensamento dialético em direção a unidade entre teoria e prática. Dessa forma, “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria [...]” (SAVIANI, 2007, p. 109). Nessa concepção a história é concebida como eixo da formação do Pedagogo, fazendo-os profundos conhecedores da história concreta dos homens, dentro de uma percepção de que esta é produzida individual e coletivamente.

Finalmente, pode-se dizer que promover a Educação do Campo, em qualquer nível ou modalidade, significa fortalecer uma escola que interaja com diferentes espaços da luta e da cultura camponesa e que o educador, para esta escola, deve ter sua formação pautada nos princípios pedagógicos da Pedagogia Socialista, num diálogo com as vertentes progressistas do campo educacional que bebem nessa fonte, entre estas a pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Em Meszáros encontram-se subsídios teóricos que respaldam esse posicionamento adotado em favor de uma educação para além do capital, apoiada em uma formação qualificada dos profissionais da educação, comprometida com o futuro do nosso povo - crianças, jovens e adultos. Em outras palavras, para que ocorra a construção de um sistema educacional significativamente diferente, é preciso considerar “[...] a totalidade das práticas político-educacionais e culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora [...]” (MESZÁROS, 2005, p. 57).

NOTAS

- ⁵ As políticas de caráter neoliberal que atingiram fortemente a América Latina e Caribe, nos anos de 1990, tiveram um impacto tão intenso, em tantos níveis de nossas vidas, que provocaram – aliadas às profundas transformações sócio-políticas mundiais que se concretizaram nos anos 80, com o fim do 'socialismo real', o fim do desenvolvimentismo e chamada 'crise da dívida externa' para os países em desenvolvimento, concomitantes a um movimento de aprofundamento da globalização financeira, a mudança na composição do capital e à fragmentação do trabalho – uma debilidade, uma desesperança, uma acomodação em nossa forma de ver e viver o mundo (MELO, 2004, p. 28-29).
- ⁶ Decorre das diretrizes emanadas da Conferência Mundial de Educação para Todos e priorizou, sobretudo, o Ensino Fundamental.
- ⁷ Importante ressaltar que a centralidade no campo da formação de professores compunha as diretrizes educacionais para a América Latina e Caribe, emanadas da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL.
- ⁸ O estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior – Parecer N° 09/2001, do Conselho Nacional de Educação - CNE ; a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001 por meio da Lei nº. 10.172/2001; os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs; programa Toda Criança na Escola; Programa Nacional do Livro Didático, alimentação escolar, bolsa escola, Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Informática na Educação, Alfabetização Solidária, projeto de garantia de renda mínima, Pró-Formação e outros (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2004).
- ⁹ A organização curricular deverá contemplar: o trabalho pedagógico como foco da formação; a pesquisa como princípio formativo; uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares; a vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político com a docência; a reflexão sobre a formação do professor e suas condições de trabalho e avaliação continua dos cursos de formação com base no projeto político pedagógico de cada curso (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2004).
- ¹⁰ Ver Vázquez (2007).
- ¹¹ No campo estão os sujeitos sociais cujo vínculo maior se faz com a terra. São povos indígenas, extrativistas, agricultores, pecuaristas, artesãos, pequenos comerciantes, sem terra, ribeirinhos, pescadores, caçaras, quilombolas, trabalhadores assalariados e também desempregados.
- ¹² Toma como referência a proposta para a formação de educadores defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), para quem a identidade docente amplia-se pela pesquisa e difusão do conhecimento, rompendo-se com a dualidade entre teoria e prática e não se limitando a indicar, mecanicamente, competências e habilidades como perfil do profissional.
- ¹³ Ver Projeto Pedagógico do Curso (2009).
- ¹⁴ O aluno quando da oferta dos Núcleos de Estudos e Fundamentos Sócio-Históricos e Culturais para Formação do Educador do Campo ela obrigatoriamente fará uma disciplina de cada Núcleo de aprofundamento, em caráter introdutório. Portanto ao somar-se a carga horária obrigatória do núcleo, a ser cursada pelo estudante, subtraiu-se 60 horas/aula.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mónica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- Associação Nacional dos Profissionais da Educação – ANFOPE. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, DF: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96. Brasília, DF, 1996.
- _____. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**. 2010. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 05 nov. 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14/99, de 14 de Setembro de 1999**. Delibera as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.
- _____. Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**. 2010. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 05 nov. 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº01/2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2002.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº01/2004**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº02/2008**. Institui as Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação do Campo. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2008.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Agrário; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **PROJETO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO, EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO, NO ESTADO DO MARANHÃO. CURSO ESPECIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA TERRA**. São Luís: UFMA, 2009.
- _____. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**. 2010. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 05 nov. 2010.
- BRASÍLIA. **Seminário Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, Brasília, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- DIAS, R. E; LOPES. A. C. Competências na Formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.
- EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- FREITAS, H. C. L. de. Políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, n. 68, p. 163-183, 1999.
- _____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.
- MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Mary Azevedo de (orgs). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, Nº 5).

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

Recebido em 20/10/2013

Aprovado para publicação em: 10/12/2013