

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEYSE MAYARA SANTOS COELHO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO PROPOSTA PELO CURSO DE
PEDAGOGIA DA TERRA PRONERA/UFMA**

São Luís
2015

LEYSE MAYARA SANTOS COELHO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO PROPOSTA PELO CURSO DE
PEDAGOGIA DA TERRA PRONERA/UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a Francisca das
Chagas Silva Lima

São Luís
2015

Coelho, Leyse Mayara Santos.

Formação de educadores do campo proposta pelo curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA/ Leyse Mayara Santos Coelho. – São Luís, 2015.

141f.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Francisca das Chagas Silva Lima.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

1. Movimentos Sociais do campo 2. Educação do Campo. 3. Formação de educadores. 4. Políticas Públicas.

CDU: 37.018: 301.162.2

LEYSE MAYARA SANTOS COELHO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO PROPOSTA PELO CURSO DE
PEDAGOGIA DA TERRA PRONERA/UFMA**

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Francisca das Chagas Silva Lima (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a. Lucinete Marques Lima
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a. Maria José `Pires Barros Cardozo
Universidade Federal do Maranhão

Ao povo que luta pelo direito à terra
e à educação do campo, que fazem
sonhos e anseios virarem realidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade, força e saúde para cursar este Mestrado.

A esta Universidade, em especial seu corpo docente.

A minha orientadora nesta pesquisa, professora Francisca das Chagas Silva Lima por dedicar seu tempo para suas correções e intervenções.

A minha família, mãe, pai, irmãs, pelo incentivo e apoio incondicionais.

Às amigas Cecília e Cláudia Maria, por terem sempre me ajudado, dando força e incentivo nos momentos de alegrias e preocupações com seus conselhos. Obrigada pela amizade generosa de vocês.

Aos amigos Josafá, Alda e Kátia e aos demais colegas da turma pelo apoio e amizade.

Às professoras do Programa Lélia Cristina, Maria José, Paulino, Iran, Acildo, Lucinete, Maria Alice, Ilzeni, Marize e também aos demais professores

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação e do desenvolvimento e conclusão do presente trabalho, meu muito obrigada.

A luz que me abriu os olhos para a dor dos deserdados e os feridos de injustiça, não me permite fechá-los nunca mais, enquanto viva. Mesmo que de asco ou fadiga me disponha traição. Mas entre ver e fazer de conta que nada vi, ou dizer da dor que vejo para ajudá-la a ter fim. Já faz tempo que escolhi.

(Thiago de Mello)

RESUMO

Esta pesquisa aborda a proposta de formação de educadores do campo defendida pelos movimentos sociais camponeses, identificando os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam a Educação do Campo. O objeto de pesquisa trata da proposta político-pedagógica contemplada no curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), evidenciando os princípios e concepções orientadoras da formação do pedagogo da terra. Esta pesquisa possui caráter qualitativo, realizando-se por meio da análise interpretativa documental e bibliográfica. Visando uma melhor compreensão, utilizou-se, ainda, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que participaram da operacionalização do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA. A pesquisa bibliográfica permitiu-nos perceber as formas de organização e as estratégias de lutas traçadas pelos movimentos populares do campo ao longo da história do Brasil, bem como compreender o processo de construção do projeto educativo para os povos camponeses. A prática educativa dos movimentos do campo são meios de pressionar o Estado para a implementação de políticas públicas voltadas a reforma agrária, educação e outros direitos. A investigação demonstrou a existência de projetos distintos de educação e formação de professores: um concebido em concordância com o ideário neoliberal e outro produzido através das mobilizações dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Entre as conquistas mais importantes estão as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além do PRONERA, onde se sistematizam vários projetos educativos. Os autores que embasaram esta pesquisa são: ARROYO (1999, 2010); LDB (1996); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001); CALDART (2004, 2009, 2000, 2008); COUTINHO (2009); DAMASCENO (1996, 1993); DELGADA (2005, 2010); FERNANDES (2004, 2005, 2001); MOLINA (1992, 2004); RIBEIRO (2010). Complementando o entendimento sobre o projeto educativo dos movimentos sociais, a análise documental da proposta de formação do Curso de Pedagogia da Terra da UFMA e da legislação educacional possibilitou a identificação das intencionalidades e princípios formativos que se contrapõem à concepção hegemônica de educação, que desvaloriza a cultura do campo. Contudo, a proposta do referido curso apresenta alternativas inovadoras de educação que reconhece as especificidades pertencentes às populações camponesas.

Palavras Chaves: Movimentos Sociais do Campo. Educação do Campo. Formação de Educadores. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This research deals with the proposal for a teacher training course held by the social peasant movements, identifying the theoretical and methodological frameworks that support the Rural Education. The research subject is the political-pedagogical proposal contemplated the course of degree in Pedagogia da Terra (Field Pedagogy) developed by the Universidade Federal do Maranhão (UFMA) through the Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (National Program of Education on Agrarian Reform) (PRONERA), revealing the principles and conceptions guiding the formation of the land educator. This research has qualitative character, carrying out through documentary and bibliographic interpretative analysis. To better understand, was used also semi-structured interviews with the subjects who participated in the operation of the course of Pedagogia da Terra PRONERA-UFMA. Bibliographical research allowed us to understand the forms of organization and control strategies outlined by the movements of the field throughout the history of Brazil, and understand the construction process of the educational project for the peasants people. The educational practice of the movements of the field are ways to pressure the Government to implement public policies aimed at land reform, education and other rights. The investigation showed the existence of different projects of education and teacher training: one designed in accordance with the neoliberal ideas and other produced through the mobilization of individuals who lived and work in the field. Among the most important achievements station the Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools), in addition to PRONERA, where to systematize various educational projects. The authors that supported this research are: ARROYO (1999, 2010); LDB (1996); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001); CALDART (2004, 2009, 2000, 2008); COUTINHO (2009); DAMASCENO (1996, 1993); DELGADA (2005, 2010); FERNANDES (2004, 2005, 2001); MOLINA (1992, 2004); RIBEIRO (2010) Complementing the understanding of the educational project of social movements, the documentary analysis of the training proposal of the Pedagogia da Terra Course (UFMA) and education legislation enabled the identification of intentions and formative principles the oppose the hegemonic conception of education, which devalues country culture. However, the proposal of said course introduces innovative educational alternatives the recognize the specificities belonging to peasant populations.

Key-words: Rural Social Movements. Education Field. Formation of Educators. Public Policy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. MOVIMENTOS SOCIAIS E A DEFESA DOS DIREITOS SOCIAIS: educação, saúde e habitação.....	23
2.1 História dos movimentos sociais do campo.....	24
2.2 Lutas e conquistas dos movimentos sociais do campo por direitos sociais.....	39
2.3 O projeto educacional dos movimentos sociais: princípios e concepções da Educação do Campo.....	44
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: desafios e conquistas dos movimentos sociais.....	57
3.1 Políticas de formação de educadores no Brasil: fundamentos.....	58
3.2 A concepção de formação de educadores para os movimentos sociais do campo.....	66
3.3 Base legal de sustentação do Programa Nacional de Formação de Professores.....	72
3.4 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: marco de conquista dos movimentos sociais.....	87
4. PRONERA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: princípios e concepções.....	92
4.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.....	93
4.1.1. O PRONERA NO MARANHÃO.....	99
4.2 A Pedagogia da Terra.....	101
5 ANÁLISE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA PRONERA/UFMA.....	103
5.1 Estrutura e organização curricular do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA.....	11
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126

1.INTRODUÇÃO

Sabe-se que, durante muitos anos, a educação camponesa não foi incluída nos interesses do governo brasileiro. Ainda hoje, esta educação ofertada em grande parte do país tem como modelo um ensino mecanicista e voltado apenas para a escola da cidade. “Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano” (ARROYO, 2004, p. 158).

Desde que o Brasil foi invadido pelos portugueses, no século XVI, observa-se a exploração da mão de obra indígena, posteriormente dos negros africanos e imigrantes e das riquezas naturais, tendo por objetivo manter o poder dos grupos dominantes. A base do processo de colonização brasileira deu-se pela posse da terra em razão dos grandes latifúndios e da escravidão.

Os problemas enfrentados no setor educacional brasileiro são históricos e desde o período da colonização brasileira, esteve a serviço dos grupos dominantes, das elites político-econômicas e da Igreja, uma vez que “historicamente a educação expressa, sob a sua realização prática, os projetos e os interesses de classes em disputa” (COUTINHO, 2009, p. 394).

A história da educação nos mostra uma forte relação entre os interesses hegemônicos capitalistas de exploração do homem e da natureza e as políticas educacionais. Assim, os portugueses trouxeram um padrão de educação própria de uma Europa aristocrática que intencionava a acumulação de riquezas através da exploração e expropriação da terra. Destarte, implantaram-se mecanismos ideológicos de educação para a manutenção dos privilégios da elite político-econômica trazidos pelos jesuítas. Estes, comandados pelo padre Manuel da Nóbrega, desejavam propagar a fé católica e os valores europeus, com o intuito de colonizar os índios. A cultura dos povos colonizados era considerada inferior pela classe exploradora.

A precariedade das políticas públicas, que se estende até o século XXI, expressa na realidade da educação brasileira, manifesta-se no direito não assegurado de políticas públicas educacionais e nas legislações destinadas a população indígena, negra, pobre e camponesa. A esse respeito a isso, Calazans aponta que:

As tendências de origem e de organização escolar estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de nossa própria formação social e política, país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por longo tempo colônia, império, república (CALAZANS, 1993, p. 17).

Nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, as discussões sobre a educação dos povos que vivem e trabalham no campo têm apresentado alguns avanços em relação à melhoria das condições da educação oferecida a essas populações. Depois de certo período de silêncio em relação a políticas públicas para os camponeses, aparecem indicações de novas perspectivas para a educação do campo. Suas especificidades passam a ser consideradas nos discursos oficiais:

[...] para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo - agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros - vem sendo concebida a educação do campo. (CADERNOS SECAD 2, 2007, p. 9).

Romper com essa lógica de exclusão das políticas de educação para o homem e mulher do campo tem sido a bandeira de luta dos movimentos sociais do campo, em especial, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que por meio de uma “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” após reivindicações, manifestações e lutas têm conseguido colocar na agenda nacional a Educação do Campo como um direito humano. Para Molina (2004) “a ruptura com as tradições do processo de produção de conhecimento, com disciplinarização da complexa realidade sócio-econômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à Educação do Campo”.

As tentativas de implementação pelo Estado brasileiro de políticas educacionais para o campo contemplam visão urbanocêntrica como parâmetro educacional, ou seja, modelos importados dos centros urbanos pautadas em propostas que visam estabelecer um perfil de ser humano que garanta a perpetuação da lógica

capitalista. Sujeitos, estes, ignorados em sua subjetividade e especificidade como seres sociais que tem sua própria história saberes e cultura.

(...)A formulação de políticas educacionais e públicas em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. (ARROYO, 2004, p. 158).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), juntamente com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações para a infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB) organizaram em julho de 1998, na cidade de Luiziânia- GO, a I Conferencia Nacional por uma Educação Básica do Campo¹, cujas discussões teve como texto-base “Por uma Educação Básica do Campo”, elaborado para produção dos debates acerca das novas paradigmas que norteiam a educação do campo, fruto das lutas e organização dos trabalhadores camponeses. Nesse sentido, segundo Caldart:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo [...] Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 19-20).

Essa articulação nacional liderada pelos movimentos sociais camponeses desenvolveram diversas ações que levaram a atingir objetivos muito importantes no âmbito das políticas públicas, a exemplo da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002), de 04 de dezembro de 2001. A conquista das Diretrizes Operacionais representa também uma conquista pedagógica, haja vista que a organização política dos movimentos sociais, entidades e dos trabalhadores, aliada a reflexão teórica, tem subsidiado a elaboração de políticas públicas.

¹ Utilizar-se-á a expressão ‘campo’, e não a mais usual ‘meio rural’, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do ‘trabalho camponês’ e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir sobrevivência desse trabalho (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 26).

Outra conquista muito importante dos movimentos foi a aprovação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, que se define como uma estratégia de parceria com os governos, as universidades públicas e os movimentos sociais rurais. Nasceu do campo e da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por uma Reforma Agrária que não se esgota na posse da terra, mas que se amplia para o âmbito dos demais direitos, como saúde, educação, lazer, dentre outros. Esse programa é resultado de pressões feitas por esses trabalhadores junto ao Estado, o que resultou em várias conquistas.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a educação se destacou como um direito de todos. E, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, conforme os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar quanto de questões pedagógicas. Contudo, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continua precária.

Em seu artigo 28, a LDB nº 9394/96 estabelece as seguintes normas para a educação do campo: na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente; I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A educação não é estática no tempo. Está atrelada ao movimento da história e a uma determinada concepção pedagogia, inserida num tempo histórico, num modelo econômico e ideologia dominante. Em contrapartida aos direitos sociais dos camponeses, destaca-se que existem aqueles que são os detentores das terras e do poder político-econômico, os latifundiários. Essa estreita relação entre o político e o educacional nos leva a perceber que a educação básica é pensada apenas como transmissão de saberes e habilidades demandadas pelo mercado e pela produção, assim, os interesses e necessidades da população fica sempre em segundo plano.

No Brasil, a educação formal ensinada nas escolas públicas precisa proporcionar uma formação crítica, que propicie o efetivo exercício da cidadania, ou que possibilite maior participação coletiva nas questões sociais. Diante disso, surge a necessidade de superação da precariedade e ineficiência da educação formal atual por meio de políticas públicas que atendam às necessidades dos educandos, de investimento em programas de valorização dos profissionais da educação e maior destinação de recursos financeiros para a educação pública, entre outras medidas.

Este trabalho de pesquisa será desenvolvido sob a proposição histórico-social, em que a formação de educadores para atuar na educação básica do campo encontra-se inserida em conflitos de interesses, que permeia a luta por distintos projetos de sociedade e educação. As desigualdades da realidade camponesa tem se acirrado a medida em que a lógica capitalista é mantida através de mecanismos de exploração do homem e da mulher camponesa e dos recursos naturais. Essa lógica de desenvolvimento acarreta em violência contra os povos do campo e negação de direitos sociais fundamentais, como a vida, a moradia, saúde e aos direitos trabalhistas, além de negar sua cultura, saberes, formas de organização, produção e concepções políticas.

O percurso histórico da educação brasileira mostra claramente a negligencia com que os governantes trataram os trabalhadores do campo e seus filhos tanto em relação as garantias constitucionais e demais legislações quanto das políticas públicas de educação que se pautam numa visão urbanocêntrica de homem e escola e que ignora a subjetividade e especificidade do sujeito.

Impulsionados a mudar essa realidade, em que a hegemonia capitalista nas políticas educacionais do Brasil é acatada pelo Estado, temos de outro lado, a defesa por parte de movimentos sociais camponeses de alternativas diferenciadas de educação construídas a partir de suas experiências e concepções vivenciadas.

Desse modo, a Educação do Campo nasce no seio dos movimentos do campo que lutam pela inclusão social e por um novo modelo de educação, modelo este libertador e transformador, tanto das consciências quanto da realidade. Essa Educação é entendida como um novo paradigma² em construção que respeita a especificidade da cultura, do tempo e espaço, bem como da identidade dos indivíduos.

² Os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento. Estes têm como

A luta empreendida pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo por educação, vai além da busca por conhecimentos historicamente produzidos. Antes, visa uma formação social, política, ética, crítica, dentre outros, permitindo a apreensão crítica de sua realidade e organização política para a superação e transformação da realidade do campo³. Grandes desafios na luta por transformação social, pela educação e pela terra são postos as pessoas que vivem e trabalham no campo e, por isso, a Educação do Campo ainda tem muito a conquistar e enfrentar.

Os estudos sobre o tema Educação do Campo, chamam atenção para a necessidade de se construir uma identidade profissional própria para a formação de educadores e educadoras para atuarem no campo que, segundo Caldart (2004), deveria partir dos sujeitos do campo e de um conjunto de relações sociais que ajudem no processo de humanização.

Nesse contexto, a formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados por essa educação, uma vez que este sujeito desempenha um importante papel nas estratégias de desenvolvimento sustentável do campo, tornando-se, dessa forma, tema central de estudos e pesquisas na área educacional, imprescindível na implantação de políticas educacionais. Faz-se necessária, portanto, a formação em nível superior desses educadores, considerando que esse profissional atua com a Educação do Campo de acordo com a diversidade e os interesses políticos e educacional dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, de considerar as pautas de discussões dos sujeitos envolvidos e que atenda as especificidades territoriais, históricas e culturais presentes no campo.

Nesse sentido, o interesse em estudar a temática formação de educadoras e educadores do campo decorre da experiência que tivemos durante dois anos na coordenação pedagógica do projeto Curso Técnico em Agropecuária para Jovens e Adultos de áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão, desenvolvido pelo

referencias os conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a transformação da realidade (MOLINA e FERNANDES, 2004, p. 55)

³ [...] campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade e quem tem seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só um lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço de e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar e vida e, sobretudo, de educação (MANÇANO e FERNANDES, 2002, p. 92)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁴. Nesta oportunidade, trabalhávamos diretamente com a orientação pedagógica dos professores do projeto, na elaboração do planejamento e organização de aulas e demais atividades.

A experiência nos instigou a estudar e pesquisar sobre o tema Educação do Campo, a participar de encontros e apresentar trabalhos, comunicações orais em eventos científicos abordando as implicações referentes à questão agrária e à educação camponesa, onde pudemos perceber os avanços, desafios e perspectivas quanto às políticas educacionais para o meio rural. Além dos entraves para concretude do projeto, acompanhamos de perto a realidade educacional do campo no Maranhão: a precariedade e inadequação do material didático, dos prédios escolares, das instalações e dos equipamentos e, destacadamente, da formação dos professores tanto inicial como continuada, que resultava em professores com níveis de escolaridade muito baixos e despreparados para lidar com a diversidade presentes nas escolas do campo, implicando em níveis de aprendizagem insatisfatórios.

A experiência vivenciada com jovens e adultos de diversas cidades do interior do Maranhão durante o desenvolvimento do curso Técnico em Agropecuária nos permitiu identificar formas de exploração da força de trabalho no sistema de latifúndio por um lado e, de outro, a falta de oportunidade de trabalho persistente na realidade do estado para uma parte considerável da população, carente de escolarização e preparo técnico para lidar com a terra. Assim, a preocupação com as questões agrárias e a educação foram sendo fortalecidas.

A partir desse contato direto com a realidade do campo maranhense, com o aprofundamento dos estudos e produções científicas confirmou-se que a negação da educação básica do campo é histórica e que, até o final do século XX, inexistia programas e propostas curriculares para a formação de educadores específicos para atender a população do campo, além de ter sido ignorada pelas reflexões e pesquisas pedagógicas desenvolvidas por pesquisadores e intelectuais que militam na educação regular formal. Os estudos nos revela a importância dos movimentos sociais na luta pela

⁴ PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) é um programa federal desenvolvido numa parceria entre INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), Movimento Sociais do Campo e Universidades Públicas ou Comunitárias.

superação da condição de marginalização política e educacional presente no campo e na cidade.

A inserção nessa realidade reafirmou nosso compromisso com a Educação do Campo e nos instigou a refletir sobre a formação necessária para o educador e a educadora atuarem nas escolas situadas nos assentamentos e demais áreas de reforma agrária. Portanto, este trabalho, ao considerar os princípios e concepções defendidas pelos movimentos sociais do campo para a construção da identidade docente, pretende evidenciar a contribuição do Curso de Pedagogia da Terra⁵ desenvolvido pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária através da Universidade Federal do Maranhão. O curso atende as pressões decorrentes da grande demanda por formação em nível de graduação de educadores para atuar nas áreas de reforma agrária e nas comunidades quilombolas, com habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A expectativa desta pesquisa é contribuir para as reflexões que envolvem a proposta de formação dos educadores e educadoras do campo que vem sendo construído através de experiências de cursos em nível superior (a exemplo do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA) e defendido pelos movimentos sociais camponeses, necessário ao atendimento das especificidades dos povos do campo.

A nível local, o trabalho desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)⁶, Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/MA), Departamento de Educação II (DE II), do Colégio Universitário (COLUN), da Fundação Sossândrade de Apoio ao Desenvolvimento à UFMA (FSADU) e das áreas de reforma agrária tem garantido a formação do/a Pedagogo/a do Campo em nível de graduação, por meio do Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra, aprovado no ano de 2007, pela Resolução nº 105-CONSUN e implantado em abril de 2010. O curso tem como público alvo assentadas e

⁵ Durante a realização da II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada em Porto Alegre/RS, no mês de abril de 2002. Em 1997 a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUI iniciou, através de convênio entre o INCRA/MST/UNIJUI, a primeira turma de formação de professores de assentamentos do MST em nível superior, por meio do Curso de Pedagogia para Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores da Escolarização dos Assentamentos de Reforma Agrária, que logo passou a ser chamado de Pedagogia da Terra. (DALLAPIONE, 2002)

⁶ Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA responsável pelo repasse das verbas destinadas aos projetos desenvolvidos pelo PRONERA.

assentados da reforma agrária e povos tradicionais quilombolas de diversas regiões do Estado do Maranhão. Atualmente, atende cerca de 100 alunos divididos em duas turmas.

A aproximação com esses referenciais, a experiência com a realidade do campo ocorreu a partir da nossa inserção na Educação do Campo e a partir do trabalho desenvolvido junto a professores do PRONERA, o que nos proporcionou conhecer os antagonismos e desafios em torno desse universo, fizeram emergir algumas inquietações quanto a esta temática: que referenciais teóricos e metodológicos orientam a formação de educadores no curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA? Quais referenciais teóricos fundamentam a Educação do Campo? Quais princípios e concepções norteiam a formação dos educadores do campo?

Estes questionamentos orientarão esta pesquisa, permitindo-nos compreender a Educação do Campo e o problema da formação de educadores para atuarem na educação básica e tem como o objetivo geral: analisar a proposta de formação do educador do campo desenvolvida pelo curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, evidenciando os elementos que orientam sua formação. Os objetivos específicos são:

- a. Identificar os referenciais teóricos e legais que fundamentam a Educação do Campo a partir das propostas defendidas pelos movimentos sociais;
- b. Compreender a política de formação do educador do campo implementadas pelo governo brasileiro a partir do PRONERA.
- c. Identificar os princípios e concepções que norteiam a formação dos educadores do campo proposta pelos movimentos sociais.
- d. Analisar a concepção de formação contemplada na proposta pedagógica do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA.

Tendo como fundamento uma visão de mundo que acredita na capacidade histórica de transformação do homem e compreende a realidade do campo como uma totalidade, busca-se na base histórica da concepção marxista o caminho metodológico para apreender essa realidade, pois o materialismo histórico-dialético é um tipo de abordagem teórica que trata das problemáticas do objeto em estudo sob um posicionamento crítico e comprometido com a transformação social. Isto porque, “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do

diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como partida [...]” (MARX, 1987, p. 122).

Este estudo se constituiu em uma pesquisa que elege a abordagem qualitativa para buscar compreender os fundamentos teórico-metodológicos que orientam e fundamentam a prática de educação do campo. A adoção do conceito de pesquisa qualitativa decorre da necessidade de aprofundar a compreensão dos significados com relação a abordagem metodológica, já que trabalha com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetivada. (MINAYO, 2003, p.24).

A opção é pela pesquisa qualitativa por possibilitar o estudo deste universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ela permite que o investigador penetre na realidade social para melhor compreendê-la e/ou interpretá-la, de acordo como esta se manifesta em seus diferentes meios sociais.

Analisar a concepção de formação de educadores do campo no curso de Pedagogia da Terra, relacionando com os princípios pedagógicos dos movimentos sociais, prioriza a análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso e do Currículo, a pesquisa bibliográfica dos referenciais teóricos e legais que fundamentam a Educação do Campo e a formação de educadores, expressos por meio de legislações e políticas públicas, bem como busca-se identificar, historicamente, as lutas travadas pelos movimentos sociais pelo direito a terra, à habitação e educação, dentre outros, no Brasil.

Optou-se, primeiramente, pela revisão de literatura por meio de pesquisa bibliográfica e documental com o objetivo de identificar os princípios, perspectivas e concepções presentes no projeto do Curso Especial de Licenciatura em pedagogia da Terra do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e dos movimentos sociais do campo.

Assim, a construção de um referencial teórico que permita compreender o processo histórico da educação do campo no Brasil, sobretudo, no Maranhão, identificando características, conflitos, lutas, limites, conquistas e sujeitos, será apoiado nos estudos de Arroyo (2004), Caldart (2004, 2008), Calazans (1993), Coutinho (2008),

Vendramini (2008), Araújo (2007), Cavalcanti (2002), dentre outros. No que concerne às questões relativas às políticas educacionais, prática docente e currículo, o desenvolvimento desta investigação elegerá, entre outras referências, Paulo Freire (2005), Meszáros (2005), Gramsci (1991), Azevedo (2007), Saviani (2003) e Damasceno (1990).

Para subsidiar o processo de reflexão com vistas a ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo, produziremos a análise interpretativa da proposta do Curso de Pedagogia da Terra, a partir da análise bibliográfica e documental, tais como: o currículo (disciplinas, estágios, eixos, núcleos) bem como o projeto político-pedagógico e da legislação que dispõe sobre a temática como a LDB e demais documentos, com destaque para Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002).

Nesta perspectiva, a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. Flores (1994 *apud* CALADO; FERREIRA, 2004), considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (FLORES, 1994 *apud* CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3).

A análise documental visa identificar as intencionalidades presentes na proposta pedagógica do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, seus princípios norteadores e concepção de formação de educador do campo, relacionando com as intenções traçadas pelos movimentos sociais do campo, através da articulação nacional estabelecida no Movimento Por uma Educação do Campo, a fim de construir alternativas inovadoras de educação para os povos do campo.

Na análise do projeto popular de educação do campo, destacam-se entre as políticas públicas desenvolvidas pelo governo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Curso Especial de Licenciatura em Educação do

Campo, que é voltado para formação em nível de graduação de educadores e educadoras do campo, tendo como público alvo assentados da reforma agrária e povos tradicionais quilombolas de diversas regiões do estado do Maranhão. O estudo, a compreensão e análise das fontes serão desenvolvidos enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas os significados que carregam, identificados a partir de um olhar cuidadoso e crítico.

Adotaremos a entrevista semiestruturada para dar voz aos sujeitos da pesquisa que são os/as alunos/as e os/as professores/as do curso supracitado. A entrevista possibilitará conhecer mais sobre questões teórico-práticas presentes na proposta de formação e compreender o desenvolvimento do curso

Portanto, o tema da pesquisa é Política de formação de educadores e educadoras do campo no contexto do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA.

Assim, o estudo iniciou-se com o percurso histórico de lutas dos movimentos sociais e sindicais por seus direitos, em que pode-se observar que decorreu desde o período colonial, passando a primeira República até a atualidade

Diante do que foi apresentado, este estudo está estruturado em seis partes fundamentais: Introdução em que justificamos a escolha do tema Educação do Campo e formação de professores, as experiências que levaram a inquietação quanto ao assunto, os objetivos traçados para se responder as perguntas problematizadoras e a metodologia de pesquisa desenvolvida.

No segundo capítulo, Movimentos sociais e a defesa dos direitos sociais: educação, saúde e habitação, abordamos a história dos movimentos sociais do campo e sua luta por liberdade e direitos fundamentais, que começa no período colonial e se estende até os dias atuais através de movimentos organizados de trabalhadores que se manifesta por meio de reivindicações por políticas públicas e contra o modelo hegemônico de desenvolvimento. Na década de 1930 os movimentos dos trabalhadores rurais começam a se articular nacionalmente através de sindicatos com o apoio do Partido Comunista Brasileiro. Com a queda do Estado Novo em 1945, os trabalhadores fortaleceram suas reivindicações por direitos trabalhistas e passaram a questionar mais fortemente as estruturas do poder político existentes no Brasil. Após o golpe militar de 1964, os movimentos do campo foram violentamente reprimidos e lideranças importantes desapareceram. O Brasil, no período de 1945 a 1964, passou por

transformações significativas na economia, acarretando a modernização da indústria no campo e ao acirramento dos conflitos agrários.

Na década de 1970, os movimentos sociais renovaram sua forma de organização e a luta passou a ser impulsionado pela exploração das grandes indústrias aliadas ao latifúndio e ao comércio. A Constituição Federal de 1985 trouxe novos rumos ao movimento dos trabalhadores do campo, que passaram a exigir o cumprimento da lei e a concretização de políticas públicas. Os movimentos sociais do campo, liderado pelo MST, defendem uma nova proposta educacional específica com alternativas adequadas as características, interesses e necessidades dos sujeitos sociais envolvidos.

O terceiro capítulo trata de contextualizar as políticas públicas neoliberais que são moldadas de acordo com o modelo de produção capitalista, que propõe o conceito de Estado Mínimo e corrobora para a intervenção dos organismos financiadores internacionais nas políticas educacionais e nos programas de formação de professores, adequando-os as exigências neoliberais mercadológicas, atreladas aos conceitos de competência profissional.

O quarto capítulo aborda acerca do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como política pública oriunda das demandas educacionais dos movimentos sociais do campo, em contraposição ao projeto político, econômico e educacional sistematizado a partir dos interesses do agronegócio. Destina-se a escolarização de assentados e acampados da reforma agrária através de parcerias com universidades públicas, entidades do governo, movimentos sociais e sindicais.

Os projetos desenvolvidos pelo PRONERA orientam-se por princípios que valorizam as especificidades do campo, valorização a cultura popular, a história camponeses, seus saberes e conhecimentos do povo.

O PRONERA atua no Maranhão em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Associação das Comunidades Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), entre outras entidades.

A análise da proposta de formação do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA é tratado no quinto capítulo, onde se evidenciam os princípios, concepções e estrutura curricular presentes em sua proposta pedagógica. O curso é

coordenado pelo PRONERA no Maranhão para atender à necessidade de formação de educadores do campo conforme as especificidades inerentes a realidade camponesa.

As considerações finais retomam os objetivos da pesquisa, objeto em análise e o tema tratado em cada seção deste trabalho: a história dos movimentos sociais do campo no Brasil; o projeto educacional construído pelos movimentos sociais camponeses, seus princípios e concepções para a formação de educadores; A legislação educacional que orientam as políticas públicas para a educação do campo, a exemplo das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo; o Programa Nacional de Educação na Reforma –PRONERA como política pública que visa atender as demandas das escolas do campo formação de educadores em todos os níveis e modalidades; a origem e concepção da Pedagogia da Terra segundo os movimentos sociais e, por fim, retomei os princípios e concepções orientadoras do curso de pedagogia da Terra PRONERA/UFMA.

Em contrapartida as exigências neoliberais, os movimentos sociais buscam construir princípios e orientações que norteiem as políticas de formação de educadores do campo, contemplando os interesses culturais, sociais e econômicos dos povos que vivem e trabalham no campo. Nesse sentido, a Educação do Campo é pensada conforme o projeto popular de educação defendido pelos movimentos dos trabalhadores rurais a partir do princípio que concebe a educação como um dos principais meios de emancipação social e conquista da cidadania, em contraposição a educação rural que não contempla as experiências dos movimentos sociais e nem a valoriza a diversidade presente no campo.

2. MOVIMENTOS SOCIAIS E A DEFESA DOS DIREITOS SOCIAIS: educação, saúde e habitação.

No presente capítulo, buscamos compreender o contexto histórico em que os movimentos sociais do campo no Brasil se organizaram e se manifestaram, especialmente através dos movimentos sociais e sindicatos para exigir do Estado o direito à terra e demais direitos sociais, tais como: habitação, educação, saúde e direitos

trabalhistas, ao mesmo tempo em que lutavam contra a subordinação a grandes latifundiários e a exploração de sua força de trabalho.

Nesse sentido, segundo o movimentos dos trabalhadores do campo, a reforma agrária deve ser pensada com uma proposta educacional inovadora e alternativa que atenda a seus interesses sociais, políticos e econômicos e que acolha a diversidade presente entre os povos do campo.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo se diferencia da educação rural tradicional, pois compreende o campo como um espaço rico em diversidade, valores e saberes próprios de seus sujeitos sociais, respeita a cultura local e valoriza o trabalho do camponês, priorizando a agricultura familiar como elemento inerente ao desenvolvimento social do campo.

2.1 História dos movimentos sociais do campo

A história dos movimentos sociais do campo mostra uma trajetória de exploração, subordinação a grandes proprietários de terra e exclusão de direitos sociais e políticos elementares aos camponeses, implicando em dificuldades de preservação de sua memória, registros escassos, muitas vezes, esparsos e fragmentados de sua história de luta. A imagem que herdamos são de homens e mulheres submissos e passivos a opressão, que não lutavam por seus direitos e incapazes de defender seus interesses.

Contudo, o combate a opressão e situação de desigualdades social e econômica, almejando melhoras de suas condições de vida, sempre fizeram parte da história dos trabalhadores do campo, tal como os exemplos registrados ao longo da história do Brasil, porém, negados pela história oficial.

Durante o período da escravidão, por exemplo, comumente escravos fugiam dos espaços onde eram mantidos cativos, em busca de liberdade. Construíram quilombos que eram pedaços de terras, em que desempenha uma formação econômica, cultural e política própria de seus habitantes e que, na maioria das vezes, acontecia em grupo de forma organizada.

Assim, em uma breve retrospectiva histórica, observa-se que o processo de colonização no Brasil origina-se com a necessidade de consolidação e expansão do mercado europeu do século XV, em que buscavam, por meio das grandes navegações,

descobrir novos mercados consumidores, matérias-primas e outras riquezas as custas da invasão de terras, escravização e dizimação dos habitantes que no Brasil viviam. Os portugueses usaram das formas mais cruéis de opressão e violência contra os indígenas para tomar suas terras e explorar sua mão-de-obra, porém, houve resistência e conflitos entre índios e colonos, pois, ao contrário do que a história demonstra, os índios não aceitaram passivamente se submeter aos mandos e desmandos dos invasores.

Os colonizadores durante séculos promoveram a escravidão de pessoas vindas da África para garantir a exploração das terras coloniais através do trabalho escravo. Porém, no século XIX, o sistema escravista começa a entrar em decadência. Com isso, por volta de 1850, surgiu a necessidade de instituir uma lei que regulamente a posse da terra, elaborada, não por acaso, logo após a lei da abolição da escravatura para que não houvesse risco dos ex-cativos tomarem de conta dessas terras. As elites continuaram defendendo seu plano social de exclusão dos escravos e das populações marginalizadas que viviam nas periferias das cidades, sem correr o risco de perder os privilégios alcançados desde que os colonizadores fizeram deste país sua propriedade.

Martins (1981) defende a tese de que essa Lei de Terras se caracterizou como “cativeiro de terra”.

Esse se constituiu pela Lei de Terras de 1850, que deu aos industriais e fazendeiros as garantias legais e judiciais para a exploração de trabalho após a abolição do regime de escravidão. Afirma o autor que “a criação de um instrumento legal e jurídico para efetivar esse monopólio, pondo o peso do Estado do lado do grande fazendeiro, dificultava o acesso à terras aos trabalhadores sem recursos (MARTINS, 1981, p. 59).

Assim, a luta organizada dos trabalhadores rurais, sejam eles livres ou escravizados, existe desde o período colonial. Temos na história brasileira os exemplos famosos dos quilombos de Palmares no século XVII, a Guerra de Canudos no século XIX, do Contestado em 1912 e a Balaiada no Maranhão (1838-1840), em que milhares de pessoas se organizaram em movimentos populares de resistência e luta pela superação de problemas sociais.

Dessa forma, fica evidente que a maior motivação para os embates promovidos pela classe trabalhadora que dependem da terra para viver está na exclusão histórico-social a que está subordinada, que tem como consequência a falta de políticas

educacionais, de reforma agrária, de emprego, renda, moradia e condições de vida para um ser humano viver com dignidade.

Por questões econômicas, a visão que os governantes e a elite tinha era de que o camponês não precisava de conhecimento escolar, bastava saber trabalhar na roça, cuidar dos animais e das fazendas dos donos das terras. Ler e escrever era algo desnecessário para o trabalhador.

A marginalização do homem e da mulher do campo é uma realidade que continua fazendo parte dos planos dos governantes e da classe hegemônica, ratificado pela realidade das escolas rurais, que implantadas em regiões isoladas, funcionam na maioria das vezes de forma totalmente precária, não atendendo as necessidades da população do campo além de não oferecer as condições para desenvolvimento da ação educativa.

Mas é a partir dos anos de 1930 que os movimentos de trabalhadores rurais começam a ganhar maior força e espaço no cenário nacional com a fundação do primeiro sindicato de trabalhadores rurais do Brasil, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Campo, no Rio de Janeiro, composto por pequenos lavradores e cortadores de cana de açúcar. Contudo, outros sindicatos já haviam sido reconhecidos pelo governo na mesma época.

Embora tenha sido a partir da década de 1950 que os trabalhadores rurais passaram a se organizar mais solidamente em sindicatos, existiram inúmeras manifestações anteriores que contaram com a participação ativa dos trabalhadores rurais, como: a Cabanagem, no Pará; a Balaiada, no Maranhão (1838-1841); o Bloco Operário e Camponês, no Rio de Janeiro (1926); o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Campos, Rio de Janeiro (1938); o de Ilhéus e Itabuna, na Bahia (1952); o de Barreiras, em Pernambuco (1954); e o de Bragança Paulista (1957) (Vários autores, 2003, p. 18)

No plano político, foi o Partido Comunista Brasileiro (PCB) que promoveu no ano de 1928 um congresso para instigar a sindicalização dos trabalhadores. Era um período em que os trabalhadores exigiam a ampliação da liberdade de associação e a organização de “sindicatos de assalariados agrícolas”, além do direito dos sócios de elegerem representantes para trabalharem nos órgãos fiscalizadores das condições de trabalho. A ideologia do partido defendia a organização e a mobilização sindical dos trabalhadores rurais e operários para conjuntamente tomarem o poder e instituir o comunismo.

O PCB foi fundado em 22 de março de 1922 pelos dirigentes das lutas dos trabalhadores, representantes da intelectualidade e da cultura brasileira e teve um papel essencial na história de luta do proletariado no Brasil. O partido teve sua trajetória histórica marcada por repressões durante mais da metade de sua existência, levando-o a clandestinidade, mas que não impediu sua forte atuação social, política e cultura no país. Os primeiros anos de existência do PCB correspondem ao esforço de construir no Brasil uma cultura socialista e a um modo peculiar do proletariado de fazer política.

Mesmo na ilegalidade, o PCB consegue traduzir e divulgar o Manifesto do Partido Comunista e lança o Jornal A Classe Operária para divulgar as teses marxistas juntos a classe operária.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder através de um golpe de Estado em 1937 que vigorou até 1945, foi instalado o Estado Novo. Vargas que fechou o Congresso Nacional e impôs uma nova constituição. O cenário que levou Getúlio Vargas ao poder é marcado pela forte presença dos produtores de café, da política do café-com-leite e da mobilização dos operários, essa realidade é a Revolução de 1930.

A ascensão de Vargas ao poder foi planejada pelos empresários industriais e pelo tenentismo. Teve apoio dos produtores de café com a criação do Departamento Nacional do Café. Nesse período ocorre o aumento da industrialização através da implantação de indústrias de base. O Estado assume o papel de motor da economia.

O período de 1945 a 1964, que começou com a queda do Estado Novo e se encerrou com o golpe militar, significou para o Brasil um tempo de grandes transformações econômicas e sociais. A industrialização já dava seus primeiros passos na década de 1930 e se intensificou nos anos 50, tendo como principais efeitos para a sociedade brasileira a urbanização, o surgimento de novos grupos sociais e novos interesses político-econômicos. A agricultura, porém, não apresentou mudanças significativas na produção. A produção de alimentos já não era suficiente para o rápido crescimento da população urbana. Havia um atraso, na visão dos políticos e intelectuais, do campo em relação a cidade.

A burguesia industrial, nesse período, ganhava cada vez mais poder político no Congresso Nacional. Tornaram-se objetos de políticas públicas que fortaleceram seu controle sobre as terras produtivas, que em contrapartida, conseguiu estagnar os direitos sociais e políticos da classe trabalhadora do campo.

É nesse cenário de grandes transformações econômicas e priorização do desenvolvimento de um projeto de industrialização de base para o país que os trabalhadores rurais se mobilizaram para reivindicar seus direitos e questionar as formas políticas que davam sustentação ao poder.

A redemocratização política que correu em 1945 tornou mais conhecidas do público as lutas dos trabalhadores do campo, especialmente, com o surgimento de entidades representativas dos trabalhadores em São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais.

No estado de São Paulo durante o período que vai de 1949 a 1954 foram registradas dezenas de greves em fazendas produtoras de café, que ocorreram também no restante do país, e nas fazendas de cacau, na Bahia. Os trabalhadores exigiam, principalmente, aumento salarial, pagamentos de salários atrasados e o direito a férias remuneradas. Nos anos de 1950, intensificaram-se ações na justiça motivadas por essas exigências, levando o Tribunal Regional do Trabalho de São Paulo a reconhecer o direito a férias remuneradas para os colonos e assalariados agrícolas.

Não é só nas fazendas que os trabalhadores se mobilizaram. Na época, também se destacou a luta dos meeiros e dos arrendatários. Eles, geralmente, entregavam a metade do que produziam para o dono da terra. Por isso, uma de suas reivindicações era a diminuição das taxas de arrendamento e sua permanência na terra, já que o arrendatário deveria devolver as terras ao dono após três anos de uso. Foi devido a luta pela diminuição das taxas de arrendamento que surgiram as primeiras Ligas camponesas em Goiás e no Triângulo Mineiro.

O primeiro jornal camponês chamado Terra Livre circulou por todo o Brasil de 1949 a 1964. Tinha como objetivo identificar e divulgar os problemas enfrentados no campo e mobilizar os habitantes para exigir das autoridades a resolução deles. Em atendimento às reivindicações apresentadas pelos trabalhadores da agricultura, o PCB fundou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), em 1954, para defender os camponeses e organizar sindicatos em todo o Brasil, além de iniciar e fortalecer a luta para que as leis trabalhistas fossem respeitadas e para que o Estatuto do Trabalhador Rural fosse implantado. A ULTAG funcionou até 1963 quando foi instituída a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (CONTAG).

Apesar do caráter corporativista dos sindicatos e da intenção por parte do governo, sobretudo, no período de Getúlio Vargas, de controlar a classe trabalhadora, a organização dos trabalhadores rurais em sindicatos é vista como uma forma de resistência da vanguarda revolucionária contra a opressão das classes oligárquicas.

Por conta disso, em 1960 a Igreja Católica, as Ligas Camponesas e os políticos populistas disputavam espaços para reforçar a luta pela sindicalização dos trabalhadores camponeses. Assim, em 1963 foi criada a Superintendência da Política de Reforma Agrária (SUPRA) pelo governo de João Goulart com o objetivo de promover a reforma agrária, desenvolver as comunidades rurais e promover a Educação Popular de adultos na forma de projetos populares integrados. Na mesma década foram criados o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

É importante ressaltar que foi a participação da Igreja Católica na criação dos sindicatos dos trabalhadores rurais, principalmente no Nordeste e do PCB com a Altab que resultou na criação da Contag em dezembro de 1963 através de acordo entre as duas instituições.

Entretanto, convém destacar que em meados dos anos de 1940, mais especificamente em 1945, que a luta pela reforma agrária registra um período de grande avanço com o surgimento de organizações camponesas que buscavam garantir o direito à terra para os trabalhadores. Em 1945, após o 1º governo de Getúlio Vargas, a redemocratização do país criou espaço propício para o surgimento das Ligas Camponesas em quase todos os estados, organizadas em formas de associações civis, a partir de iniciativa do Partido Comunista Brasileiro.

acrescenta elementos à história da constituição das Ligas Camponesas, localizando as primeiras ligas e irmandades no chamado período de redemocratização, iniciado em 1945, vinculadas à aliança operário-camponesa. Mas estas não eram autônomas; constituíam-se como apêndice do Partido Comunista Brasileiro – PCB, por isso não adquiriram “relevância nem durabilidade”. Apesar desses limites, as ligas camponesas retiraram a reforma agrária da discussão, no âmbito da política e da academia, e a transformaram em instrumentos da luta de massas, no Brasil (PESSOA, 1999, p, 61)

Contudo, a história registra que o acirramento da ditadura, no mesmo ano, concorreu para o desmoronamento das organizações dos trabalhadores rurais devido a

marginalização política de um de seus maiores apoiadores, o PCB. De 1948 a 1954 pouquíssimas organizações ainda resistiam, como por exemplo, a Liga Camponesa de Iputinga, dirigida por José dos Prazeres em Recife, Pernambuco.

Os camponeses na década de 1960 chegaram a realizar muitas ocupações de terra, mas com o golpe militar de 1964, os movimentos foram reprimidos violentamente e suas lideranças desapareceram. A ditadura interrompeu o processo de luta, colocando a Contag e os sindicatos sob um rígido controle, substituindo-os pela assistência social.

Ainda em 1964, o Estatuto da Terra, como era chamada a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, foi decretada pelo presidente Marechal Castelo Branco devido a necessidade de distribuição de terras para evitar que revoluções sociais acontecessem a exemplo do que ocorreu em Cuba. Juntamente com a lei, foi criada a Ibra (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária), responsável por todas as questões referentes à terra no Brasil. Foi o primeiro órgão governamental dessa natureza instituído no Brasil. No entanto, o Estatuto da Terra nunca foi implantado, serviu apenas para amenizar os conflitos por terra e controlar as lutas sociais, que na verdade, continuou sendo reprimidas pelo governo sob as orientações dos latifundiários.

A Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, que “Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providencias” (Contag, 1979, p. 24) registra em seu primeiro parágrafo, Art. 2ª que “a propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social (...)” (Op. Cit., 1979, p. 25). Essa lei significou um avanço em muitos aspectos, mas permaneceu apenas no papel.

O Estado manteve as questões agrárias concentradas em suas mãos para que o plano de desenvolvimento econômico acontecesse sem maiores problemas, uma vez que o acesso à terra ficou aberto aos latifundiários e fechado aos camponeses por determinação do poder central.

Apesar da aprovação do Estatuto da Terra, instrumento legal que respalda o processo de desapropriação de terras, de 1965 a 1981 foram realizadas somente 8 desapropriações por ano. Dessa forma, o Estatuto se restringiu a uma questão de controle social e instrumento de desarticulação dos conflitos por terra. Ao contrário do que se esperava devido a aprovação do Estatuto, a política agrária do governo militar promoveu a modernização tecnológica das grandes propriedades. Este fato, significou a entrega das terras nas mãos dos comerciantes, industriais e de grandes extensões de

terras a multinacionais que, atualmente, segundo o Incra, possuem 30 milhões de hectares no Brasil.

Destaca-se também que nesse período intensificou-se o trabalho escravo no campo estimulado pela manutenção das tradicionais relações trabalhistas, mesmo com a modernização tecnológica da agricultura. Assim, todas as formas de opressão e violência no campo se intensificaram com o objetivo de paralisar as lutas dos trabalhadores.

Durante o governo de Médici, a política de colonização da região amazônica, fortemente incentivada pela propaganda oficial, tinha a intensão clara de enfraquecer os conflitos que aconteciam no campo brasileiro. O discurso do governo para convencer os camponeses era de que a Amazônia precisava ser protegida da invasão estrangeira.

O governo tinha que enfrentar as ocupações dos posseiros nas grandes propriedades e resolver os conflitos entre invasores e latifundiários. Contudo, as empresas multinacionais já tomavam de conta das terras amazônicas sem precisar invadir o território. A política colonial do governo ignorava as populações indígenas e caboclas que viviam na região, o que gerou uma intensa apropriação e expropriação de terras, levando a inúmeros assassinatos de indígenas e posseiros nesse processo.

As mobilizações sociais pelo direito à terra durante a Ditadura Militar foram violentamente reprimida. Porém, mesmo com a forte repressão do governo militar, continuou, principalmente, nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, nas quais eclodiram várias lutas camponesas.

A criação, em 1955, da Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco – SAPP, localizada no Engenho Galileia, em Vitória do Santo Antão, Pernambuco, concorreu para que novas Ligas ressurgissem no Nordeste. A partir daí, deixaram de ser organizações para se tornarem Movimento Agrário que influenciou um número significativo de trabalhadores rurais e urbanos a buscarem seus direitos.

Realizou-se no Recife, em 1955, o Congresso de Salvação do Nordeste que foi de grande importância para os movimentos camponeses, onde se reuniram milhares de pessoas, entre políticos, representantes da indústria e do comércio, dos sindicatos, estudantes, das Ligas Camponesas, entre outros, para discutir questões socioeconômicas que envolviam a região. Em setembro do mesmo ano, também no Recife, foi realizado o

Primeiro Congresso de Camponeses de Pernambuco, culminando com um grande desfile de camponeses pelas ruas, com isso, as Ligas começaram a se expandir por todo o Brasil com o objetivo maior de reforçar a luta pela reforma agrária e posse da terra.

Em 1962 foi criado o jornal A Liga pela Liga Camponesa para divulgação do movimento e, no mesmo ano, com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, muitas Ligas foram transformadas em sindicatos rurais. Um dos momentos mais importantes da história dos movimentos agrários foi a organização da Federação das Ligas Camponesas de Pernambuco em 1964, da qual faziam parte mais de 40 mil filiados de 40 organizações existentes em todo o estado pernambucano. Nos estados da Paraíba, Acre, Rio Grande do Norte e Distrito Federal a Federação reunia mais de 30 mil pessoas.

No entanto, com o Golpe Militar de 1964, o movimento foi abolido pelo governo e teve seu principal líder preso e exilado. Entretanto, durante algum período, os filiados mantiveram a organização viva através da Organização Política Clandestina que se infiltrava em sindicatos rurais e ajudavam presos e perseguidos políticos.

Destaca-se, na década de 1950, a atuação dos movimentos nacionais como o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem-Terra- RS) e as ULTAB'S (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil) que lutaram pela ampliação dos direitos trabalhistas. Esses movimentos iniciados na cidade tinham o objetivo de chegar ao campo com o apoio das Ligas Camponesas.

Na década de 1970, a luta pela posse da terra, protagonizada pelos movimentos sociais do campo, cresceu devido o colapso do regime militar. A luta dos movimentos sociais pela terra contou com a parceria da Igreja Católica, criadora da CPT em 1975. Destaca-se também nesse período, a atuação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o retorno da CONTAG (Confederação Nacional de Trabalhadores Agrícolas), bem como o movimento dos seringueiros no Acre que teve Chico Mendes⁷ seu líder mais importante.

⁷ Chico Mendes (nome completo: Francisco Alves Mendes Filho) foi um dos mais importantes ambientalistas (pessoas que lutam em defesa da preservação do meio ambiente) brasileiros. Nasceu na cidade de Xapuri (estado Acre) no dia 15 de dezembro de 1944. Trabalhou na região da Amazônia, desde criança, com seu pai, como seringueiro (produzindo borracha). Tornou-se vereador e sindicalista. Em 1976 começou a organizar os seringueiros para lutarem em defesa da posse de terra. Em 1977 participou da fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri. Em 1978 começou a receber ameaças dos fazendeiros locais, descontentes com sua atuação sindical. Em 1980 participou da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT). Em 1981 tornou-se presidente do sindicato do Xingu. Em 1985 organizou o 1º Encontro

No período de 1945 a 1964 houve uma forte expansão do desenvolvimento econômico, resultando em transformações sociais muito importante para o país. Mesmo com as questões agrárias ganhando força nas década de cinquenta e sessenta, a opressão da dos latifundiários não permitiu que as mudança esperadas pelos movimentos do campo acontecessem. A modernização na área industrial do campo através da maquinização, do uso intensivo de máquinas, e do surgimento das grandes indústrias aliadas ao investimento da agricultura de exportação, entre outros aspectos, fortaleceu os conflitos entre as classes dos trabalhadores e dos agroexportadores, em decorrência de interesses divergentes que acabou por postergar os avanços necessários.

A institucionalização da reforma agrária aconteceu de fato a partir de 1964 no governo militar através do Estatuto da Terra. Entretanto, apesar do reconhecimento da grande concentração latifundiária existente no Brasil, quase nada foi feito para mudar essa realidade, pelo contrário, a concentração de terra só se fortaleceu mais ainda, principalmente devido a modernização da agricultura.

Convém destacar que a modernização da agricultura que ocorreu no Brasil em meados da década de 1970 impulsionou os movimentos sociais do campo a se renovarem, considerando que as relações e as formas de produção haviam mudado no setor agrário. Os movimentos retomaram mais fortemente suas manifestações sob novas formas de organização. Os embates passam a ter seu foco na exploração das grandes indústrias e comércio aliados ao latifúndio sobre os pequenos agricultores.

Os movimentos sociais que se organizaram até a década de 1964 tinham características próprias da época. Predominavam líderes carismáticos que conseguiam influenciar fortemente os integrantes dos grupos e exercer, conseqüentemente, grande forte influência sobre eles. Como resposta, o governo e os latifundiários realizaram violentas repressões contra ações dos movimento sociais, com o assassinatos de suas lideranças e desarticulação, comandada pelos órgãos de repressão do governo militar.

A década de 1970 foi marcada pelo surgimento e fortalecimento de movimentos sociais em todo o mundo. No Brasil, a repressão da ditadura militar incentivou a luta dos movimentos sociais por seus direitos, entre estes o de se manifestar, impulsionados, também, pelas novas configurações que o capitalismo estava

Nacional de Seringueiros. 1988 foi assassinado na porta de sua casa deixando esposa (Ilzamar Mendes) e dois filhos Pequenos (Sandino e Elenira).

tomando. Os trabalhadores organizados buscavam participar das transformações estruturais para que a sociedade se tornasse mais justa e solidária.

A tentativa era de romper com o modelo socioeconômico vigente que gera injustiças e crises na sociedade, além de buscar mobilizar a sociedade civil para se organizar e decidir sobre os rumos que deve seguir, com vistas a superação da situação de restrição de liberdade de mobilização social e de luta pelos direitos políticos e civis, dentre estes: a moradia, saúde, educação, lazer, renda, entre outros, como afirma Scherer-Warren (1996. p. 65) “esses movimentos creem no poder da força comunitária para a constituição histórica do grupo”.

Entre os movimentos de abrangência nacional temos o Movimento dos Sem-Terra, o Novo Sindicalismo Rural, o Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), o movimento dos camponeses integrados e o movimento dos operários do campo.

Esses novos movimentos rompem com as velhas características de organização em que os grupos eram dominados por líderes e passam a priorizar mais participação de todos os integrantes nas decisões, superando o autoritarismo dos líderes que concentravam o poder decisório em suas mãos. Substituem os confrontos armados por lutas políticas para evitar episódios de violência, tentando fazer com que a opinião pública fosse favorável a causa camponesa.

No meio rural, os novos movimentos populares surgem com a perspectiva de combater os novos processos de modernização agrícola e propondo práticas inovadoras na agricultura. As manifestações buscam conquistar espaço e reconhecimento no cenário de lutas por direitos e ações do governo direcionadas aos interesses do povo, construindo sua identidade e superando a situação de marginalização em que se encontravam, a fim de conquistar sua cidadania. A esse respeito, Almeida ressalta que

A Luta pela terra, a resistência que opõe os pequenos produtores à construção de barragens hidrelétricas que os ameaça de expropriação, as tentativas de implantação novos assentamentos rurais em áreas conquistadas através de lutas pela reforma agrária, as críticas e as reivindicações concernentes às políticas agrícolas do Estado, a experimentação mais ou menos sistemática e organizada e organizada de novas tecnologias que sejam mais adaptadas às necessidades e à situação da pequena agricultura, são algumas das orientações que guiam o movimento de contestação atual (ALMEIDA 1994, p. 4)

Esses grupos organizados lutavam por um novo modelo de produção no campo, que ultrapassasse os tipos exploração a que os trabalhadores são submetidos cotidianamente e, assim, deixassem de ser marginalizados pelo processo de modernização produtiva.

O Estado, nessa conjuntura, desempenha o papel de condutor do processo de marginalização do camponês, visto que, favorece uma minoria através de políticas agrícolas para benefício do latifúndio, as grandes empresas nacionais e multinacionais agrícolas, as cooperativas empresárias, entre outros. Ressalta-se, portanto, a importância de se combater essas práticas e brigar por políticas que também atendam aos interesses dos trabalhadores do campo.

No final da década de 1970 e início de 1980, as formas de lutas e as lideranças sindicais começaram a ser questionadas internamente pelos membros participantes desses movimentos, como consequência do monopólio das decisões nas mãos dos líderes e por não atender as demandas democraticamente inerentes a todo processo de luta. Os trabalhadores quase não eram assistidos pela legislação vigente dos sindicatos, o que levava os movimentos sociais a possuir características contraditórias, como um campo com dupla forma de resistência: contra a ordem social vigente e contra a forma organizacional dos próprios sindicatos e movimentos sociais.

A Constituição Federal de 1988 trouxe novos rumos as lutas traçadas pelos movimentos sociais no Brasil, passando a exigir que a lei saísse do papel e se concretizassem em políticas públicas para aqueles que historicamente foram excluídos das legislações.

A partir da promulgação da nova Constituição, significativos avanços aconteceram em termos de políticas e garantias sociais. Os movimentos sociais camponeses, que durante décadas lutaram por seus direitos, passaram a realizar novas práticas de combate à exclusão cultural e material, ampliando suas pautas de reivindicações que não se esgotam com a posse da terra, mas devem se estender ao salário, moradia, saúde, educação, lazer, cultura, dentre outros.

De acordo com o artigo 186, a função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, a saber:

Artigo 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, seguindo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

- I - aproveitamento racional e adequado;
- II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;
- III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;
- IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores. (...) (BRASIL, 1988, p. 125-126).

A Constituição de 1988 retoma a função social da terra reconhecida no Estatuto da Terra para ampliação de sua abrangência. O Título VII, Da Ordem Econômica e financeira, no Capítulo III – Da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária dispõe no artigo 184:

Compete à união desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusulas de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até 20 anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei. (BRASIL, 1985).

O tema da reforma agrária foi retomado no início do mandato de Sarney com a elaboração do Plano Nacional de Reforma Agrária- PNRA, beneficiando posseiros, parceiros, arrendatários, assalariados rurais e minifundiários. O objetivo era viabilizar o mais rápido possível o Estatuto da Terra para concretizar a reforma agrária e o assentamento de 1,4 milhões de famílias em todo o Brasil.

O presidente Sarney assinou o Decreto 91.7996 em 10 de outubro de 1985 aprovando o PNRA. No entanto, a proposta contemplada no Decreto não considerou a proposta inicialmente apresentada ao Incra, tornando-a impraticável e culminando com a saída do coordenador do Incra José Gomes da Silva e seus colaboradores do governo.

Grandes proprietários de terras logo reagiram ao fracasso do projeto, criando a União Democrática Ruralista- URD na intenção de barrar a reforma agrária, timidamente anunciada, pressionando o Congresso Nacional a não aprovar qualquer medida visando a realização da reforma agrária, onde se encontravam muitos de seus maiores apoiadores. Eles argumentavam que o projeto PNRA levaria a desapropriação

de terras produtivas, o que contribuiu para que o Plano fosse abandonado. No fim do mandato do presidente Sarney, após cinco anos, em 1989, apenas 82.690 famílias haviam sido assentadas, ou seja, 6% do previsto pelo PNRA.

O governo de Collor, primeiro presidente eleito após 20 anos de ditadura militar, substituindo Sarney, pretendia em seu mandato ampliar a modernização econômica do país, abraçando a ideologia neoliberal em que o Estado diminui sua intervenção nos planos econômicos. As privatizações das empresas estatais começaram nesse governo. As taxas alfandegárias foram reduzidas para incentivar o aumento das exportações e a política agrária de Collor ficou caracterizada pela forte repressão aos sem-terra.

Com o impeachment de Collor após denúncias e suspeitas de envolvimento de ministros e altos funcionários em uma grande rede de corrupção, denunciadas na imprensa envolvendo presidente e o coordenador da campanha de Collor a presidência da República. Com a saída de Collor assume a presidência da República seu vice, Itamar Franco. Que deu continuidade ao projeto neoliberal iniciado por Collor através de medidas que visavam a implantação de políticas de privatização. Com as mudanças trazidas pela Constituição aprovada em 1988, foi aprovada a Lei Agrária (Lei 8.629), pela qual as propriedades rurais ganharam as seguintes classificações: I – Minifúndio: dimensão menor que o módulo rural fixado para o município; II – pequena propriedade: dimensão entre 1 e 4 módulos rurais; III – médias propriedades: dimensão entre 5 e 15 módulos rurais; IV - grandes propriedades: dimensão superior a 15 módulos rurais.

Essa Lei foi criada para regulamentar a questão agrária no Brasil, em que as grandes propriedades improdutivas passaram a estar sujeitas a desapropriação para fins de reforma agrária. Através dela, fica impossibilitado que vieses jurídicos venham a barrar as desapropriações.

Porém, assim como o Estatuto da Terra, a Lei Agrária serviu como mecanismo de controle dos movimentos sociais do campo. O período de 1979 a 1992 ficou caracterizado por expressivas manifestações pelo direito a terra, fazendo nascer significativas representações entre os trabalhadores rurais, a exemplo do MST.

No governo FHC (1995-1998), que ficou marcado principalmente pelo fortalecimento das políticas neoliberais, as ações voltadas para a reforma agrária

apareciam nos planos do governo como forma de desenvolvimento da agricultura familiar, redução dos conflitos agrários, e solução do problema da segurança alimentar.

Nesse período, somente 20% do previsto no PNRA de assentamento foi realizado, implicando em 280 mil famílias assentadas. Esta política tinha um caráter meramente compensatório, pois o modelo de desenvolvimento do campo adotado pelo governo priorizava a agroindústria. Somente em dois anos de mandato, 450 mil famílias de pequenos proprietários perderam suas terras para os bancos, contra 264.625 mil assentadas.

A maioria dos assentamentos ocorridos no Brasil governado por FHC concretizou-se graças as pressões dos movimentos sociais camponeses através de suas mobilizações, visto que na visão do presidente, a agricultura tem pouca importância de subsistência para a economia e para a população rural, que representa a minoria da população brasileira.

A reforma agrária não significa apenas uma questão de distribuição de terras, mas implica até mesmo em sobrevivência do camponês devido ao modelo excludente que impera no campo. O neoliberalismo reforçou a manobras de eliminação das pequenas propriedades e a favorecimento das grandes propriedades agroindustriais afim de se consolidar os planos neoliberais de crescimento econômico.

No governo de Fernando Henrique Cardoso foram realizadas desapropriações e aquisições de terras graças a iniciativa dos próprios trabalhadores rurais, que a duras penas enfrentavam o governo assumindo posições de defesa de suas bandeiras de luta, entretanto, as propagandas oficiais demonstravam que as conquistas resultaram simplesmente de ações do governo para que a reforma agrária se tornasse realidade no país.

A implantação da reforma agrária de mercado foi um mecanismo adotado pelo governo para atender aos interesses econômicos e políticos das classes dominantes de desarticular o movimentos camponês. Para pôr em prática essa política, contou com o apoio do Banco Mundial em termos de orientação técnica e critérios a serem estabelecidos, além do apoio financeiro. Em síntese, segundo os preceitos neoliberais, a lógica que norteia as ações do governo neste setor prioriza transferir do Estado para a sociedade civil a função de mediador do processo de mudança da estrutura fundiária.

Organizando-se em associações civis, os trabalhadores rurais sem propriedade deveriam comprar as terras obtendo empréstimos das agências financiadoras.

Os trabalhadores compravam as terras diretamente do proprietário que receberia o pagamento à vista e a associação assumiria o crédito ao trabalhador.

Outra medida adotada, em 1997, em cinco estados foi o Programa Cédula da Terra: Maranhão, Ceará, Pernambuco, Bahia e Minas Gerais como o apoio financeiro do Banco Mundial. Ao final do programa, o Banco Mundial implantou em 1998, o Banco da Terra no intuito de garantir recursos para os trabalhadores e pequenos proprietários, diminuindo as ocupações de terras, porém, os trabalhadores rurais continuaram a lutar por seu espaço no campo.

Atualmente, o Brasil, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a alimentação (FAO), é o segundo país com maior concentração de terras em todo o mundo. Cerca de dois mil latifundiários ocupam 56 milhões de hectares de terras, sendo que grande parte é improdutiva, ficando reservada a especulação imobiliária de seus proprietários e grileiros.

Existem muitas terras ociosas no Brasil nas mãos de poucos latifundiários e/ou grileiros, muitas vezes, meros especuladores, enquanto milhões de famílias estão esperando pela reforma agrária na expectativa de terem acesso a um pedaço de terra para viver e trabalhar, só assim, a terra cumprirá sua função social definida na Constituição de 1988 no artigo 3º: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

2.2. Lutas e conquistas dos movimentos sociais do campo por direitos sociais

Pela análise desenvolvida no tópico anterior, constata-se que os ideais neoliberais começaram a permear as políticas públicas no Brasil a partir da década 1990 no governo de Fernando Collor de Melo seguindo as orientações para a América Latina estabelecidas através do Consenso de Washington (1989), do qual participaram economistas de instituições financeiras como o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial reunidos em Washington D.C. O Consenso se caracteriza por um conjunto de medidas que tem por objetivo diminuir a intervenção do Estado no mercado e suas responsabilidades sobre a sociedade civil, marcado por uma onda de privatizações e reestruturação produtiva.

Nesse período, os governos da América Latina atravessavam a maior crise de sua história, caracterizada pela estagnação econômica registrada por altas taxas de inflação. A maioria dos países tiveram sua renda por habitante paralisada e taxas de inflação muito elevadas. O Consenso de Washington buscava explicar os motivos da crise na América Latina, bem como propor saídas para supera-la através de reformas. De acordo com essa abordagem a crise possuía duas razões: a primeira pelo excessivo crescimento do Estado, traduzido por protecionismo, excesso de regulação e de empresas estatais ineficientes; e o segundo pelo populismo econômico que se defini pela incapacidade do Estado em controlar o déficit público e de manter sob controle os salários tanto da esfera privada como da pública.

Ainda nesse período, a globalização é intensificada nas economias dos países graças ao desenvolvimento de novas tecnologias de informação, transporte e comunicação que aprofundam o processo de globalização, que engendram as atuais relações de produção em todo o mundo.

O processo de globalização configura-se, primeiramente, pela financeirização do capital, em que as relações de exploração financeira entre os países, principalmente, os periféricos e de centro se viabilizaram, trazendo a mesma lógica de exploração para dentro de cada país.

O capital internacionaliza-se por meio de sua forma financeira, vinculando-se as economias de cada nação, mediado pela bolsa de valores, compra de títulos de dívidas internas e externas juntamente as organizações internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

(...) nesta fase de globalização neoliberal, o Estado vai gradativamente perdendo força e deixando muito maior liberdade para que as “forças do mercado” comandem a economia. (...) O economista Reinaldo Gonçalves a atual globalização econômica como um jogo de poder em que interferem como a gentes fundamentais a grande empresa transnacional, instituições como o FMI e o Banco Mundial, e o Estado. (...) A globalização econômica se desdobra em quatro formas ou dimensões: a comercial, a produtiva, a tecnológica e a financeira. Políticas neoliberais e de desregulamentação mundo afora nas décadas de 1980 e 1990 foram decisivas na consolidação desse processo, aliadas a um novo padrão tecnológico que permitiu a enorme aceleração das trocas de produtos, capital e informações (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 41).

As novas tecnologias, que servem a dinâmica do mercado, gradativamente se tornam parte da vida cotidiana da sociedade civil, passando a constituir um conjunto perceptível de mudanças na realidade da população em todo o mundo. Desse modo, a maior parte da população mundial encontra-se marginalizada quanto aos benefícios e praticidades que fazem parte da globalização, evidenciando uma situação de exclusão social resultante desse processo global.

Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de sua cidadania verdadeiramente universal. (...) De fato, para grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. (SANTOS, 2000, p. 19).

Um dos principais efeitos da globalização, atualmente, é a tendência do capital financeiro fortalecer a relação de dependência dos países subdesenvolvidos em relação aos países desenvolvidos. Essa conjuntura tem levado a produção agrícola a atender prioritariamente as exigências do mercado externo em detrimento do mercado interno, ou seja, a maior parte da produção agrícola restringe-se a mercadorias de bens e serviços em larga escala por meio dos latifúndios e da monocultura.

Os pequenos produtores que se dedicam a agricultura familiar, no Brasil, dispõe de uma pequena parte das terras para desenvolver sua produção agrícola. Dessa forma, o Estado prioriza os grandes latifúndios, produtores em larga escala, e relegam a agricultura familiar em seus projetos de governo.

Apesar de sua postura radical no passado e de seus muitos anos de desenvolvimento na luta de classes, o presidente Lula manteve a integração do Brasil ao neoliberalismo disciplinador. Seu governo tentou equilibrar políticas econômicas e financeiras ortodoxas com algumas iniciativas voltadas para as desigualdades sociais no país. Sob Lula, portanto, a aliança subordinada da classe dominante com o capital internacional continuou, e a política econômica parece ter atendido, de modo geral, aos interesses dessa aliança. Com efeito, no governo Lula, o modelo neoliberal continuou a ser aplicado no setor agrário, aspecto fortemente criticado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (...) Essas políticas sustentam uma situação na qual menos de 3% da população possui dois terços da terra; 1,6% dos proprietários de terra possuem (mas não necessariamente cultivam) 46,8% da terra. Quase um milhão de pequenas propriedades desapareceram de 1985 a 1996 – pois as políticas neoliberais implicaram a corte de subsídios agrícolas -, e, em 2002, 4,8 milhões de famílias não possuíam terra. O desemprego rural cresceu para 5,5 milhões e, em apenas cinco anos (1995-1999), 4 milhões de brasileiros trocaram o campo pelas cidades (Mc. Michael, 2003) (GILL, 2007, p. 20).

Observa-se portanto que, os movimentos sociais do campo tem um grande desafio a ser superado no que tange as questões que envolvem a luta pela terra, pois a reforma agrária não tem sido priorizada pelo Estado e as multinacionais só tem crescido no meio rural, além da negação por parte do governo dos direitos como educação, saúde, habitação e renda.

Cada vez mais as empresas multinacionais tem ocupado espaço no campo, principalmente, nos países subdesenvolvidos, monopolizando a produção agrícola e estabelecendo uma relação de dependência dos pequenos produtores, situação essa que se constitui grande desafio para os movimentos sociais na luta pela terra.

O campo, portanto, é um espaço de disputa onde estão presentes distintos interesses entre a classe trabalhadora e os grandes empresários, expressão do embate entre o trabalho e o capital. Antunes (1997) ressalta que a luta possui uma dimensão internacional, consequência das prioridades estabelecidas pelo Estado neoliberal representado pelas empresas transnacionais que cada vez mais invadem o espaço camponês sob a influência das ideologias impostas pelo neoliberalismo. Nesse processo de globalização, a reestruturação produtiva é uma das estratégias utilizadas para garantir os níveis de ganho do capital. A introdução de novas tecnologias impacta negativamente as relações de trabalho, desencadeando o aumento do desemprego no campo e na cidade, flexibilizando os processos produtivos, as leis trabalhistas, induzindo a terceirização de serviços.

Toda essa dinâmica desencadeada pela globalização se reflete na luta dos movimentos sindicais e sociais por moradia, reforma agrária, emprego, entre outros, induzindo as organizações das forças populares do campo se revoltarem contra os ditames do modelo neoliberal que orientam o setor agrário. A forma como os movimentos sociais do campo se organizam politicamente se constituem uma clara cobrança por políticas públicas que garantam os direitos sociais e políticos dos camponeses. Entende-se, dessa maneira, que as relações de produção capitalista induzem a exploração do trabalho e desumanização do trabalhador, condição inerente ao sistema.

Na visão de Silva (2004) o conflito entre o capital e os trabalhadores rurais significa uma resistência política e econômica para a efetivação da reforma agrária que vai além da efetivação de políticas públicas nos moldes do Estado de Bem-Estar social, mas que requerer transformação social. Ao analisar essa relação, Martins enfatiza que:

Em tese, concorda com a análise marxista-leninista de que o processo de expropriação da terra e de todos os instrumentos de trabalho do camponês, articulado à sua proletarianização, ou à sua transformação em operário de fábrica, ou ainda, o desenvolvimento das forças produtivas em confronto com as relações sociais de produção estabelece as condições radicais de antagonismo de classe; desse modo, portanto, coloca-se no horizonte a possibilidade de transformação social. (MARTINS, 1983, p. 10).

Martins (1983) afirma que o capital é “resultado da apropriação do produto do trabalho assalariado” e a terra “é um bem natural, imóvel, que não pode ser reproduzida pelo trabalho”, em outras palavras, o trabalho é produto de si mesmo, nessa perspectiva, a terra em si não é capital. O autor coloca a questão da sujeição da terra ao capital e a luta pela terra como forma de luta pela reforma agrária, baseando-se nos estudos marxistas em *O Capital* (cap. XXXVII, Livro 3. Vol. 6, 1984), que aborda o tema da questão fundiária.

[...] para mostrar que a produção da riqueza é social, porque é produzida pelos trabalhadores do campo e da cidade, porém sua apropriação é privada, pela capital enquanto uma relação social. Então, a contradição gerada pela propriedade privada da terra, que garante a apropriação privada da riqueza social, é uma contradição peculiar ao modo capitalista de produção (MARTINS, 1983, p. 121).

Destarte, o autor conclui que o camponês precisa superar as relações capitalistas de produção, pois capital e trabalho são inseparáveis. Somente lutar por reforma agrária não resolverá a sujeição do trabalhador a exploração capitalista, visto que a luta dos trabalhadores rurais é também uma luta de classes. Por conseguinte, propõe-se a derrubada das propriedades privadas no campo e uma nova forma de utilização da terra, que não seja caracterizada pela exploração do trabalhador e pela exclusão da agricultura dos pequenos produtores, mas que a terra venha a cumprir seu papel social.

Frente a essa realidade e as condições para enfrentamento desse desafio, os trabalhadores entram em conflito com os latifundiários alimentados pelas injustiças que sofrem quando são despejados de suas terras, quando são ameaçados, ou até mesmo, violentados pelos que tem os aparelhos repressores a sua disposição. Unem-se para lutar por direitos fundamentais de qualquer ser humano, tais como: direito a vida, a liberdade, o trabalho, e a terra para viver com a família, plantar e criar os filhos com autonomia.

O modo de produção capitalista, que invadiu o território camponês e impôs características próprias de seu modo de produção, fez emergir forte oposição por parte dos movimentos dos trabalhadores do campo, uma vez que as políticas neoliberais excluem a agricultura empreendida pelos pequenos trabalhadores, além dos grupos tradicionais do campo, como os quilombolas, indígenas, ribeirinhos etc.

Assim, a década de 1990 é considerada a década que registrou intensa organização dos povos do campo de resistência ao projeto neoliberal de desenvolvimento e pela defesa de seus direitos sociais, historicamente preteridos pelo Estado.

Diante do fortalecimento das lutas dos povos do campo, conquistas como o reconhecimento das terras quilombolas e dos territórios indígenas foram alcançadas nas últimas décadas, entretanto, essas conquistas foram meramente parciais, requerendo que novas lutas surjam para que esses direitos saiam do papel e se concretizem efetivamente e para que outros direitos mais específicos sejam garantidos.

Entre outros movimentos sociais surgidos nas últimas décadas, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), um dos mais importantes atores na luta pela reforma agrária para a construção de um novo projeto de vida no

campo brasileiro. O MST surgiu sob a influência da MASTER e das Ligas Camponesas no ano de 1984, fortalecida na compreensão de que a terra para os movimentos populares do campo constitui espaço de vida, de relações, organização política, e segundo Martins (1989), de cultura popular que vem acompanhando os pobres há séculos em suas músicas, símbolos, mística, gestos de luta, desobediência e resistência.

Pode-se entender porque a cultura popular deste país constitui um arquivo multicolorido, retalhos da história do povo, de canções que celebram o amor e a festa e, frequentemente, dissimulam a guerra e o luto, Memória de um povo que, ao contrário da pequena burguesia intelectualizada, não separa a festa e a luta, porque sem a festa a luta não tem sentido. A canção e a poesia prefiguram a apoteose do ser em relação ao ter (MARTINS, 1989, p. 12).

Os movimentos populares do campo acreditam num projeto socialista de desenvolvimento associado à questão agrária que não se volta apenas para resultados econômicos individualizados. O acesso à terra deve romper com a lógica da propriedades privada burguesa que se apoia na apropriação de renda e numa política retrógrada e antidemocrática.

A libertação dos pobres e marginalizados não começa e nem acaba na propriedade. Hoje falamos de libertação de maneira nem sempre sequente. O discurso da libertação corre risco de se tornar um discurso abstrato e sem sentido se não reconhecer que a libertação não se resume ao discurso. A libertação, isso é, a emancipação do homem, se dá na prática ou não se dá. (MARTINS, 1989, p. 14).

O projeto de reforma agrária empreendido pelos movimentos do campo não se resume a distribuição de terras, mas defende o direito a educação, saúde, segurança, cultura, lazer, moradia, transporte, saneamento básico, entre outros direitos de qualquer cidadão, contrapondo-se a ordem capitalista e superando a hegemonia do capital. Na prioridade desde projeto encontra-se a educação como meio pelo qual homens e mulheres terão as condições necessárias para empreender esse projeto social.

As organizações populares camponesas acreditam veementemente que o Brasil precisa de um novo projeto educacional articulado as lutas pela terra. Assim, os movimentos, defendem uma nova concepção de educação no e do campo em oposição a educação rural tradicional que nega a história dos trabalhadores, sua cultura, trabalho e modo de viver no campo.

2.3 A luta dos movimentos sociais do campo por um projeto educacional: princípios e concepções da Educação do Campo.

De acordo com Delgado (2005), as matrizes da questão agrária atuais são consequências das estratégias dos grandes empreendimentos agroindustriais que se apoiam nas propriedades latifundiárias. Por sua vez, o agronegócio representa um importante obstáculo a produção oriunda da agricultura familiar e dos assentamentos de reforma agrária. Conseqüentemente, há necessidade de se confrontar com o atual modelo de produção agrária para poder atender aos interesses dos trabalhadores do campo.

É nesse contexto favorável ao agronegócio que os movimentos de conquista da terra se inserem no Brasil. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra- MST⁸ se orienta por princípios revolucionários e é considerado um dos mais importantes movimento de luta pela terra da América Latina. Gestado em 1979 em meio a ditadura militar, o MST ocupa um lugar de destaque na América Latina desde a década de 1980 até os dias atuais como um grupo de pressão contra a concentração fundiária e de defesa da distribuição de terras para as famílias de trabalhadores camponeses.

Na década de 1980, estimulados pelas duras repressões de um Estado comandado por uma ditadura militar, que suscitou conflitos decorrentes das relações desiguais entre o capital e o trabalho no campo. Essa realidade tornou os movimentos sociais populares mais visíveis a opinião pública, inclusive para os pesquisadores da educação, o que reforçou o Estado a dar maior atenção à Educação do Campo.⁹

⁸ Os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os 'movimentos sociais camponeses em estado de luta', com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST. (CALDART, 2009, p. 39-41)

⁹ Na sua origem o 'do' da educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia **do** oprimido...um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para que se construir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade [...] (CALDART, 2009, p. 41).

Historicamente, a educação do meio rural ¹⁰sobrevive de alianças entre latifundiários e políticas clientelistas. Como se percebe, os movimentos organizados e a classe trabalhadora não tiveram participação na elaboração e implementação das políticas educacionais brasileira. Nessa conjuntura, caracterizada pela exclusão, aconteceram as trocas de favores entre as classes dominantes e o Estado, é, também, o contexto em que a educação rural se processou na história.

Por conseguinte, a luta dos movimentos populares se processa na conquista da terra, na reivindicação por políticas públicas, nas manifestações contra o modelo de produção e exploração capitalista e na defesa de um projeto social específicos para os povos do campo no Brasil. Nesse sentido, segundo Fernandes (2005), o termo campo substitui a expressão meio rural, designado para dar sentido as lutas sociais e culturais das trabalhadoras e trabalhadores camponeses, sejam, os assentados, quilombolas, ribeirinhos, pescadores que tiram da terra seu sustento e de sua família.

Nessa conjuntura de lutas, conquistas e acesso aos direitos sociais é que a Educação do Campo se constrói como proposta educacional. A educação produzida e pensada pelos movimentos sociais gesta novos conceitos que projetam a emancipação social das classes populares de forma ampla, diferentemente da proposta assentada nos princípios liberais de cidadania burguesa.

O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o estado da coisa, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2009, p. 41)

Conforme seus idealizadores, a Educação do Campo precisa ser específica, alternativa, de acordo com os sujeitos sociais, precisa abranger uma ampla concepção de humanidade para a construção de referenciais culturais e políticos, visando contribuir para formação de homens e mulheres mais plenamente felizes e realizados, como defende Fernandes (2001).

Diversamente de outras propostas educacionais, a Educação do Campo não concebe a educação como única alternativa para pôr fim aos problemas da sociedade,

¹⁰ Meio urbano é compreendido na geografia como um espaço “correspondente à aquilo que não é urbano, sendo definido a partir das carências e não de suas propriedades características.

mas acredita que as mudanças na educação acontecerão mediante transformações em âmbito econômico e social primeiramente. A superação das desigualdades sociais só ocorrerão se a educação estiver atrelada à reforma agrária e ao desenvolvimento do campo. Sendo assim, a escola passa a ser um ponto fundamental para a transformação do modo de produção do campo e das relações sociais.

A despeito desses princípios, a educação na visão dos movimentos sociais tem prioridade para seus militantes, em especial, pelo MST. Para Bezerra Neto (1999), conhecer o lugar onde se vive compreende um dos os princípios educativos do MST:

Os primeiros conhecimentos de toda criança estão ligados a seu habitat. Os conhecimentos da criança rural estão ligados a vida na roça, mas os conteúdos oferecidos a ela pela escola tradicional partem do princípio de que para ser culto, é preciso ser letrado, contando com uma formação típica para os desafios do mundo urbano e submetendo a criança a um calendário escolar que não valoriza a prática dos seus pais, nem a sua dimensão temporal, uma vez que esse calendário é elaborado para ser praticado a partir do ano civil e não do ano agrícola, mais próximo à realidade do homem campo (BEZERRA NETO, 1999, p. 74).

Partindo do princípio de que a educação é uma estratégia de emancipação e cidadania para todos, colaborando para a formação de crianças e adultos, os movimentos sociais veem na Educação do Campo uma proposta que respeita a diversidade do campo, reconhecendo o campo como um lugar tão importante quanto a cidade baseada em relações horizontais e solidárias, diversificados, com suas próprias riquezas e peculiaridades. Nessa perspectiva, a escola do campo seria:

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLE, CALDART, 2004, p. 53).

O paradigma da Educação do Campo diferencia-se da educação rural em diversos aspectos. Segundo Silva e Costa (2004), a educação rural apoia-se numa visão tradicional de educação, que não considera na proposta educativa as questões trazidas pelos movimentos sociais e sindicais que exigem, sobretudo, a valorização das especificidades do campo brasileiro. Desconsidera-se as demandas emergentes do

campo e da sociedades em geral. As pessoas que vivem nesse meio são vistas como atrasadas e incapazes de contribuir para o desenvolvimento do país.

A nomenclatura Educação Rural, segundo Guhur e Silva (2009), foi trocada pela Educação do Campo buscando dar novos significados a educação das escolas do camponesas. A Educação Rural era compreendida e implementada pelo Estado como instrumentalização dos trabalhadores para suprir as necessidades de mão de obra exigidas pelo mundo capitalista de produção. Devido a isso, os camponeses se organizam por uma nova forma de pensar a educação, incluindo aspectos políticos, sociais e culturais importantes para o homem e a mulher do campo. Os camponeses conservam em sua cultura um modo próprio de viver e trabalhar, em que a “cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p.17).

Diferentemente da educação rural, a Educação do Campo concebe o espaço do campo como rico, cheio de vida e saberes, diversificado, que respeita os sujeitos sociais e reconhece a importância da agricultura familiar, valoriza os diferentes espaços e tempos dos sujeitos da aprendizagem.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) defendem que a escola rural deve proporcionar conhecimentos, cultura e cidadania para a população. Nesse mesmo sentido, Leite (1999) nos aponta que

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidades, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (LEITE, 1999, p. 99).

A luta pelos direitos sociais deve estar articulada aos princípios que orientam a Educação do Campo como ressalta Arroyo, Caldart e Molina (2004), ou seja, a educação deve privilegiar o ser humano em sua integralidade, possibilitando a construção de sua cidadania e do desenvolvimento social levando em conta a diversidade presente no meio rural, os recursos naturais e a inserção dos trabalhadores no processo produtivo.

Nesse sentido, como aponta Ribeiro (2010), aos filhos dos agricultores, historicamente, foi oferecida a escolarização elementar por meio de classes multisseriadas de 1º a 4º série, sobretudo, até os anos de 1990, na legislação que atende

as demandas da educação. Essa modalidade de escolarização identificada como educação rural.

As experiências de Educação do Campo desenvolvidas no Brasil foram trazidas da França através da criação das Casas Familiares Rurais – CFRs em 1935 e das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs na Itália em 1961/1962.

Ribeiro (2010) salienta que em alguns estados há ainda resistência quanto a aceitação de uma proposta diferenciada de educação, onde se argumenta que a educação deve ser obrigatoriamente geral, precisando para alcançá-la apenas mudar as escolas. Diante disso, Baptista (2003) afirma que apesar das limitações das escolas do meio rural, existem experiências educacionais bem sucedidas, por conta dessas experiências e das discussões promovidas pelos movimentos camponeses, essas questões começam a ser pauta nas discussões do movimento sindical rural.

Os movimentos sociais do campo, que tem como um de seus principais líderes o MST, incluíram, a partir dos anos de 1990, a educação como uma de suas prioridades e como “um projeto popular para o Brasil” (MST, 2005). Esse novo projeto trouxe novos significados à educação para os sujeitos do campo. Rejeita os conceitos atrasados de rural e campo, e compreende o ambiente camponês um espaço de luta pela terra.

Nessa perspectiva, campo significa um espaço de construção de um projeto de sociedade e de educação construído pelos movimentos camponeses e organizado pela Via Campesinato¹¹- Brasil. Para esses movimentos, o campo tem uma conotação política definida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A educação do campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O Campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades

¹¹ A Via Campesina surge e se desenvolve em contraponto ao avanço das formas de produção capitalista para agricultura em nível mundial, nas últimas décadas. Através da reformulação do conceito de camponato, da elaboração de pautas que unem trabalhadores rurais dos mais diferentes tipos, da constituição da cultura política e uma identidade próprias, esta articulação ganhou centralidade nas lutas antiglobalização. Esta centralidade foi alcançada, pois, para além das questões específicas da agricultura, as organizações-membro da Via Campesina enfrentam os organismos internacionais capitalistas e defendem um projeto alternativo que se materializa na proposta da soberania alimentar (VIEIRA, 2008, p.15).

que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações humana. (ARROYO, CALDART, MOLINA 2004, p. 176.)

O texto base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo¹², dirigido aos trabalhadores que dependem da terra, quilombolas, pescadores, assalariados, povos da floresta e povos indígenas, registra que o termo Campo traz à discussão questões relacionadas ao trabalho camponês e as lutas sociais de classe dos homens e mulheres que necessitam desse trabalho.

A heterogeneidade do campo é uma realidade discutida e reconhecida pelos movimentos sociais, por isso, segundo os autores citados, com os quais dialogamos na elaboração deste texto, é preciso pensar políticas públicas que considere essa diversidade, assim, não se pode construir uma educação idêntica para todos os povos, mas articular políticas às especificidades de cada região e comunidade camponesa. Além disso, a escola deve vincular-se ao mundo do trabalho, da produtividade, à reforma agrária, à cultura e ao desenvolvimento sustentável do campo.

Uma das prioridades em pauta dos movimentos sociais diz respeito à formação de educadores para atuarem nas escolas do campo, a partir de algumas constatações: os professores que trabalham na área rural não são do campo, precisam vir da cidade para atuar nesse espaço; não são formados especificamente para atender aos povos do campo; não conhecem a dinâmica econômica, social, política e cultural camponesa; não se identificam com as raízes culturais e identitárias do campo.

¹²Em julho de 1998, foi realizada a Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo", que contou com a presença de 1000 delegados de todo país, e de 150 convidados de diversas universidades, organizações não governamentais e movimentos sociais. Precedido de vinte encontros estaduais, o objetivo da Conferência foi desencadear um amplo processo de reflexão sobre a situação da Educação hoje no campo brasileiro. Com a preocupação de situar o contexto da educação dentro da realidade agrária do país e da história do desenvolvimento da agricultura, foram preparados dois textos para subsidiar as reflexões nos encontros estaduais. Além dos debates, os encontros estaduais fizeram a seleção das melhores experiências existentes em suas áreas rurais, nas seguintes frentes: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, educação de jovens e adultos, e formação dos professores. O conjunto de experiências selecionadas em cada frente foi apresentado e debatido na Conferência, como parte dos subsídios para a elaboração de proposta nacional. Um dos objetivos da Conferência ao preparar esta proposta, foi oferecer subsídios a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados que está elaborando as emendas ao Plano Nacional de Educação, que não possui nenhuma proposta específica à área rural, ignorando a existência de 33 milhões de pessoas que vivem no campo.

Nesse sentido, a luta dos movimentos sociais do campo tem como um de seus mais importantes enfoques a atuação docente-educador nas escolas do campo. A criação de mecanismos de formação próprios para esses docentes deve estar enraizada na identidade, lutas e cultura do povo camponês, que vem sendo construída, principalmente, ao longo das últimas décadas.

A experiência de formação defendida pelos movimentos sociais do campo contrapõe-se a tendência neutra, descontextualizada, alheia à dinâmica social e fechada em si mesma, mas inserida, contextualizada, exercendo sua função nessa dinâmica social.

Um dos fundamentos dessa proposta de formação será a visão sobre a escola e a docência no contexto da dinâmica tensa e complexa como é a do campo, sobretudo, no que diz respeito às tensões sociais, econômicas e políticas, enfocando as relações dos sujeitos do campo: educandos, pais, mestres, família, comunidades. A centralidade do perfil docente passa a ser o conhecimento da realidade, formação de capacidades, sensibilidade social para conhecer, pesquisar e teorizar acerca da realidade da sociedade.

Nesse sentido, convém destacar que entende-se que a dinâmica social expressa-se nas especificidades das cidades, periferias, campos, florestas, nas relações de produção. No campo, manifesta-se por meio de conflitos históricos por terra, pela exploração do trabalho, pela defesa dos direitos sociais, pelas peculiaridades dos territórios quilombolas, ribeirinhos, indígena e sem-terra, nos confrontos entre os trabalhadores e latifundiários. Essa configuração do espaço do campo brasileiro, demonstra uma experiência humana específica, que vem sendo politizada pelos movimentos sociais.

A partir dessas constatações, Arroyo (2012) faz a seguinte indagação: nos cursos de formação de educadores do campo, parte-se do estudo do campo, que projeto de educação-formação, em que projeto de campo, de sociedade? Diante desse questionamento, conseqüentemente, teremos um referencial concreto para um projeto de educação do campo, bem como seu currículo, as escolas e as propostas de formação.

Arroyo (2012) ressalta que é coerente, portanto, que uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais seja a “escola do campo no campo” complementada pela fronteira “educadores (as) educadoras do campo no campo”, vindos do campo,

enraizados por sua cultura, saber, modos de vida e trabalho. É preciso, para isso, formar jovens das comunidades para o magistério, a fim de alcançar um projeto de escola do campo no campo.

As faculdades de Pedagogia, os cursos de licenciatura e magistério tem mostrado constante tensões frente os currículos, às propostas pedagógicas, às diretrizes e políticas de formação. Os movimentos, nesse sentido, tentam avançar quanto a essas propostas educativas e tem dado lições de aprendizagem em suas experiências formativas.

A educação rural apresenta uma formação de caráter generalista, focada em uma única visão de conhecimento, de pensamento e de ciência, tendo como consequência um currículo baseado numa única visão e um profissional com formação para dominar apenas essa versão dos conhecimentos e transmiti-los com competência.

Essas tensões que envolvem o caráter generalista da formação do professor são postas em discussão nos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra. resultando na desvalorização do pensamento coletivo, das formas de pensar, dos conhecimentos, dos saberes da militância social, das lutas, territórios, entre outros.

A formação de professores muitas vezes é eivada de preconceitos, fechadas a conhecimentos e saberes populares, modos e visão de mundo indígena, quilombola etc. Essas e outras diversas situações são socializadas pelos educandos nos cursos. Os movimentos sociais trazem opiniões contrárias a essa visão fechada, reconhecendo a riqueza de experiências, conhecimentos, valores, modos de vida e pensar que os povos do campo possuem, pondo em dialogo para enriquecimento das aprendizagens.

Dessa formação, como propõe Arroyo (2012), não se deve esperar somente ações do Estado, mas dos próprios sujeitos do campo para, também, assumirem o compromisso com programas, políticas, centros de formação em espaços, tempos diversos, abrindo, dessa forma, amplas e ricas possibilidades de formação apresentadas pelos movimentos sociais.

Essas possibilidades darão aos cursos de Pedagogia da Terra ¹³e de Formação de Professores do Campo riquezas de diversidade social, racial e étnica não

¹³ O Pedagogia da Terra nasce de uma política pública oriunda das necessidades dos demandatários. No Brasil, o ensino superior tem uma marca histórica elitista – as camadas populares são minorias e exceção. Como a gênese do Pedagogia da Terra está vinculada a um movimento sócio específico, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que por sua vez, se insere num movimento mais amplo, a

encontradas nos cursos regulares de Pedagogia e Licenciatura, retomando as universidades o processo de democratização e reconhecimento da importância do respeito a diversidade.

O Curso de Pedagogia da Terra no Maranhão nasceu em 2008, a partir das experiências desenvolvidas pela parceria entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como alternativa para a formação superior de pedagogos que irão atuar ou atuam com a Educação do Campo, intencionando atender as demandas educacionais e políticas dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, e que buscam uma formação específica para acolher as necessidades culturais e históricas desses camponeses.

O Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA foi criado em 2007 pelo Conselho Universitário da UFMA e tem como público principal os assentados da reforma agrária e as comunidades quilombolas tradicionais que tem suas terras legalizadas pelo INCRA. Dessa maneira, foram criados dois projetos diferentes: o Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA - tradicional, resultado de parceria entre o MST e ASSEMA e o Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA - territórios da cidadania, que atendem quilombolas e assentados em áreas sob jurisdição do INCRA.

A falta de professores para atuar na educação básica do campo, bem como, a inadequação das condições de formação e sua escolaridade insuficiente, que muitas vezes estagna no Ensino Fundamental, levou a necessidade urgente de criação dos Cursos.

Nesse sentido, Damasceno (1990) vê a educação como uma prática social e histórica, que se concretiza de acordo com a classe social a que está ideologicamente subordinada, em seus aspectos culturais, concepção de mundo, modo de pensar, decorrentes das condições materiais e subjetivas de vida. Damasceno (1999) atribui esse

Educação do Campo [...] Como o MST tem uma proposta educacional de acordo com os sujeitos que os constituem, há uma estrutura que alinha com tal especificidade, nomeadamente a formação de professores. É nesse contexto, de acordo com a práxis educativa sentida nas necessidades de um movimento social, que é gerada a Pedagogia da Terra (MARTINS, 2012, p. 106)

entendimento educacional à experiência comunitária adquirida com sua atuação no meio rural, através de pesquisa realizada pelo Movimento de Educação de Base ¹⁴ – MEB no Ceará. Por meio dessa experiência, a autora percebeu que é possível realizar uma educação que dialogue com a educação popular e com as demandas apresentadas pelas classes populares.

A autora pondera, então, que “o problema histórico fundamental reside em saber quais os “pontos de ruptura” no processo de educação dominante, a partir dos quais se torna possível desenvolver um processo de educação popular dialeticamente oposto, capaz de criar uma interpretação da realidade social” (DAMASCENO, 1990, p. 108). Constata a necessidade dos camponeses entenderem sua realidade e dá sentido a ela, às crenças, ao trabalho, à família e à educação, contidos dentro de uma totalidade.

Desse modo, a autora compreende a educação como prática social na qual está contida a vivência em sociedade, a transformação, a reprodução e produção social. Os saberes construídos nas experiência de luta dos trabalhadores é tipo, então, como um saber social essencial na consciência camponesa, no trabalho e desafios enfrentados em seus cotidianos.

Sobre essa questão, Damasceno (1993) explica que o saber social está intrinsecamente vinculado a classe social, em outras palavras, a bagagem de conhecimento carregado pelos atores que envolvem a educação pode ser encarada como um saber social, conforme são apropriados e absorvidos pelo camponês em consonância com suas práticas e interesses classistas.

Diante da cena política dos anos de 1980 e 1990, em que as reivindicações sociais das classes trabalhadoras tornaram-se visíveis, Damasceno e Beserra (1994) elaboraram a seguinte compreensão:

O eixo para se buscar a transformação da educação reside em considerar as relações de trabalho (incluindo sua dimensão sóciopolítica, representadas pelas lutas sociais) como bases a partir das quais a educação popular, como um todo, e a escola, em particular, devem ser repensadas (DAMASCENO E BESERRA, 1994, p. 83).

¹⁴ O MEB foi criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas. Sua criação foi prestigiada pela Presidência da República e sua execução apoiada por vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários. Foi prevista também importante colaboração do Ministério de Viação e Obras Públicas, responsável pela concessão dos canais de radiodifusão, visando agilizar os processos de criação e ampliação de emissoras católicas.

Assim sendo, a educação torna-se reivindicação central dos movimentos sociais populares rurais/do campo, integrada a luta pela terra. Para que os trabalhadores da terra possam construir uma proposta pedagógica é preciso que se percebam, antes de tudo, como sujeitos históricos de transformação social, que possuem uma identidade de camponês a partir do trabalho e cultura.

Os agricultores, como mostra a história, foram responsabilizados pelos atrasos no desenvolvimento do país durante meio século devido à falta de conhecimento técnico e escolarização insuficiente, porém, constata-se que o Estado durante o período que vai de 1930 a 1980 não investiu o suficiente para superar os altos índices de analfabetismo existente no campo. Por outro lado, mesmo com seu baixo nível de escolaridade, estes foram capazes de se organizar em movimentos sociais de luta por direitos, sobretudo, a partir dos anos de 1980, construindo, inclusive seu próprio projeto educacional, intitulado Educação do Campo. (RIBERIO, 2010, p. 188).

Ribeiro (2010) afirma que essa concepção arcaica de que os camponeses são atrasados contraria a realidade das mulheres e homens do campo que buscam em sua experiência de trabalho e educação a liberdade, autonomia e emancipação. A luta organizada dos camponeses envolvem, muitas vezes, toda sua família. Essa vida em constante movimento e mobilização comunitária exige que se repense a escola com base em uma outra perspectiva, mais condizente com a realidade e diversidade cultural, política, econômica e social presente entre os camponeses. Uma escola em que o preconceito pelo filho do agricultor e do assentado, que exclui de seu currículo a cultura camponesa, conteúdo, metodologias e formação de professores seja superada.

A emancipação humana, de acordo com Arroyo (2004), é o horizonte que orienta o projeto popular de educação do campo proposto pelos movimentos sociais, buscando romper com a proletarização sofrida pelos trabalhadores rurais durante séculos. Nesse sentido, Arroyo (2004) afirma que:

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, da emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira

lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação (ARROYO, 2004, p. 80).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3/4/2002, reconhece que a escola tem sua identidade ligada a realidade em que ela está instituída, como afirmar o Parágrafo Único, do artigo 2º:

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 (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 202-203).

O artigo 4º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo enfatiza que o exercício pleno da cidadania e o desenvolvimento do país só poderá ser conquistado através da educação, da justiça social e da solidariedade.

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á em um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 203).

Já a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia/GO no ano de 2004, segundo Vendramini (2007) confirma o comprometimento dos sujeitos que se organizam através de movimentos sociais para reivindicar, entre outros direitos, por educação. Participaram do evento os movimentos sociais do campo, os sindicatos, organizações do campo, de universidades, ONGs, centros familiares de formação por alternância, órgãos de gestão pública, secretarias de educação municipais e estaduais.

Nesse sentido, a Educação do Campo se configura através dos sujeitos que lutam pela reforma agrária, constituídos em meio a conflitos, vitórias, alegrias, troca de experiências, conhecimentos construídos na luta e reconhecidos por eles mesmos enquanto classe social trabalhadora. Os trabalhadores reconhecem a relevância da

formação humana e política para que a luta possa prosseguir e compreendem a conquista pela terra como elemento fundamental na prática escolar.

Como ressalta Ribeiro (2010), os conflitos pela terra não serão solucionados apenas com um projeto escolar arquitetado nos fundamentos da proposta pedagógica dos movimentos sociais do campo, faz-se necessário ir mais além. Caldart (2000), Camini (1999), Lucas (1999), Cruz (1996) e Martins (2004;2009) reforçam a relação que existe entre a escola e terra. Segundo esses autores, um projeto de escola, *a priori* não se constitui a única prioridade para os sem-terra, mas é uma realidade que se impõe as crianças e jovens que precisam construir um futuro mais promissor, a partir da compreensão do valor da terra e de políticas agrícolas que atendem as suas necessidades.

A necessidade da escola do campo surge a partir da realidade das crianças que vivem em assentamentos acompanhando seus pais e em meio a indagações sobre seus futuros. Daí, inicialmente, a prioridade da educação básica para atender aos filhos dos assentados.

Essa Educação, construída em conjunto com os povos que vivem e trabalham no campo e por educadores, difere-se da educação tradicional em diversos aspectos: a escola que se baseia na educação tradicional é vinculada aos interesses capitalistas de produção, subjuga o campo em detrimento da cidade, a expropriação do agricultor está implícita em sua proposta pedagógica, o ser humano, assim como a produção, é tido como mercadoria. A escola básica do campo proposta pelos movimentos sociais requer formação de professores em nível superior em graduação e pós-graduação. A proposta pedagógica não é fechada, exige o ensino em todos os níveis e modalidades, não só as séries iniciais, a base curricular é constituída por memórias de lutas e experiências do povo.

As discussões que envolvem a educação do campo norteiam-se a partir do significado da terra, pois ela é o meio pelo qual os homens e mulheres do campo trabalham e sobrevivem. Porém, no sistema atualmente vigente, a terra é propriedade privada de um único indivíduo ou família, repassada para os filhos do dono por meio de herança. Por conta dessa realidade, é preciso pensar em como os trabalhadores da terra poderão, então, ter o direito de também usufruir dela. E, ainda, pensar em como propor uma educação para jovens que vem de famílias que não tem esse direito.

A realidade injusta que os homens e mulheres do campo enfrentam devido às imposições do capital tem levado a apropriação do trabalho, da terra e da ciência por parte dos grandes proprietários, criada por conta das condições econômicas, sociais e culturais do capital. É importante, nesse caso, pensar numa educação que estimula os jovens a permanecer no campo para que não busquem na periferia das cidades e nos subempregos urbanos a única possibilidade de futuro.

Na visão de Ribeiro (2010), a educação do campo não nasce para resolver todos os problemas do meio rural, pois este está inserido numa gama de relações sociais de produção intimamente ligadas a grandes propriedades privadas que utiliza a terra meramente como mercadoria lucrativa. Todavia, o projeto educativo dos movimentos revolucionários brota da luta pela reforma agrária que demanda formação integral dos sujeitos alicerçada no trabalho como meio de vida, cultura e conhecimento.

Ribeiro (2010) afirma que os problemas sócio-históricos encontrados no campo não podem ser resolvidos mesmo que o projeto societário defendido pelos trabalhadores esteja associado a reforma agrária e a educação. O desafio da transformação social posto aos sujeitos do campo requer relações inovadoras de produção, de conhecimento, ciência e da arte, juntamente com uma formação humana que tem nessas relações sua raiz. A educação reivindicada pelos movimentos populares do campo tem seus princípios/fins, como lembra o autor, pautados na liberdade, autonomia e emancipação.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: desafios e conquistas dos movimento sociais

Os movimentos sociais do campo, nas últimas décadas, passaram a ser protagonistas de inúmeras lutas e conquistas no cenário educacional nacional. Estes sujeitos tem se articulado em todo Brasil para construir novas alternativas educacionais que questionam e se contrapõem ao projeto hegemônico de desenvolvimentista, à educação rural e à formação de professores descontextualizada com a realidade camponesa.

Dentre muitos avanços na educação do campo, temos as legislações específicas para a educação dos povos que vivem e trabalham no campo, programas e projetos que atendem a esses sujeitos, estudos e pesquisas acadêmicas sobre o tema, bem como a articulação dos movimentos sociais do campo com os institutos federais de educação e as universidades públicas para a execução das políticas públicas necessárias ao atendimento de crianças, jovens e adultos que moram no campo, que abrange educação básica, a formação técnico de nível médio e superior.

Os principais desafios que os movimentos sociais devem enfrentar para que as escolas do campo atuem de acordo com seus princípios são: garantir o acesso e permanência de todas as crianças, jovens e adultos na educação básica; erradicar o analfabetismo; articular os projetos políticos pedagógicos das escolas aos interesses da classe trabalhadora, almejando a transformação social e aliado a comunidade em que a escola está inserida; formular e executar um projeto educativo de transformação social que abranja a justiça social e a diminuição das desigualdades de classe existente no meio camponês, através do acesso ao conhecimento científico, relacionando esses conhecimentos a realidade dos educandos.

3.1 Políticas de formação de educadores no Brasil na atualidade.

Entende-se por políticas públicas, de modo geral, como ações do Estado, visando um determinado objetivo, de acordo com o setor social específico a ser atingido. Com o atual cenário capitalista mundial, setores privados também tem atuado na elaboração de programas e projetos para a esfera pública.

Na atualidade, a reestruturação capitalista envolve fatores de ordem econômica, político, social e cultural, a chamada globalização que darão novos rumos orientados por novas prioridades definidos pelo novo papel do Estado. Este, agora, orientado pelo conceito de Estado Mínimo, tendo suas ações moldadas por normas e culturas universais.

O modelo de organização estatal denominado Estado de Bem-Estar Social¹⁵, no qual o Estado é responsável pela promoção de serviços públicos e proteção à população, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento da economia, configura-se pela submissão aos ditames neoliberais, nos quais suas ações passam a ser administradas pela iniciativa privada e Organizações Não Governamentais (ONGs).

Os ideais neoliberais concebem o princípio de que o Estado deve exercer minimamente suas funções, onde cabe à iniciativa a solução para resolver problemas de ordem econômicas e sociais. No entanto, ao Estado caberá o papel de regulador como um plano neoliberal de manutenção do seu poder. Deste modo é que a globalização econômica será impulsionada.

A globalização resgata a estratégia liberal e a livre competição como fundamentos do plano de desenvolvimento econômico, determinando as políticas no Brasil e no mundo como forma de reorganização do capital internacional. Destarte, a globalização trata-se de um “fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas que estariam interligados de modo complexo” (SANTOS, 2005, p. 27).

No interior do processo de globalização ocorrem conflitos e lutas entre hegemônicas e contra-hegemônicas. A contra-hegemônica é resultado de embates e resistência locais em que as minorias lutam contra o autoritarismo do poder hegemônico.

As políticas educacionais, no contexto neoliberal, são norteadas por princípios mercadológicos, uma vez que essas políticas são elaboradas a partir de intencionalidades, valores e ideais influenciados pelo tipo de sujeito e sociedade que se quer construir. O Estado opera, nesse caso, como executor das políticas, porém, as leis e

¹⁵ O Estado de Bem-Estar Social é um modo de organização no qual o Estado se encarrega da promoção social e da economia. Ao longo dos séculos, as escolas de pensamento econômico retiraram a participação do Estado da organização da economia, concedendo grande espaço e influência ao que se designou como Liberalismo. Este tipo de orientação ideológica que prevê maior liberdade para o mercado, sem a regulamentação do Estado, vigorou no século XIX, mas entrou em profunda crise no início do século XX. A Primeira Guerra Mundial, entre outras coisas, foi resultado da intensa disputa por mercados trava pelos países europeus. Encerrando um período de grande desenvolvimento. Pior ainda para a economia seria a crise de 1929, decorrente da superprodução que o mercado foi incapaz de absorver. Até então, estava em pauta a retirada do Estado da regulamentação econômica, mas a solução da crise foi justamente a retomada do Estado. Defensores do Liberalismo acreditavam que a intervenção do Estado na economia e o investimento em políticas sociais eram, na verdade, gastos maléficis para a economia. No entanto, essas duas medidas reativaram a economia.

regras são submetidas aos ditames dos organismos internacionais, que produzem políticas a nível local e mundial

Organismos financeiros internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) surgiram como ferramentas fundamentais na construção da nova ordem mundial no período pós-guerra.

O Banco Mundial ¹⁶se reveste da função de reconstrutor das economias destruídas durante a II Guerra Mundial, concedendo empréstimos financeiros a esses países, financiando especialmente na década de 50, os países em desenvolvimentos, a exemplo do Brasil.

O Banco Mundial, na década de 1980, assume o papel de promotor de políticas globais a fim de reestruturar economicamente os países através de programas de ajustes estruturais de acordo com as exigências do capitalismo, fortalecendo o poder político do Banco Mundial nesses países.

No âmbito das políticas educacionais, a proposta de reforma educativa do Banco Mundial influenciará desde as macro políticas até a sala de aula com o objetivo de garantir a qualidade da educação. Segundo o Banco Mundial, os países em desenvolvimento devem superar problemas de falta de acesso, equidade, e qualidade da educação, entre outros. Sua prioridade estaria na Educação Básica e por conseguinte, a Educação Superior com vistas a aumentar a qualificação para o trabalho.

Destaca-se, entretanto, as políticas elaboradas tendo como referência os princípios neoliberais defendido pelos organismos financiadores internacionais que transformaram educação em mercadoria, onde o professor e aluno são avaliados segundo aspectos quantitativos em detrimentos dos qualitativos.

¹⁶ Em 1º de julho de 1944, começou a conferência monetária internacional, conhecida como conferência de Bretton Woods, que duraria até 22 de julho na cidade do mesmo nome, em New Hampshire, nos Estados Unidos, com a presença de representantes de 44 países. Todos estavam em guerra contra as potências do Eixo: Alemanha, Itália e Japão. Por ocasião desse encontro duas instituições internacionais seriam criadas: O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) ou simplesmente Banco Mundial. Tinham por objetivo assegurar a reconstrução e o desenvolvimento do mundo no pós-guerra. Além do mais com a adoção do sistema "Gold Exchange Standard" (padrão de câmbio-ouro), o dólar é instaurado como moeda de referência e seu valor é definido pelo valor do ouro. Após definir o Sistema Bretton Woods de gerenciamento econômico internacional, a conferência estabeleceu em julho de 1944 as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. O sistema Bretton Woods foi o primeiro exemplo, na história mundial, de uma ordem monetária totalmente negociada, tendo como objetivo governar as relações monetárias entre Estados-nações independentes.

Entre as concepções neoliberais, encontra-se descentralização do sistema de ensino. O entendimento, nessa perspectiva, é de que o educando deve estar preparado para desenvolver, sobretudo, sua capacidade produtiva, além de que o currículo deve estar voltado para o conteúdo, as pesquisas educativas descontextualizadas com a realidade social, as avaliações com um caráter de controle político, com vistas a uma reforma educativa que não considera os educandos como o centro do processo.

Desta maneira, a formação do educador terá forte influência das políticas neoliberais dos organismos internacionais por meio de um discurso de Qualidade Total¹⁷, concorrendo para que o principal financiador das políticas, o Banco Mundial, invista fortemente através de estratégias voltadas para a formação inicial e continuada dos docentes.

Segundo Torres (1998), as políticas públicas orientadas pelos princípios oriundos dos organismos financiadores internacionais não tem priorizado a formação docente devido a capacidade questionadora que os educadores constroem durante o processo ensino-aprendizem. Como os documentos oficiais demonstram, preferem investir na formação continuada que na inicial, pois a formação inicial custa mais caro para o BM do que a continuada, apontando que, para o Banco Mundial, as questões econômicas são mais importantes que as pedagógicas.

De acordo com as concepções políticas neoliberais, o professor é um mero executor de ações pré-estabelecidas pelas propostas dos organismos internacionais. Nesse sentido, sua formação deve priorizar os conhecimentos técnicos, devendo apresentar algumas habilidades e reforçar as práticas tecnicistas em atendimento as exigências do mundo profissional.

A esse respeito, destaca-se a concepção de formação docente contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em seu artigo 62 determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

¹⁷ A Qualidade total é uma filosofia de administração dos negócios que foi, inicialmente, sistematizada e difundida pelo ideólogo norte-americano Edwards Deming. É também conhecida como modelo japonês de administração dos negócios (HERÉDIA apud ALVES, 1997, p. 2). Hoje é um conceito utilizado nos mais diversos setores da sociedade, fazendo com que haja, por parte dos educadores, certa atenção à forma como estão se desenvolvendo esses novos paradigmas, uma vez que trouxeram dentro do seu arcabouço teórico, novos padrões de produção, consumo, conhecimento, formas culturais e práticas políticas (HERÉDIA apud ALVES, 1997, p. 2)

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2008, p. 30).

A partir da interpretação desse artigo, os sistemas de ensino e os professores buscaram qualificação profissional para atender ao disposto da legislação. Porém, os programas de formação docente possuíam um caráter bastante técnico devido a mera preocupação em atender a essa prerrogativa legal, levando os cursos a perderem o caráter político, histórico e social da formação do professor, tanto na formação inicial como na formação continuada.

Outra consequência dessa busca desenfreada pela formação docente em nível superior foi o forte investimento da iniciativa privada em programas e cursos de formação docente de modo aligeirado e sem a práxis necessária ao atendimento das demandas educativas dos professores e educandos e do contexto da escola pública.

Os documentos oficiais, nesse caso, propõem recomendações quanto ao perfil profissional docente. Segundo os documentos, a formação que se deseja que os professores construam deve estar baseada em competências.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) trata no artigo 61 que a formação dos professores deve atender as características do desenvolvimento dos educandos, fazendo a relação entre teoria e prática, sem descartar suas experiências anteriores, além da preparação para o atendimento dos objetivos previstos para todos os níveis e modalidades de ensino.

O artigo 13 da LDB dispõe sobre a questão da competência necessária aos professores em que este deve “participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.

Dessa forma, é crescente o discurso que associa a formação dos educadores as exigências mercadológicas imersas no conceito de competência profissional, apontados, entre outros elementos, pelo currículo. Este por sua vez, pauta-se no desenvolvimento de habilidades, ou seja, no saber-fazer, acarretando numa visão tecnicista de formação. Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais que orientam a formação dos Professores e a Avaliação do Desempenho, segundo Dias e Lopes (2003), impulsionaram importantes discussões nacionais acerca do currículo.

Ainda, de acordo com os Referenciais de Formação dos Professores (2001) é, sem dúvida, a formação docente um ponto crucial entre as políticas públicas, pois os atuais desafios impostos a profissão exigem do professor maior preparo. Os conhecimentos devem passar pelas experiências e os saberes dos educadores.

A esse respeito, convém destacar que a história revela que as lutas em prol de políticas públicas de formação de professores sempre marcaram a trajetória dos profissionais da educação no Brasil. Destacadamente na década de 1980, os professores reivindicavam cursos de formação que se contrapusessem ao modelo de racionalidade técnica que vigorava nas décadas de 1960 e 1970 e que contemplassem critérios e formas de valorização desses profissionais.

No Brasil, as entidades representativas dos educadores como ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação E Sociedade), Fórum Nacional em Defesa da Formação de professores e CNTC (Confederação Nacional dos trabalhadores do Comércio) promoveram debates que visavam à formulação das diretrizes para orientar a educação, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo Freitas (2002, p. 139), em contraposição ao tecnicismo, os professores necessitavam de uma formação de “caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, como desenvolvimento da consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”.

Assim, na década de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem e a reunião em Dakar no ano de 2000 tiveram como objetivos debater acerca das metas e iniciativas para a melhoria do acesso e qualidade da educação, visando a elevação da qualidade profissional, a melhoria das condições sociais, estímulo a profissão, competência profissional, entre outros. Com as discussões promovidas nesses eventos, percebeu-se que até o final do século XX, as reformas

educacionais estimularam estudos, debates e reflexões que buscavam entender as mudanças pelas quais a educação estava passando naquele momento histórico.

A LDB de 1996 avançou na compreensão da necessidade de se atender a diversidade encontrada na educação, mas, manteve as perspectivas mercadológicas de aligeiramento e desvalorização da formação inicial dos professores.

Uma das prioridades da educação no discurso do governo de Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 1990, era formar professores em nível superior através de programas de baixo custo para os cofres públicos, acatando, desse modo, as exigências impostas pelos organismos financeiros internacionais. Durante esse governo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) destacou-se no Brasil como importante instância de luta pela qualidade na formação dos educadores, em razão da forte tendência de adequação das políticas educacionais às demandas neoliberais.

O Currículo Nacional foi remodelado desde a educação infantil até o ensino superior conforme as novas formas de organização e de gestão do trabalho em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases que propõe como eixo articulador a avaliação e a flexibilização curricular atendendo as novas metas da educação que acata as alterações políticas e econômicas vivenciadas mundialmente. Conforme Oliveira (2003):

Nessas reformas é possível observar um esforço a educação formal, sinônimo de educação geral e escolarização, em consonância com as exigências dos novos modelos de organização e gestão do trabalho que apontam para a formação mais sólida e geral dos trabalhadores, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis com a dinâmica atual dos processos produtivos. (OLIVEIRA, 2003, p. 22).

Brzezinski (2006) também enfatiza que questões como as práticas pedagógicas e a formação de professores priorizadas pelas atuais políticas tem modificado o sistema educacional brasileiro, uma vez que buscavam satisfazer as exigência do mercado internacional. Em Relação a formação de professores, Mazzeu (2009) considera que:

A reforma estrutural e curricular implementadas na educação geral e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma

estratégia política de reforma de Estado no Plano Institucional e econômico-administrativo [...] como uma adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista e novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital (MAZZEU, 2009, p. 2).

Como esclarece Maués (2003), a educação enquanto fenômeno social, configura-se em conformidade com o mundo do trabalho e a organização política. Kuenzer (1998) afirma que os projetos educacionais se adequam as etapas do desenvolvimento econômico. A autora reflete sobre a influência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho na formação dos professores.

As demandas e formação de professores respondem à configuração que se origina nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configuração oriunda das diferentes que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de uma determinada correlação de forças [...] cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas sociais e produtivos com base na concepção dominante. (KUENZER, 1998, p. 116).

A análise da citação deixa claro que o novo perfil de educador deve atender as novas determinações mercadológicas, conforme destaca Kuenzer (1998). O professor deve compreender as transformações históricas ocorridas em suas relações para a vida produtiva e social transformadas em saber escolar. Essa nova visão educacional foi transportada para as políticas e legislações através do Parecer CNE/CP 9/2001 e da Resolução CNE/CP 1/2002 que redesenharam o perfil do professor para atuar no século atual. “Ao invés de formar sujeitos capazes de construir projetos de emancipação, dever fornecer ao mercados indivíduos conforme as regras, ou seja, desempenhar um papel que o sistema produtivo impõe” (SUDBRAK, 2004, s/p).

A orientação do Banco Mundial é de que a formação inicial seja realizada em menor tempo, em nível superior e focada nos aspectos pedagógicos, além de que seja feita com o menor custo possível, dando ênfase a educação a distância para os cursos de formação inicial e continuada, priorizando, dessa maneira, a quantidade de professores formados e não a qualidade da formação.

Segundo o entendimento de Mazzeu (2009), as recomendações da LDB/96, destacadamente nos artigos 61 e 67 no título VI, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP

1/2002), que discorrem sobre a formação de professores por competência propõem que o modelo da profissionalização deve ser pautada pela formação flexível e pela competência”

Os itens mencionados propunham que a formação se adeque aos modos de produção e se incorporem termos como competência e flexibilidade, enfatizando a questão do trabalho em equipe e a colaboração, as tecnologias de informação e comunicação, a diversidade e outros discursos empresariais. Assim, as questões da flexibilidade e competência foram inseridas no novo perfil profissional tanto do trabalho docente quanto do operário.

No Parecer e na Resolução supracitados a competência aparece como eixo norteador para a orientação da política e do currículo para a formação dos professores, em que o termo competência é concebido como a “modalidade estrutural da inteligência, ou melhor, as ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 2001). Refere-se aos saberes profissionais, aos saberes científicos/acadêmicos, os escolares e didáticos.

Gatti e Barreto (2009) realizaram uma pesquisa em diversos estados onde constataram que as competências perpassam os princípios norteadores de formação docente, pela prática e pesquisa e pelo processo de ensino e aprendizagem. Pereira (2008) enfocou as competências em seus estudos, destacando, principalmente no Parecer CNE/CP 9/2001 e a Resolução CNE/CP 1/2001, que os sujeitos se adaptam as exigências do capital, cuja produção tem influência direta na formação dos professores para a Educação Básica, priorizando o desenvolvimento de competências.

O estudo reforça que as reformas ocorridas na última década do século XXI trouxeram modificações significativas no sistema de educação começando pelas concepções das práticas pedagógicas e desembocando na formação de professores para satisfazer as exigências econômicas urgentes.

O uso das tecnologias da informação e da comunicação se fizeram muito presentes na formação de professores nos últimos anos impulsionados pelas mudanças sociais e ressaltados nos artigos 2º e 7º da Resolução 1/2002.

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.392, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de

orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre os quais o preparo para:

I. O ensino visando à aprendizagem do aluno; II. O acolhimento e o trato da diversidade; III. O exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV. O aprimoramento em práticas investigativas; V. A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI. O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias; estratégias e materiais de apoios inovadoras; VII. O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002).

As tecnologias da informação adentram no contexto educacional como uma alternativa para se atingir as metas impostas pelas agências financiadoras internacionais. Em vista disso, as políticas públicas são uma tentativa de adequar esses recursos à educação, materializando-se nas atuais relações sociais que envolvem a comunicação, as linguagens, a produção e o consumo. Nesse sentido, Santos (2009) aponta que “o sistema educacional é considerado o *locus* ideal para preparar o indivíduo para a gestão social do conhecimento em uma sociedade digital, em vista dos novos padrões de produtividade e competitividade” (SANTOS, 2009, p. 4).

3.2 A concepção de formação de educadores para os movimentos sociais do campo.

A questão da formação de educadores do campo como política pública tem forte influenciada da ideologia urbanocêntrica de educação, uma vez que o homem do campo é visto como um ser atrasado em relação ao homem da cidade, sendo a cultura, costumes e saberes dos povos do campo concebidos como “cultura primitiva dos povos ignorantes, formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo”, levando o educador a ser reprodutor dessa divisão cultural entre os educandos camponeses (MARTINS, 2005, p. 5).

Os movimentos sociais buscam construir uma identidade para os educadores do campo que contemple os interesses culturais, sociais e econômicos constitutivos do ambiente do campo no intuito de promover uma educação cuja contextualização seja subsidiada pelos povos que vivem e trabalham no campo, pois há uma clara ligação entre a qualidade da formação docente e a forma como se aborda a realidade do educando na proposta curricular dos cursos de formação docente.

A partir das reflexões até aqui desenvolvidas, reafirma-se o entendimento de que a formação de educadores do campo está imersa no desafio de superar essa visão que tem o meio urbano como ideal e que atenda ao mesmo tempo ao ensino desejado pela população camponesa, levando em consideração o cidadão enquanto um ser sócio-político-cultural e contrapondo-se a aculturação forçada sofrida pelos educandos.

Nesse sentido, a Educação do Campo tem sido pensada dentro de um novo projeto popular de educação impulsionados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra cujo projeto educativo tem buscado formar um educador que respeita os aspectos específicos do ambiente camponês e, sobretudo, acredite que a educação deve moldar-se ao novo modelo societário do campo.

Dessa forma, as escolas do campo devem favorecer uma educação em que os educandos sejam estimulados a pesquisar sobre sua realidade, para que seja dada a devida importância a cultura do campo no processo ensino-aprendizado. A escola do campo, portanto, tem a urgente necessidade de mudança e de considerar os antagonismos existentes entre os avanços científicos, os saberes e conhecimentos dos camponeses, pois “se elas forem a escola do diálogo e da troca de cultura, certamente oferecerão uma educação diferenciada, não porque devem, mas porque podem. E é isso que conta” (MARTINS, 2005, p. 11).

A Pedagogia defendida pelos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem como seu princípio educativo o próprio movimento que segundo Caldart (2003), agrega, em sua identidade e mística, a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e da história. Segundo Souza (2006), a formação do educador do campo deve estimular a construção de comportamentos de constante reflexão juntos aos educandos em relação a identidade dos povos do campo, sua cultura, além de construir uma educação que seja oriunda dos movimentos sociais, mesmo dialogando com os conteúdos priorizados pela cultura dominante, no sentido de não incorporá-las mas de demonstrar as contradições que o permeiam com vistas a sua superação.

Os movimentos populares de luta pela terra são importantes instrumentos de combate a cultura dominante e de propostas de educação que agrega novas concepções em sua prática, em que os métodos de ensino apontam para uma maior visão das singularidades do meio campesino que consideram suas dimensões territoriais, políticas, econômicas e culturais. Para isso, é preciso que o projeto popular de educação se

coloque a serviço dos interesses das camadas populares e da transformação social. É importante, nesse caso, que os educadores revisem suas posturas e práticas e produzam novos conhecimentos teóricos e práticas de ensino.

Dessa maneira, é imprescindível que haja mudanças também na organização do trabalho pedagógico nos cursos de formação de professor, requerendo, assim, um redirecionamento das propostas curriculares dos cursos de graduação coerentes com a proposta trazida pela Educação do Campo.

É fundamental que as diretrizes curriculares que orientam a Educação do Campo considerem o ambiente camponês, assumindo o modo de vida dos povos que nele habita, tornando-os agentes de sua própria aprendizagem. As diretrizes da Educação do campo devem incluir, portanto, os diferentes espaços camponeses onde se trabalha com agricultura, pecuária, pesca, extrativismo, dentre outros modos de trabalho, de modo a possibilitar o entendimento de que a associação entre a concepção pedagógica e as dimensões além do espaço físico pode acontecer como esperado pelo movimento sociais. Silva (2003) destaca o campo como um lugar de produção de vida e cultura que constituem diferentes sujeitos sociais com toda diversidade.

Nesse sentido, convém esclarecer que a relação entre o campo e a cidade ainda é marcada por submissão da primeira em relação a segunda em alguns aspectos sociais, destacadamente, no que se refere a educação, essa regra não tem sido quebrada.

A visão distorcida que a sociedade tem do campo reforça uma imagem carregada de preconceitos quanto aos homens e mulheres que vivem nesse meio, entretanto, as distâncias entre campo e cidade tem sido encurtadas cada vez mais devido a maior facilidade de transporte e comunicação entre ambos. Isso tem levado a desmistificar a visão distorcida e ajudado a construir uma nova concepção para o campo.

Essa nova concepção de campo que está sendo construída tem contribuído para que se desconstrua também o conceito de camponês como um ser incapaz de acompanhar as mudanças sociais e se adequar a essas transformações e impossibilitado de sair de sua condição social estática.

Dessa forma, a construção de um projeto de desenvolvimento para o país, tanto para o meio urbano como o rural, tem na educação um de seus principais pilares, assim faz-se necessário, portanto, pensar nos dois espaços como defendem os

movimentos sociais camponeses, compreendendo que, a escola é a instituição imprescindível ao propósito de desenvolvimento social. É nessa direção que o Movimento dos Trabalhadores Rurais tem pensado seus projetos educativos:

Que tipo de pessoas queremos formar para nossos quadros; que objetivos específicos tem a escola nesta formação; quais os principais princípios e orientações metodológicas para os professores de assentamento: que tipo de professor é necessário para este tipo de escola: como deve ser a relação com a escola com o conjunto do assentamento; como deve ser a relação com o Estado e com as outras entidades; quais os principais desafios para realizar essa proposta em todas as escolas de assentamentos do MST? (SETOR DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 03)

O MST luta para formar pessoas que tenham comprometimento com:

a transformação social e com a militância direta nas lutas populares, capaz de pensar e de agir com autonomia [...] o que se quer da escola ainda é que ajude a formar personalidades saudáveis, criativas e coerentes; que estimule a consciência organizativa das crianças e dos jovens (SETOR DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 03),

A intenção está na luta pelo direito à terra e na valorização da cultura plantada sobre ela, além da valorização humana e social dos sujeitos.

A população trabalhadora do campo vem ao longo de sua história lutando por uma educação emancipatória e que amenize as desigualdades sociais de classe perpetuadas por um modelo hegemônico capitalista que precisa ser superado. Em sua proposta educacional, os trabalhadores rurais lutam para resistir à cultura dominante, através de várias iniciativas, com destaque para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA -

Nesse contexto de lutas por reforma agrária e educação, constrói-se uma matriz inovadora para o desenvolvimento das diversas comunidades existentes no campo brasileiro. Em outras palavras, o projeto de educação almejado exige transformação social, uma formação integral dos trabalhadores, no sentido de promover a transformação de seu meio e do próprio homem, conforme sustenta Caldart (2008).

A Educação do Campo¹⁸, como ressalta Buttigieg (2003), requer a constituição de uma gama de intelectuais orgânicos condutores dos trabalhadores e trabalhadoras, crianças, jovens e adultos do campo direcionados a superar a condição social contra-hegemônica, de acordo com o conceito gramsciano.

O conceito de hegemonia em Gramsci, conforme Buttigieg (2003) declara, está presente nas relações instáveis entre o grupo dominante e os grupos subordinados. A hegemonia é uma relação pedagógica em que os indivíduos organizam e propagam seus interesses e ideias de mundo relacionado a classe social pertencente. A escola, para Gramsci, é um terreno fundamental na sociedade para a difusão ideológica de um determinado grupo social.

Nesse sentido, a formação dos educadores deve concorrer para que a escola do campo desempenhe seu papel de território contra-hegemônico apoiado na formação de intelectuais que influencie na conquista hegemônica da sociedade civil e intervenha diretamente na construção do projeto de sociedade a partir dos interesses do campesinato.

Nesse sentido, a preparação de intelectuais perpassa pela questão moral, ética, política, mas, também pelo papel desempenhado no mundo produtivo. Trata-se, dessa maneira, de preparar pessoas para dominar os conhecimentos necessários ao mundo da produção e os conhecimentos intelectuais e morais da sociedade (MOCHOCOVITCH, 2004).

O processo educativo deverá permitir, nesse caso, que a escola supere os obstáculos impostos pela cultura das classes hegemônicas e dê acesso as condições para que o homem se forme criticamente. A educação nesse processo, tem o papel de libertação e de construção de uma concepção de mundo coerente com a cultura da classe trabalhadora.

Numa sociedade que concebe o trabalhador como um ser passivo e conformado com sua condição de subalterno, a formação do intelectual deve vir carregada de valores que construam sujeitos autônomos e ativos no processo de mudança, conscientes do seu valor histórico, de sua função social, direitos e potencialidades, onde educação e cultura andam lado a lado em direção a emancipação

¹⁸ A Educação Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. (CALDART, 2009, p 39)

humana, caminhando em direção a práxis pedagógica alinhada ao autoconhecimento, a reflexão e a criticidade (CAMPIONE, 2003).

A consciência de que existem diferenças gritantes entre a escola pública oferecida as classes populares e a escola das classes privilegiadas não pode deixar de fazer parte da formação de intelectuais, sem separar os saberes e conhecimentos do povo e o conhecimento científico. Essa formação se apresenta como um desafio a ser considerado na proposta de organização curricular dos educadores do campo.

O desafio está em mudar não apenas os conteúdos que fazem parte da formação dos educadores do campo, mas também sua prática, além da estrutura, organização e funcionamento das escolas do campo. Como ensina Roseli Caldart (2000), a tarefa de formar educadores intelectuais para atuarem nas escolas do campo, em concordância com os temas geradores de Paulo Freire, passa por três pilares fundamentais, quais sejam: a relação escola-trabalho, a auto-organização dos estudantes e a organização do ensino por complexos temáticos.

Segundo Neto (2009), a educação exige do educador uma formação humana que agregue a escola, a família, a comunidade, o local de trabalho, entre outros espaços que se construa relações e vida para que ele tenha capacidade de atuar em diferentes espaços e se construa uma identidade nova para esse agente transformador.

Nesse sentido, Neto (2009) acredita na importância da pedagogia freireana para a formação específica do educador do campo, a medida em que incorpora a práxis educativa, articulando conhecimento popular ao conhecimento produzido pela ciência e construindo um caminho diferente para o educador percorrer, que dialogue com os diversos saberes e incentive a valorização da diversidade encontrada nas comunidades.

Neto (2009, p 9) acredita que é fundamental que as concepções de formação valorizada nas licenciaturas viabilizem o conceito de totalidade ¹⁹ e não se limite apenas ao conhecimento que só abrange a questão produtivista e que, na formação do professor, as disciplinas não sejam trabalhadas de forma fragmentada e descontextualizada com a realidade que se quer transformar.

¹⁹ Numa perspectiva histórica, a noção de totalidade foi apontada por Spinoza na filosofia moderna com a seguinte definição: “A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela sob a superfície e a casualidade dos fenômenos as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo “(KOSIK apud SILVA; QUINTELLA 2014, p. 246).

3.3 BASE LEGAL DE SUSTENTAÇÃO AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO BRASIL

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação dos povos do campo era contemplada na legislação educacional de maneira assistencialista e instrumental, ou seja, o ensino se restringia ao cumprimento de tarefas cotidianas, ao mesmo tempo em que o Estado reduzia sua responsabilidade pela oferta de educação em áreas rurais, deslocando esse compromisso para a iniciativa privada.

Em uma breve retrospectiva histórica, constata-se que primeira Constituição Federal do Brasil a responsabilizar a União pelo financiamento da educação rural foi a que entrou em vigor no ano de 1934, porém, as ações necessárias para que o atendimento dos dispositivos legais se realizasse nessas localidades não foram citadas na legislação.

Com o avanço do processo de industrialização do país, ocorre naturalmente como uma necessidade do modelo de desenvolvimento a vinculação da educação ao mundo do trabalho, confirmada na Constituição de 1937 cujo texto fortaleceu as estratégias mercadológicas presentes nas políticas públicas educacionais, exigindo que as empresas privadas bem como os sindicatos oferecessem ensino técnico aos filhos, filiados e funcionários pertencentes a essas entidades. O Estado iria apenas auxiliar a oferta dessa ação. No entanto, a regulamentação desses dispositivos legais não se efetivou, fortalecendo o projeto capitalista de submissão da educação às regras do mercado.

A descentralização da atuação do Estado com a oferta da educação começou a ser uma possibilidade concreta a partir da Constituição de 1946, mesmo sem a diminuição das responsabilidades da União com o setor. Convém destacar que o texto constitucional em referência contemplou importantes avanços com a vinculação de recursos e a gratuidade da educação primária. Mesmo a zona rural tendo sido inserida na lei, o custeio da educação nessa área ficou a cargo de empresas privadas. As

indústrias passaram a se responsabilizar pela qualificação dos filhos dos trabalhadores para o mercado trabalho.

A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação do país, a Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961 no governo do então presidente João Goulart, considerou a educação no meio rural como uma das estratégias para barrar o êxodo rural no Brasil, evitando problemas habitacionais, de pobreza e de falta de oportunidade de trabalho nas grandes cidades.

Posteriormente, com a deflagração do golpe militar em março de 1964 foram realizadas reformas na educação do país de modo a adequá-la à ideologia do projeto de poder dos militares. A Lei 5.540/68 reformou o ensino superior extinguindo as cátedras e instituindo a departamentalização nas universidades, estabelecendo o vestibular classificatório. Visando adequar o ensino primário, ginásial e secundário ao novo projeto de educação superior foi aprovada a Lei nº 5.692/71, que implementou a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau e estimulou a submissão da educação ao mercado, determinando a formação para o mundo do trabalho como função principal da escola. Na zona rural, o ensino ficou submetido às exigências da produção agrícola.

Ulteriormente, com a redemocratização, novos instrumentos jurídicos normativos foram aprovados para garantir uma nova institucionalidade que começava a ser desenhada, dentre estas destaca-se a elaboração de uma carta constitucional. A Constituição de 1988 significou um grande marco para a educação brasileira pois ampliou a dinâmica democrática, possibilitando o acesso das camadas populares à educação básica e superior, motivando a sociedade a buscar seus direitos sociais e políticos contemplados na nova lei. Serviu como base para as demais leis educacionais, vindas posteriormente, que contemplaram os dispositivos em cumprimento dos direitos constitucionais. O artigo 3º da Constituição define quais os compromissos assumidos pela nação brasileira para se alcançar justiça, igualdade social e eliminar formas de discriminação e preconceito:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II – garantir o desenvolvimento nacional;
III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quais outras formas de discriminação.

O projeto nacional de educação, presente no artigo 205 da Constituição Federal e da LDB (artigo 2º), nova lei promulgada em 20 de dezembro de 1996, responsabiliza o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia de um ensino pautados nos princípios descritos a seguir:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e aos direitos;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;
- IX – garantia do padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas pedagógicas.

Nesse sentido é que a educação do campo passa a ser compreendida na Constituição Federal como uma educação que precisa ser especificamente abordada sob o ponto de vista social e pedagógico, ao alegar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (art. 208).

Nessa mesma direção, a LDB de 1996, nos artigos 23, 27 e 61, dispõe sobre a necessidade de diretrizes operacionais para a educação do campo como meio de reconhecer a diversidade sociocultural presente nos territórios camponeses, preservando as diferenças e a igualdade de direitos de todos os povos do campo. No entanto, a LDB ainda não rompe com o projeto global de educação, orientado por princípios voltados para a economia.

Entretanto, a Lei considerada como não minimalista, contempla avanços e recuos. Um dos grandes avanços contemplados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação está na substituição do termo adaptação para o termo adequação das metodologias de ensino, dos conteúdos escolares, das finalidades educacionais e de tudo aquilo que envolve o processo de aprendizagem dos estudantes camponeses. A

legislação permite também que o calendário escolar e a escola se organize de acordo com as condições climáticas da região e as atividades agrícolas.

Nesse sentido, destaca-se que a partir da promulgação da lei, os educadores em todo o país têm se mobilizado para apontar caminhos rumo ao desenvolvimento educacional, sobretudo, a partir da década de 1980, com a vigência do modelo socioeconômico e político orientados para a economia e valorização do mercado nos países ocidentais globalizados. Os movimentos sociais docentes, nesse período, foram enfaticamente defensores de novas perspectivas de profissionalização fundamentadas na formação de qualidade, formação que se desenvolve prioritariamente nas faculdades ou centros de educação universitários, autonomia e para a elaboração de propostas de cursos de formação e desenvolvimento intelectual do professor, melhores condições de trabalho, plano de cargos e carreiras, salários dignos, princípios formativos orientados por base nacional comum, entre outros pontos.

Por outro lado, várias foram as iniciativas do governo no contexto da década de 1980 e 1990. O estado brasileiro realizou reformas na educação básica e superior, enfocando continuamente o debate em torno da profissionalização dos professores. A categoria, através dos sindicatos, colocou como uma das pautas prioritárias as condições de trabalho dos profissionais da escola básica.

Na primeira década dos anos 2000, o debate acerca da natureza e configuração do profissional da educação tornou-se mais complexo e desafiador. Nesse sentido, buscando construir uma nova forma de organizar a educação nacional, realizou-se, em Brasília, a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) no ano de 2008 e a Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010, que precederam à elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Nas conferências, os educadores tiveram a oportunidade de discutir amplamente sobre a formação e valorização dos profissionais da educação e apresentarem propostas compatíveis com as características e necessidades.

O eixo V do Documento Final da Coneb deixa bem claro que a formação e profissionalização docente têm íntima relação com a valorização profissional. Com vistas a garantir qualidade da formação dos atores da educação básica, o documento evidencia a urgência de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação, articulada de forma organizada entre o Ministério da

Educação, as instituições formadoras, os sistemas de ensino para que se definam as estratégias políticas de formação inicial e continuada desenvolvidas de forma consistentes, contínuas e coerentes, concomitantemente a estratégias de valorização profissional extensiva a todos os trabalhadores da educação.

O Documento afirma ainda que os princípios e concepções de formação devem estar pautados em uma sólida formação teórica e interdisciplinar, pela unidade entre teoria e prática, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio cognitivo e além dos princípios básicos da formação profissional. Fazem parte também da profissionalização docente a compreensão e vivência da gestão democrática aliada a um projeto de emancipação e transformação social como compromisso ético e político assumidos em sua prática pedagógica. Da mesma forma, o trabalho interdisciplinar e coletivo no processo de ensino devem ser assumidos pelos docentes.

Assim como o Coneb, a Conferência Nacional de Educação de 2010 aponta novas perspectivas para a organização da educação nacional e para a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020 inicialmente. Após sua aprovação em 2014, teve sua vigência para o decênio de 2014-2024. O Documento Final da conferência apresenta metas, ações e diretrizes para implantação de uma política nacional de educação inserida no contexto da diversidade, inclusão e igualdade. O documento destaca em um dos seus eixos o tema justiça social, trabalho e diversidade como desafio urgente a ser enfrentado pelo país diante das profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-racial, regionais e geracionais presentes no cenário brasileiro, que restringe o trabalho à lógica do capital humano.

O Documento considera, ainda, as especificidades contidas nas questões envolvendo os quilombolas, indígenas, das populações do campo, ciganos, das pessoas com deficientes, educação ambiental, crianças e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional e povos da floresta, cujas especificidades históricas, políticas, e de suas lutas de classes demonstram o direito à políticas públicas diferenciadas e específicas.

A partir da análise, depreende-se que a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação estiveram presentes na agenda de discussões promovidas pela Conae 2010.

Essas pautas de discussão refletem o reconhecimento que os profissionais da educação têm conquistado nas últimas décadas como protagonistas em defesa da qualidade do sistema educacional. A questão da formação docente entendida no Documento Final do Conae está intrinsicamente relacionado à valorização desse profissional e dele depende diretamente a conquista da qualidade da educação pública, gratuita e laica. Dessa forma, fica cada vez mais claro que formação e valorização são indissociáveis.

De acordo com a LDB, nº 9.394/96, é fundamental a institucionalização de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação que atuam na educação básica e superior na definição de um padrão nacional de qualidade da formação. Essa política tem como um de seus objetivos articular os sistemas de ensino, o Ministério da Educação e as instituições de formação de modo orgânico para criar estratégias de políticas específicas, consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada articulada com ações de valorização profissional que resultem em salários dignos, boas condições de trabalho e um plano de cargos e carreiras.

É importante, como já ressaltado no Documento Final resultante das discussões promovidas pela Conferência Nacional de Educação 2010, que a formação para todos os professores que atuam nas duas etapas, educação básica e superior, e nas modalidades de ensino, incluindo educação do campo, educação de jovens e adultos, quilombolas, indígena, especial e profissional tenha um base nacional comum pautada numa sólida formação teórica e interdisciplinar, na unidade entre teoria e prática (ação/reflexão/ação), e que os princípios educativos que orientam essa formação estejam pautados no trabalho coletivo e interdisciplinar dos conteúdos curriculares, na pesquisa, na vivência da concepção democrática de gestão, no compromisso com a emancipação humana e comprometidos com a transformação das relações sociais. Nesse sentido compreende-se que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas, à construção de uma identidade profissional [a formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p. 25).

Com base nesses documentos supracitados, resultantes dos debates entre a sociedade civil, instituições, entidades da sociedade civil, o Congresso Nacional, os sistemas de ensino e as propostas apresentadas nas reuniões ocorridos em municípios e estados de todo território nacional, que envolveram professores, alunos e entidades parceiras e mídias locais, discutiu-se o tema central denominado: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ensino.

De acordo com o Coneb (2008) e a Conae (2010), é de responsabilidade do Plano Nacional de Educação articular ações que integrem os entes federados na execução de políticas públicas destinadas a atender a demanda por formação inicial e continuada dos docentes, de forma planejada e articulada à ações políticas de valorização profissional, tal como observado na Meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação de profissionais do educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuem formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O Documento Referência e o Documento Final produzidos no âmbito das discussões do Conae propiciam a compreensão das propostas relacionadas à educação do campo e como os mesmos influenciaram a construção do PL nº 8035/2010. Antônio Munarin (2011), ao realizar uma análise acerca das políticas públicas para a educação do campo no início século XXI, compreende que o PNE (2001-2010):

De fato, ao se tomar por referência esse PNE, por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que compõem e pelos resultados concretos que produziu, pode-se dizer que o Estado brasileiro naquele período ensejava uma espécie de antipolítica de educação do campo (MUNARIN, 2011, p. 53).

A não priorização da educação do campo no PNE 2001-2010 levou ao fechamento de muitas escolas na zona rural, provocando o deslocamento de muitos estudantes para localidades distantes de suas comunidades e de sua realidade. Esse PNE

demonstra que as conquistas educacionais dos povos do campo é um processo lento e que requerer ainda muitos avanços

Como vê-se, o Estado não proporcionou à educação do campo a devida atenção em seus projetos educativos, a exemplo do PNE (2001-2010), sobrescrito pelo autor como um “império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado” (MENARIN, 2011, p. 53).

O Documento Referência, o Documento Base I, o Documento Base II foram elaborados pela Comissão Nacional Organizadora para subsidiar teoricamente todas as etapas da Conae. O Documento Referência divide-se em seis eixos temáticos: I – o papel do Estado na garantia do Direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II – Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; III- democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar; IV – formação e valorização dos trabalhadores em educação; V – financiamento da educação e controle escolar; VI – justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Sobre a educação do campo, o Documento Referência destaca as demandas por inclusão, diversidade e igualdade:

Vivemos, no terceiro milênio, um momento histórico em que as questões do reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão são colocados na agenda social, política, na mídia, na esfera jurídica e, também, na política educacional. Embora tais questões sempre parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, nem sempre elas foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas, compreendidas como direito, ao qual se devem respostas públicas e democráticas (BRASIL, 2008, p. 99).

O Documento do Conae 2008 contempla algumas orientações quanto à educação do campo na perspectiva de incrementar políticas públicas direcionadas à justiça social e garantia dos direitos dos povos camponeses, entre elas temos:

a) Superar as discrepâncias e desigualdades educacionais entre o urbano e o campo, mediante políticas educacionais de caráter afirmativo, a fim de corrigir desigualdades históricas impostas a esse seguimento; b) Consolidar uma política nacional para a educação do campo, com base no documento “Referências para uma Política Nacional da educação do campo” (Mec/Secad) e em diálogo com os movimentos sociais do campo. c) garantir a oferta da educação do campo no país, levando em consideração a diversidade e as desigualdades regionais. d) Ampliar o acesso à escola do

campo de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idoso residentes nas zonas rurais, em todos os níveis da educação básica e na educação superior. e) Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura, que contemplam: transporte escolar intercampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e agrícolas, material didático, acervo bibliográfico quadra esportiva, laboratórios, salas de aula adequadas e equipadas (BRASIL, 2008, p. 110-111).

Os documentos do Conae também orientam ações políticas de educação do campo para que respeitem e valorizem o meio ambiente nas propostas curriculares; que considerem, no ensino de Jovens e Adultos (EJA), suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar; estimulem a criação de estruturas formais específicas para a educação do campo nos órgãos setoriais das secretarias estaduais e municipais e nos conselhos de educação (municipais e estaduais). Criar política de incentivo para os professores que atuam no campo, para evitar a rotatividade; estimular a interface da educação especial na educação do campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento. (BRASIL, 2008, p. 110-111).

O Eixo I do Documento Final do Conae 2010 remete à função social da educação e sobre a importância de se enfrentar o problema da exclusão histórico-social de alguns segmentos da sociedade como os trabalhadores do campo:

Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições de educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura de paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiências, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), entre outros (BRASIL, 2010, p. 30-31).

Considerando os sujeitos históricos, o projeto educativo das escolas deve estar pautado na realidade, visando sua transformação, pois a realidade é dinâmica e está em constante movimento, ou seja, a realidade não é algo estático, muda constantemente. Trata-se, portanto, de reconhecer a escola em seu papel de desenvolvimento de processos educativos, sistematizando e socializando conhecimentos produzidos pelo homem. A educação, nessa perspectiva enquanto prática social que se

dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte dessas relações.

Os projetos políticos-pedagógicos são contemplados no Eixo II que trata da necessidade de trabalhar, nas escolas, novas possibilidades de gestão considerando a autonomia, a qualidade social e a diversidade cultural, ético-racial e de gênero (p. 58). Também é dada a relevância às peculiaridades do meio rural para as políticas de acesso, permanência e sucesso no ensino, além da importância de ampliar o acesso dos camponeses à educação superior, como observado no Eixo III. A formação e valorização dos profissionais da educação é abordada no Eixo IV. Mostra a relevância da formação teórica e interdisciplinar para todos os professores.

É indispensável para a garantia da qualidade social da educação, segundo o Eixo IV, a formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham na educação, em todos níveis e modalidades

Todos os 38 itens do Documento Final que tratam da educação do campo foram discutidos, elaborados e apresentados pelos movimentos sociais e sindicais e sociedade civil organizada, tendo em vista a garantia de direitos e o acesso a políticas públicas com qualidade social.

Como resultado das discussões da Conae 2010, resumidas no Documento Final, criou-se o PL nº 8035/2010. Nessa legislação são apresentadas as diretrizes do Plano Nacional de Educação juntamente com outras responsabilidades dos sistemas de ensino. Contém 20 metas, bem como as estratégias definidas para conquista-las. Sobre a educação para os povos do campo é o artigo 8º, parágrafo 1º dispõe que:

§ 1º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombolas, garantindo equidade educacional (BRASIL, 2010).

Dentre as 20 metas estabelecidas pelo PNE, a meta 8 trata especificamente da educação do campo e outras relacionadas a seguir ressaltam a importância da elevação da escolaridade da população em todos os níveis e modalidades da educação básica, quais sejam:

1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar à população de 4 a 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma que 50% da população de até 3 anos seja atendida;

2: Universalizar o Ensino Fundamental de anos para toda a população de 6 a 14 anos;

3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% nessa faixa etária;

8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo que se alcance o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobre, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

A construção do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em razão da insuficiência de políticas públicas voltadas para o atendimento da educação do campo, pressupõe a necessidade de revisar as proposições em torno da formação e valorização dos profissionais da educação e o estabelecimento de prioridades para que a profissão se torne mais atrativa e desenvolvida em torno de competências que colaborem para uma educação de qualidade. Nesse sentido, a formação profissional e a valorização dos professores são facetas indissociáveis para a profissionalização e a elevação da escolarização em todo o país. Paralelamente a isso, está a importância de políticas públicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que englobam docentes e demais educadores atuantes na escola. Assim, a necessidade de melhorar as condições de trabalho está diretamente ligada à melhoria da qualidade da educação.

O novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), Lei nº 13.005/14, apresenta 20 metas que vão desde erradicação do analfabetismo, superação das desigualdades educacionais e promoção da gestão democrática, até a valorização dos profissionais da educação e promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Entre as 20 metas, 4 tratam da valorização dos professores e professoras da Educação Básica. As metas 15 e 16 dispõem que:

15 - Formação de professores: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência desse PNE, políticas nacionais de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II, III do caput do art. 61 da Lei nº 9.392, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura em área de conhecimento em que atuam;

16 – Formação continuada e pós-graduação de professores: formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Todavia, cabe ao PNE promover ações que promovam a integração entre a formação e valorização dos professores da educação básica, condição essencial para o desenvolvimento do trabalho docente, juntamente com estratégias de melhorias de suas condições de trabalho, de carreira e de remuneração, como descrita nas metas 17 e 18 do Plano:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE;

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido como lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Atualmente, segundo o observatório do PNE, 74,8% dos professores da Educação Básica no Brasil possuem formação em nível superior. Nas séries finais, 32,8% e 48,3% no Ensino Médio têm ensino superior na área em que atuam. 31,1% dos professores da Educação Básica possuem pós-graduação. Em relação à valorização salarial dos docentes, o rendimento médio deste profissional comparado aos demais profissionais com o mesmo nível de ensino é de 57,3%, necessitando, portanto de ações por parte do Estado brasileiro para corrigir essas distorções.

Algumas iniciativas foram executadas pela União com a finalidade de valorização dos profissionais da docência, como a Lei do Piso Salarial em 2008 e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, lançadas tais ações em 2009, demonstrando que a União tem a intenção de focar as políticas públicas de educação na formação e valorização docente, pois entende o educador como o mediador do processo ensino-aprendizagem e o agente responsável pela realização pela formação do cidadão. Nesse sentido, o novo PNE (2014-2024) concebe o trabalho docente sob os aspectos social, político e técnico e

a partir desse entendimento é que as ações propostas pelo Plano Nacional de Educação deverão ser lançadas.

Temos ainda como políticas para formação de professores, o Plano Nacional de Formação de Professores, criado com a intenção de acolher as demandas por formação inicial de professores das redes estaduais e municipais de ensino, intencionando a melhoria da qualidade de ensino público.

Em 2009, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou o quadro da região mais pobre do país, o Nordeste brasileiro, em que metade dos 600 mil professores não possui diploma de nível superior. O cenário mais agravante está situado no Maranhão e na Bahia, onde 60% dos docentes não fizeram um curso universitário. No Norte, 45,98% tem apenas o Ensino Médio e Fundamental.

Tal como o PNE, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado para atender ao disposto no artigo 11 do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tem o objetivo de estabelecer metas e ações direcionadas à formação de 600 mil professores em todo o Brasil, reafirma a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a políticas de formação inicial e continuada

O descompasso na formação dos professores representa uma das maiores barreiras enfrentadas pela educação no Brasil, sendo uma das condições mais preponderantes nos resultados dos indicadores que medem a qualidade do ensino. O reflexo do atraso na formação docente estão mais presentes em estados como Maranhão, Bahia e Pará onde o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem os piores resultados, revelando que, quanto menor o número de professores com formação adequada, piores são os resultados no IDB.

Nesse sentido, a União em regime de colaboração com os Estados, Municípios, Distrito Federal, além de contar com a participação da sociedade civil, lança em 24 de abril de 2007 o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso de Todos Pela Educação, resultando, em 2009, no Decreto nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O Plano de Metas Compromisso de Todos Pela Educação pretende implantar programas e ações de assistência técnica e financeira para melhoria da qualidade social da Educação Básica. Por meio do Decreto nº 6.094, o Ministério da Educação e os sistemas municipais e estaduais de ensino e Distrito Federal deu origem ao Termo de Cooperação tem como objetivo fortalecer o apoio técnico/financeiro, perpassando os eixos de ação a seguir: I- Gestão Educacional; II – Formação de Professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; III – práticas pedagógicas e avaliação; IV- infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Municípios, Estados e Distrito Federal devem, nessa perspectiva, avaliar minuciosamente a realidade educacional e a demanda por formação de professores para elaborar um conjunto de ações planejados e, assim, a partir desse diagnóstico, criar o Plano de Ações Articuladas (PAR). A partir do PAR é que surgiu a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o propósito de organizar os planos estratégicos de formação inicial e continuada subsidiando as discussões realizadas nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, configura-se como um conjunto de ações do Ministério da Educação com auxílio das secretarias estaduais e municipais de ensino e instituições públicas superiores com a finalidade de ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas sem a formação adequada disposto na LDB.

O Plano Nacional de Formação de Professores é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior (IPES) e das secretarias de educação dos estados e municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados. (BRASIL, 2009, p. 06)

A formação dos professores, sua valorização e condições dignas de trabalho são fatores indispensáveis a qualidade de ensino, portanto, é indiscutível a necessidade de criação de políticas públicas que promovam a formação, não somente inicial, mas também continuada para garantir seu desenvolvimento profissional e, assim, instrumentalizar a categoria para intervir na melhoria de suas condições de trabalho, na

perspectiva de que faz-se necessárias a implantação de “políticas de fixação dos professores nas escolas, com jornada de trabalho que permita seu desenvolvimento profissional”(SCHEIBE, 2008, p. 48).

O trabalho docente precisa de uma nova concepção e outras práticas de formação, intrínsecas às novas exigências sociais que perpassam pelo currículo, pelas metodologias e práticas de formação atrelados ao “cerne do ofício de mestres, do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos” (ARROYO, 1999, p. 152), o que ultrapassa a concepção formativa resumidas em atribuições e incumbências.

Dessa forma, as políticas de formação de professores, amplamente discutidas e exigidas pelos movimentos sociais e demais formas de organização da sociedade civil, são acolhidas pelos gestores públicos como prioridade por meio do PARFOR, considerando a necessidade do professor em se manter atualizado e em constante processo de aprendizado. A esse respeito Brzezinski compreende que:

A formação do professor não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, com mera aplicação de tecnologias por mais avançadas que sejam tampouco com exclusiva busca do domínio de conhecimentos para o exercício da profissão, ou ainda, restringir-se a formação ao domínio de competências como insistem as políticas de formação adotadas pelo mundo oficial em nosso país (BRZEZINSKI, 2009, p. 64).

Assim sendo, o PARFOR foi previsto e estabelecido como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como política que almeja contribuir com a qualidade da educação mediante a qualificação profissional dos professores. Resulta de ações promovidas pelo Ministério da Educação em conjunto com as Instituições Públicas de Educação Superior e as Secretarias de Educação dos municípios onde os cursos são realizados (SED), procurando exercer o regime de colaboração entre os entes federados: União, Estados e Municípios, sem deixar de lado a autonomia e responsabilidades que cabe a cada um.

Essa política destina-se àqueles professores que não possuem formação adequada, tal como disposto na LDB nº 9.394/96, que estejam exercendo a docência na rede pública de ensino, em razão da insuficiência de professores nas escolas.

De acordo com o artigo 1º, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem a “finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados e Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica”. (BRASIL, 2009^a, p. 1). Os princípios que orientam essa política estão dispostos no art. 2º, são eles:

Articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente; a importância do projeto formativo, assegurando organicidade ao trabalho e garantido sólida base teórica e interdisciplinar; a importância do docente no processo educativo da escola de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo a profissionalização; entre outros (BRASIL, 2009a, p. 2).

Entre os objetivos a serem atingidos por essa Política nos fóruns 2010-2011, destacam-se:

Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério e promover a valorização docente, mediante ações de formação que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (BRASIL, 2009a, p. 2-3).

Com relação à gestão da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o art. 4º do Decreto nº 6.755/09 dispõe sobre a criação dos Fóruns Permanentes de apoio à Formação Docente:

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (BRASIL, 2009a, p. 3-4).

Nesse sentido, no campo específico da formação dos profissionais da educação, vem sendo implementadas várias ações nos âmbitos da formação inicial e continuada dos professores. Dentre essas ações destaca-se a institucionalização da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, definida no Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Por sua vez, essa política se articula a um dos eixos de ação previstos no Plano de Metas estabelecido pelo Decreto

6.094, de 24 de abril de 2007, que se refere à “formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar”. (artigo 8º, §3º, inciso II)

Os Fóruns se responsabilizarão, em conformidade com o art. 5º da Política pelo:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino;

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

As atribuições e normas de funcionamento dos Fóruns foram explicitadas por meio da Portaria nº 883 (BRASIL, 2009b), estabelecendo diretrizes nacionais de elaboração, acompanhamento e execução do plano estratégico, proporcionando uma revisão periódica.

3.4 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: marco de conquista dos movimentos sociais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– Lei nº 9.394/96 e as Conferências Nacionais sobre a Educação do Campo realizadas no final da década de 1990 abriram espaço para a discussão do novo Paradigma da Educação do Campo protagonizado pelos movimentos sociais, que se contrapõe à tradicional concepção de educação rural, buscando a elaboração de uma legislação que atendesse as especificidades da população camponesa.

Por conta das diversas mobilizações realizadas pelos camponeses organizados, em 2001, que pressionaram o estado brasileiro a reconhecer a problemática da educação do campo, foram elaboradas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, Parecer nº 36/2001, criadas por Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/ CEB n. 01 /2001), tendo como relatora Edla de Araújo Lira Soares. De acordo com a relatoria das Diretrizes, o país tem uma dívida histórica com os camponeses, pois estes ficaram, ao

longo da história, marginalizados pelo Estado, marginalização esta aprofundada pelo sistema capitalista.

A luta organizada dos camponeses em movimento contribuiu significativamente para a conquista das Diretrizes, que não estão dissociadas das questões econômicas pertinentes ao campo, porém, compreendem a complexidade do desenvolvimento regional na perspectiva da sustentabilidade, em contraposição à lógica hegemônica. Em relação à concepção de educação destaca-se que os movimentos sociais, defensores da Educação do Campo, concebem o currículo escolar como meio de discussão e estudos em torno dos dilemas que envolvem o meio ambiente, assim como o desenvolvimento econômico capitalista existente no campo, assinalando a complexidade contida nas relações sociais camponesas.

A temática “desenvolvimento e sustentabilidade” deve ser amplamente, segundo os movimentos camponeses, discutida no ambiente escolar, haja vista a utilização dos meios de subsistência dentro do território de maneira racional, regido sob a lógica sustentável e preservativa da biodiversidade, condição fundamental para a manutenção da vida humana e animal;

Essa nova visão sobre educação, entendida na relação entre a educação do campo, o trabalho e o desenvolvimento sustentável, reivindicada pelos atores sociais através das Diretrizes Operacionais, vai além de políticas para a Educação Básica, uma vez que perpassa a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Superior. Desse modo, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo representa uma conquista marcante na trajetória histórica dos movimentos sociais e para os trabalhadores rurais, que necessitam, todavia, organizar-se para acompanhar a execução dessas políticas, de modo a viabilizar sua concretização.

As Diretrizes tem suma importância em se tratando de políticas específicas para atender a um segmento social, pois abandonam políticas meramente compensatórias e exige a participação da população, de professores, estudantes, movimentos sociais e organizações sociais no processo de implantação destas, quando estabelece que “[...] as demandas dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART apud GUHUR; SILVA, 2009, p. 137). As Diretrizes são, sem dúvidas, consequências desses movimentos populares.

Tal como no artigo 5º, as Diretrizes valorizam a autonomia das escolas do campo pela diversidade cultural dos alunos e especificidades regionais, posto que a realidade escolar dos sujeitos está inserida no contexto da diversidade como categoria central da educação do campo:

As propostas pedagógicas das escolas do campo elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Educação Profissional de Nível Técnico (DIRETRIZES, p. 42-43).

Isto posto, é compromisso da escola assegurar uma formação contextualizada socialmente com as lutas dos sujeitos históricos, abrangendo as dimensões da realidade social, conforme responsabilidade descritas pelas Diretrizes e assumidas pelo poder público.

Destinam-se as Diretrizes a adequar as escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais nas modalidades existentes, da Educação Básica à Profissional de Nível Técnico, reconhece o protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta por direitos sociais ao estabelecer que “as demandas dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturais das políticas educacionais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 58).

Os artigos 10 e 11 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campos reforçam a participação da comunidade local e dos movimentos sociais na gestão democrática escolar. O artigo 10 dispõe sobre o projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. O Artigo 11 aborda os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos dispostos no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

- I - para consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;
- II- para abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. (BRASIL, 1988, p.32)

A LDB admite a formação mínima dos professores da educação infantil e séries iniciais em cursos de nível médio na modalidade normal, todavia, afirma o ensino superior como nível desejável no artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio.

Assim, temos o Art. 12 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo:

O Exercício da Docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas resoluções 3/ 1997 e 2/ 1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os pareceres 9/ 2002, 27/ 2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade normal.

A proposta de formação contemplada nas Diretrizes valoriza a diversidade cultural do campo, o protagonismo dos sujeitos – mulheres, crianças, homens, jovens e adultos - na conquista coletiva da qualidade de vida a que têm direito. Assim orientam:

Artigo 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica do país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, o seguintes componentes:

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Portanto, a abordagem política-pedagógica das Diretrizes para as escolas do campo não descarta os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ao

contrário, valoriza-os, como ferramenta importante quando aliada ao desenvolvimento sustentável do ambiente no campo.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo concebem a Educação do Campo para além da alfabetização como necessidade econômica. A nova concepção contempla a emancipação humana e atende às necessidades, especificidades, a valorização da identidade desse sujeito, suas formas de organização política e as relações sociais e ambientais dos povos, como disposto no Parágrafo Único do artigo 2º:

Parágrafo Único. 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 futuro, na rede de ciências 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 do país.

Portanto, a Resolução CNE/ CEB nº 1/2002 em relação à educação escolar no ambiente camponês, representa o início de um novo paradigma educacional, que aponta para um projeto anti-hegemônico, ensejando para uma nova prática pedagógica, em contraposição à vertente anticampo do Estado Brasileiro, que paulatinamente vem passando por mudanças estruturais. As Diretrizes para as Escolas do Campo sinalizam para eixos-norteadores e princípios a serem seguidos, contrapondo-se à educação tradicional, denominada de educação rural. Artigos que pautam a educação do campo nas Diretrizes:

Universalização do acesso à Educação Básica e Educação Profissional de Nível Técnico:

Artigo 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

No artigo 14 das Diretrizes dispõe sobre o financiamento da educação para as escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Le 9. 424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Em se tratando do desenvolvimento sustentável, o artigo 8º dispõe sobre as parcelas estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, como dispõe os incisos a seguir:

- I – articulação entre a proposta pedagógica da Instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
- II – direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- III – avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade de vida individual e coletiva;
- IV – controle social da qualidade da educação escolar, mediante efetiva participação da comunidade do campo.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, altera as Diretrizes nº1/ 2002, e complementa as orientações de políticas públicas para a educação básica do campo, bem como institui princípios e normas que envolvem as ações dos sistemas municipal, estadual e federal quanto à educação especial, transporte escolar, estrutura física das escolas e orientações pedagógicas. Porém, contraditoriamente, há lacunas na lei complementar, a exemplo da ausência orientações quanto à participação dos movimentos sociais no processo educativo.

O capítulo a seguir trata dos projetos de Educação do campo que são orientados em seu desenvolvimento segundo as Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo, bem como outros dispositivos legais que orientam a educação do campo e os princípios educativos da Educação do Campo.

4.FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: PRINCIPIOS E CONCEPÇÕES

Construir uma educação de qualidade para as escolas do campo significa investir em políticas públicas que propicie formação de educadores do campo tanto inicial como continuada para atuar em diferentes espaços educativos: na escola, na comunidade, nas entidades públicas e nos movimentos sociais do campo. Dessa maneira, uma nova identidade de educador que respeita a especificidade do campo precisa ser construída, destacando o papel das universidades para promover formação docente.

É importante, nesse sentido, estabelecer um diálogo entre os cursos de licenciatura e os saberes populares presentes nos espaços camponeses. Diante das necessidades educativas dos povos do campo, Rocha (2009) ressalta que “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampla, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas” [...] (ROCHA, 2009, p. 41)

Como destacado no capítulo anterior, as Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo reconhecem que os cursos de formação para os educadores do campo deverão ter conteúdos que contribuam para que esses possam atuar na realidade do campo. O projeto de educação do campo, defendido pelos movimentos sociais, valoriza a interação entre os saberes produzidos nas universidades e as vivências construídas no âmbito das comunidades camponesas. Cabe, nessa perspectiva, aos cursos de licenciatura a promoção de uma formação em que o educador conheça o modo de ser e de viver do camponês, as formas de trabalho no campo, as crenças e valores, para proporcionar a estes sujeitos a valorização de sua cultura e estimulando o compromisso político de transformação social.

4.1 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA-PRONERA

A luta dos movimentos sociais populares do campo por reforma agrária e direitos sociais é compreendida por Gohn (2012) como uma extensão do processo educativo e não apenas como um resultado das lutas. A educação é, nesse sentido, autoconstruída nos movimentos populares e suas fontes de saber surgem a partir de algumas experiências no campo de luta, tais como:

- 1) Da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício do poder;
- 2) Da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe;
- 3) Da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas;
- 4) Da aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apoiarem o movimento;
- 5) Da aprendizagem da desmitificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento. O desconhecimento de grande parte dos “doutores de gabinete” de questões elementares desse poder: a defesa dos interesses de grupos e demandas. (GOHN, 2012, p. 57)

Os saberes construídos no processo de luta popular são, portanto, instrumentos fundamentais para o alcance de objetivos, pois geram discussões e inquietações ao poder hegemônico das classes dominantes e aos próprios interesses de alguns órgãos governamentais.

Em contraposição ao projeto político, social e econômico do agronegócio, o modelo camponês, desenvolvido pelos movimentos sociais, está centrado no direito à cidadania, ao conhecimento crítico, conhecimento científico e à formação para o mundo do trabalho²⁰, sobretudo num período histórico em que

[...] o capitalismo globalizado torna-se o sistema amplamente hegemônico, o agronegócio, mesmo concentrando terras e poupando trabalho humano, representa, para diversos setores sociais, a face capitalista, moderna, competitiva e neoliberal do campo brasileiro. Apesar do desgaste político representado por derrotas de candidatos representantes da direita neoliberal na América Latina, essa ideologia ainda é dominante. (ROCHA; MARTINS, 2011, p. 26)

As discussões que envolvem a Educação do Campo apontam que existem projetos sociais antagônicos para o campo lançados por diferentes classes sociais. A classe representada pelo agronegócio e a classe representada pelo movimento camponês apresentam, de um lado, a formação de trabalhadores para a produção capitalista, e, de outro, a formação para o trabalho humano de indivíduos que compreendam as relações humanas em sua diversidade cultural e as estruturais sociais que levam às desigualdades sociais, econômicas e políticas. As duas defendem pedagogias adequadas aos seus

²⁰ Contrário ao mercado de trabalho, o mundo do trabalho é, segundo Rocha e Martins (2011), entendido como processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos.

interesses políticos-pedagógicos. Desse contexto, apontado por Roseli Caldart, decorre a Educação do Campo:

O Desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes do campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente, sobre os camponeses. (CALDART, 2009, p. 48)

Na linha de frente em defesa dos direitos fundamentais das populações rurais encontram-se os movimentos organizados pelo próprio povo, oprimido pelas classes dominantes e excluído por falta de interesse dos poderes constituídos, mas que, em meio ao sofrimento causado pela falta de direitos e de assistência do Estado, ao longo da história criou formas de resistência capazes de mudar a realidade, mesmo de forma lenta.

Analisando a história do Movimento dos Sem Terra (MST), Roseli Caldart constatou que a experiência educativa do MST não perpassa somente a escola, mas toda dinâmica histórica, que inclui a escola. A partir disso, é possível compreender que “educação pode ser mais que educação, e que a escola pode ser mais que escola” (CALDART, 1999, p. 226). Nesse sentido:

As família sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelos direitos à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola. Esse é de fato, o nascimento do trabalho com educação escolar no MST (CALDART, 1999, p. 228).

Em 1997, o Censo da Reforma Agrária, encomendado pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária ao Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), constatou que nos projetos de assentamento havia um alto índice de analfabetismo. A escolaridade dos assentados apresentavam números alarmantes, fruto da ausência de políticas públicas, o que reforçou a necessidade da implantação de

políticas de reforma agrária na época. (Dicionário de Educação do Campo, 2012, p 630).

Outro importante estudo que justifica a necessidade de políticas educacionais dirigidas aos assentados da reforma agrária foi publicado no ano de 2005 pela I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (IPNERA) realizado pelo INCRA em parceria com o Ministério da Educação através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Neste estudo, foi concluído que 23% da população de 8.679 assentados declaravam-se analfabetos e menos de 1% tinha algum curso de nível superior.

Conforme a demanda campesina, o sujeito do campo²¹ passou a discutir e criar alternativas educacionais inovadoras, deslocadas do mercado, que tem na diversidade dos povos as referências necessárias para a construção de um novo paradigma para a Educação do Campo. Esse novo projeto foi posto em debate pelos movimentos sociais no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília. Em parceria com a UNESCO, a CNBB, UNICEF e UNB, este encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem - Terra (MST), sendo primordial na construção do projeto educacional dos movimentos sociais camponeses.

A proposta educacional para os camponeses não é separada dos interesses do seu público alvo, ao contrário, é resultado de inúmeras discussões organizadas por meio de fóruns, conferências, estudos e pesquisas protagonizados pelas pessoas que moram e tiram seu sustento da terra.

Em razão disso, as I e II Conferências Nacionais “Por Uma Educação Básica do Campo” realizadas nos anos de 1998 e 2004 respectivamente. Serviram para que os participantes pudessem exigir o cumprimento das responsabilidades do Estado pelo desenvolvimento da educação camponesa, como está afirmado no texto base, decorrente da II Conferência realizada em Goiás, na cidade de Luziânia:

²¹ No documento *Por uma Educação do Campo: Declaração de 2002* (produzido durante o Seminário Nacional por uma Educação do Campo), consta que: “no campo existem milhões de brasileiras e brasileiros [...] que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros. (KOLLING; CERIOLI; CALDART apud GUHUR e SILVA 2009, p. 130)

Que todo esse processo seja reconhecido politicamente pelo Estado e pelos Governos. Que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita. Que as Secretarias de Educação que tem escolas no campo sejam apoiadas em seus esforços. Que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta (CALDART, 2002)

Esses encontros foram os grandes incentivadores da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, ligado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDE)²², por meio da Portaria nº 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, em abril de 1998 e do Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre Política Nacional de Educação na Reforma Agrária. Essas duas políticas públicas significaram um importante avanço no processo de concretização das lutas sociais camponesas.

Tanto as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, quanto o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) são complementares à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Como se vê, conquistas, fruto das lutas de classes, são possíveis graças ao movimento dialético da realidade, em que os sujeitos históricos mobilizados travam lutas sociais no anseio de transformar essa realidade de injustiças e desigualdades classistas, mesmo em meio a tantas contradições na sociedade, existentes pela opressão do capital.

O PRONERA é, portanto, uma política pública de educação dirigida às trabalhadoras e aos trabalhadores assentados das áreas de reforma agrária, visando sua escolarização básica, técnica e superior. Sua concretização se dá em parceria com instituições públicas de ensino médio e superior, órgãos do governo, movimentos sociais e sindicatos.

Os projetos coordenados pelo PRONERA utilizam metodologias voltadas para as especificidades do campo, com vistas à promoção do desenvolvimento econômico sustentável para o ambiente natural e social. Dessa feita, o PRONERA tem representado um palco de intensas lutas e manifestações por uma educação contrária à

²² Nota-se que não se trata do Ministério da Educação por se entender que o projeto de Educação do Campo está vinculado a reforma agrária.

proposta neoliberal, que cada vez mais destrói o ambiente e expulsa populações que vivem nas áreas exploradas pela agroindústria.

O Programa visa, ainda, a garantia da escolarização de crianças, jovens e adultos desde a Educação Infantil até a pós-graduação, além de oferecer formação para educadores e educadoras da reforma agrária, formação profissional e técnico-profissional de nível médio.

Os princípios que norteiam o PRONERA “baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável, como condição essencial para qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos” (Manual de Operações, 2012, p.633). Resumidamente, os princípios são: democratização e acesso à educação; inclusão; participação; interação; multiplicação; parceria; princípio do diálogo; princípio da práxis; princípio da transdisciplinaridade e o princípio da equidade.

O PRONERA configura-se como uma política de estímulo ao desenvolvimento territorial em todos os níveis e modalidades de ensino, em sua totalidade – política, cultural, histórica, econômica, social e ambiental, como concebido por Rocha e e Martins (2011):

A educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social e, assim sendo, não pode ser separado do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo. Trabalho e cultura, definidores do processo educativo, são fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana. (ROCHA E MARTINS, 2011, p. 31).

Segundo Santos apud Guhur; Silva (2009, p. 137), o PRONERA já atingiu, só nos anos de 1998 a 2007, cerca de 500 mil trabalhadores rurais assentados e acampados, seja em cursos de alfabetização, escolarização, capacitação, seja em cursos de graduação, em parceria com instituições públicas de ensino federal e estadual. Dessa forma, o objetivo mais importante do PRONERA é a promoção da sustentabilidade social do campo alicerçado na política de Reforma Agrária.

Durante o III Seminário Nacional do PRONERA, promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário no ano de 2007, os movimentos sociais reconheceram os benefícios concretos que o Programa tem proporcionado aos camponeses ao longo dos anos. Por outro lado, há ainda desafios a serem considerados

na execução da política de Educação do Campo, como, por exemplo, “Lutar pelo reconhecimento da Educação do Campo como uma política de Estado permanente e não uma política de governo” (Santos apud Guhur; Silva 2009, p. 137). É imprescindível que os resultados da luta dos movimentos sociais saiam do papel e se concretizem no escopo do Estado brasileiro e, de fato, constitua-se política permanente.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, baixado pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, dispõe, essencialmente, sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA. O Decreto se constitui em um suporte de grande significância na materialização dos ideais de luta, pois eleva o PRONERA à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, os movimentos sociais do campo.

De acordo com a disposição do artigo 1º e do artigo 9º, as políticas voltadas à educação do campo serão desenvolvidas de acordo com as metas estabelecidas pelo PNE e os dispositivos do próprio Decreto. Os artigos preveem apoio técnico e financeiro aos estados pela União e a ampliação da oferta de educação superior, revelando, assim, seu viés estruturante:

Art. 1 A Política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o dispositivo deste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições. [...]

Isso quer dizer que o Decreto só passará a produzir efeitos a partir da vigência do Plano Nacional de Educação. As metas e diretrizes deverão ser aliadas aos planos estaduais e municipais de educação, considerando as devidas adaptações.

Em se tratando de Ensino Superior, o Decreto nº 7.352/2010 dispõe sobre ampliação do direito a esse nível de ensino às populações camponesas, como consta no caput do artigo 1º “A política de educação do campo se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo”.

Outro avanço expressivo trazido pelo Decreto diz respeito ao conceito de escola do campo definido conforme os próprios sujeitos que vivem e trabalham no campo, além de reforçar a compreensão do conceito de sujeitos do campo, assim explicitado no artigo 1º, § 1º, inciso I e II:

- I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e os outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II – Escola do campo: aquela situada em área rural, assim definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo (BRASIL, 2010).

4.1.1 O PRONERA NO MARANHÃO

As experiências com educação do campo vêm sendo desenvolvidas no Maranhão, em assentamentos de reforma agrária, desde o ano de 1999, através de parcerias entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por meio de Assessoria de Interiorização (AI), Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDE) e do Programa Nacional de Reforma agraria (PRONERA), do Instituto de Colonização de 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), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA).

A necessidade de escolarização no campo maranhense se expressa nos altos índices de analfabetismo, na carência de formação adequada aos educadores e na grande demanda por educação básica nos níveis fundamental, médio e superior de jovens e adultos, consequência da falta de compromisso dos governos estaduais e municipais com a população rural

Frente a essas necessidades, o PRONERA no Maranhão, desde 1999, atua em cursos de alfabetização para jovens e adultos, Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e

formação pedagógica para monitores da Educação de Jovens e Adultos, iniciativas nascidas de demandas dos movimentos sociais como MST, Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) e Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Estado do Maranhão (FETAEMA).

Os convênios firmados entre os movimentos sociais e as entidades do governo são fundamentais para a materialização dos projetos coordenados pelo PRONERA. Parcerias entre INCRA, Colégio Universitário (COLUN), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), ASSEMA e a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA (Fundação Sousândrade) são os responsáveis pelos atendimentos das demandas educacionais camponesas no Estado do Maranhão desde que o programa começou a ser desenvolvido.

No entanto, outras instituições se comprometeram com a execução de políticas para a Educação do campo, tais como: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), Igreja Católica, Centro de Cultura Negra (CNN) e sindicatos de trabalhadores rurais.

Os projetos de educação assumidos pelo PRONERA envolvendo as universidades incluem a formação de educadores para assentamentos de reforma agrária em sua agenda. Os cursos de formação de educadores do campo possuem traços distintos dos cursos regulares com relação ao público-alvo, sua estrutura de funcionamento, formas de financiamento, seus currículos e metodologias. O currículo adequa os conteúdos às especificidades dos sujeitos atendidos, aos movimentos sociais e ao contexto da realidade local e regional da população.

Nesse sentido, a subseção a seguir tratará brevemente acerca da formação de professores para atuar nas escolas básicas do campo através dos cursos de Pedagogia da Terra, proposta construída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para atender à demanda das escolas dos assentamentos e acampamentos das áreas de reforma agrária.

4 2 A PEDAGOGIA DA TERRA

Os cursos de Pedagogia da Terra se fundamentam no debate nacional sobre o paradigma da Educação do Campo (Arroyo, Caldart, Molina apud Martins, 2012) Ambas as proposta educativas se constituem a partir dos sujeitos do campo, em concordância com as necessidades dos camponeses. A Pedagogia da Terra é uma política pública criada em decorrência da demanda camponesa por ensino superior, pautada num concepção contra-hegemônica de educação.

A criação do Pedagogia da Terra está ligada ao projeto de educação gestado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que por sua vez se insere no movimento denominado Por uma Educação do Campo (MARTINS, 2012). Nesse movimento, o MST se empenha em favor da construção e consolidação de políticas públicas que atenda as especificidades da Educação do Campo.

O MST, em sua trajetória histórica, se desenha como um movimento social de luta por reforma agrária e educação. Nos assentamentos e acampamentos dos sem-terra há grandes necessidades de escolas para atender crianças, jovens e adultos. No processo de luta por educação, o MST compreendeu que não bastava construir escolas, é necessário construir uma proposta que atendessem as especificidades dos sujeitos que os constituem. Nesse sentido, a formação dos professores para atender as escolas do campo também precisa de princípios e concepções pedagógicas coerentes com essas especificidades. Os princípios pedagógicos ressaltados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra são:

1 – Todos ao trabalho; 2 – todos se organizando; 3 – todos participando; 4 – todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; 5 – todo o ensino partindo da prática; 6 – todo professor é um militante. (HORÁCIO; ROSENO; ROSENO, 2011, p. 57).

Nesse contexto a Pedagogia da Terra é criada em 1998, iniciando parcerias entre MST e universidades. Os projeto de Pedagogia da Terra são fomentados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), órgão ligado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). O movimento busca parcerias com as

universidades para suprir a demanda por formação docente universitária em atendimento às necessidades escolares dos assentamentos.

O período político, 1998-2002, em que o Pedagogia da Terra iniciou suas primeiras experiências, de acordo com Martins (2012), se caracterizou por fortes conflitos entre os movimentos sociais do campo e o Estado, no entanto, este foi o período em que os movimentos sociais conquistaram sete experiências de parcerias com universidade públicas para a concretização dos projetos.

O primeiro projeto se desenvolveu na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) em 1998, onde a primeira turma foi denominada Salete Strozake pelos alunos. O nome Pedagogia da Terra também foi escolhido pelos alunos dessa turma, expressando a identidade desses sujeitos na universidade, assim como expressa o novo jeito de fazer e pensar a formação de educadoras e educadores do campo (CALDART, apud Martins 2012, p. 108).

A terra tem significado educativo para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Segundo Caldart (2000), representa um espaço de luta, de movimento, de produção e de valores, por tanto a relação do Movimento com a terra tem dimensão pedagógica. Os projetos de Pedagogia da Terra é uma das ações educativas do MST na consolidação de sua proposta educativa.

O objetivo dos cursos de Pedagogia da Terra desenvolvido pelo PRONERA é formar educadores para nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando as necessidades dos acampamentos e assentamentos. O cursos funcionam em regime de Alternância, que se caracteriza pela alternância dos estudantes entre a escola e sua comunidade. A Pedagogia da Alternância ²³possibilita aos estudantes e professores a troca de saberes, bem como o aprofundamento dos conhecimentos dos educandos por meio da práxis educativa. Esse método resgata os valores, os costumes e o modo de viver dos camponeses, inserindo-os no contexto de sujeitos construtores do seu próprio conhecimentos, vinculando os conhecimentos científicos aos saberes populares.

²³ A metodologia foi criada por camponeses da França em 1935. A intenção era evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados de vez para morar em centros urbanos. No Brasil, a iniciativa chegou com uma missão jesuíta, no Espírito Santo, em 1969. Logo se espalhou por 20 estados, em áreas onde o transporte escolar é difícil e a maioria dos pais trabalha no campo. Os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações.

Nesse sentido, a proposta formativa do curso de Pedagogia da Terra propicia aos educandos uma formação baseada na relação entre teoria e prática, princípio contemplado no projeto de educação dos movimentos sociais do campo. Por tanto, o MST valoriza a combinação entre conhecimento e prática, contribuindo para a formação política, humana e social dos educadores do campo, tornando-os conscientes de sua condição e comprometidos em transformar sua realidade.

5. PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA PRONERA/UFMA

No Maranhão, o PRONERA desenvolve projetos de formação de Educadores e Educadoras em Educação do Campo em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária do Estado do Maranhão em Nível Médio Magistério e em nível de graduação por meio do Projeto Pedagogia da Terra, em parceria com diversas instituições, dentre elas o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O PRONERA foi o responsável pelo pioneirismo na formação de educadores e educadoras do campo no Maranhão. Inicialmente, contou com 160 alunos divididos em quatro turmas com 40 alunos em cada turma no curso de magistério na modalidade Normal, iniciado em 1999, sendo a conclusão do curso ocorrida no ano de 2005.

A necessidade de expansão subsidiou também a elaboração de novos projetos de formação de professores do campo para atuar na educação básica em nível de graduação pela imensa demanda apresentada nas áreas de assentamento e demais regiões do estado.

A carência de políticas públicas que oportunizassem o acesso e permanência nas escolas maranhenses, baixos indicadores de oferta e desempenho escolar principalmente no campo e a um número expressivos de professores sem formação suficiente e adequada para desempenhar funções docentes em salas de educação do campo. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de que seja viabilizada uma formação

que valorize a diversidade, fruto das desigualdades sociais, conforme destacado em ações anteriores deste trabalho, foram implementadas na década de 1990 do século passado, no estado do Maranhão alguns programas destinados a resolver o problema do analfabetismo e objetivando formar professores. Entretanto, muito ainda necessita ser feito, haja vista que a formação de professores ficou durante muito tempo sendo atendida através de ações pontuais, focalizadas, que pouco contribuíam para reverter o quadro de abandono em que se encontrava a formação de professores para a educação do campo.

Dentre esses programas temos o Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, PRONERA visando diminuir o índice de analfabetismo na educação do campo e conseqüentemente levou ao aumento de pessoas alfabetizadas, o PRÓ-FORMAÇÃO, PROEB/UFMA, PROCAD (PQD/UEMA) e o Programa de Formação de Professores para Áreas Básicas do Ensino desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (BRASIL, 2008, p.13).

A necessidade de formar professores e pedagogos para atender as séries iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo passou a ser um desafio para o PRONERA no Maranhão, haja vista a intencionalidade presente na concepção político-pedagógica do programa que é de formar educadores e educadoras do campo capazes de intervir na realidade camponesa, vinculada a luta empreendida a partir da totalidade social do campo, com vistas a transformação dessa realidade.

Para tanto, a formação do educador do campo deve ir na contramão da lógica mercadológica e hegemônica que vigeu até os anos de 1990 do século passado, na medida em que a luta pela terra e demais direitos devem estar integrados aos princípios formativos e à conquista de um novo projeto de sociedade, não mais baseado no acúmulo de terras por latifundiários e na exploração da mão de obra do trabalhador rural.

O Curso de Pedagogia da Terra, nascido no contexto da Educação do Campo, teve seu projeto construído contemplando uma forma alternativa de formação docente pretendida por quem vive e trabalha no campo e se organizam em torno da luta por direitos políticos-educacionais. Apesar do curso ter nascido de uma demanda popular, “no Brasil, o ensino superior tem uma marca histórica elitista as camadas populares são minorias e exceções” (MARTINS, 2012, p. 106).

Essa forma alternativa está constituída na especificidade histórica, cultural, econômica e territorial dos povos que vivem no campo, do campo e para o campo e se difere da concepção de formação tradicional por ser empreendida pelo e para o sujeito de diversos territórios camponeses. De acordo com Martins (2012):

É possível dizer qual a maior contribuição da Pedagogia da Terra para o ensino superior brasileiro: se é a contribuição para a democratização no que diz respeito à forma, ou seja, o aumento de vagas para camadas populares, geralmente excluídas dessa modalidade de ensino, como sujeitos (como sujeitos sociais organizados, os movimentos sociais adentram nesse estranho universo do ensino superior), ou a democratização de conteúdo, uma vez que a Pedagogia da Terra, com as experiências singulares, contribui significativamente para indícios de outras formas de organização do ensino superior (MARTINS, 2012, p. 111).

A formação de docentes para a educação básica no Brasil está prevista no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, que dentre os seus dispositivos destaca-se aquele que determinou os institutos superiores de educação como locais preferencias para formação desses profissionais. O artigo 63 regulamentou a atuação dos institutos de educação superior nos inciso I, II e III e estabeleceu ao curso de pedagogia a condição de bacharelado no artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feito em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, considerando o objetivo geral desta pesquisa, buscou-se identificar os princípios e as concepções orientadores do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, bem como as intencionalidades presentes na proposta de formação. Para tanto, empreendeu-se uma análise da proposta político-pedagógica do referido curso: princípios, organização, curricular, estrutura e funcionamento.

Visando conhecer a percepção dos sujeitos²⁴ que atuam como docentes, incluindo, também, a coordenadora geral, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, contemplando questões relativas a: 1) *Dificuldades relativas ao desenvolvimento das*

²⁴ Para identificação dos sujeitos entrevistados serão utilizados nomes fictícios: Professor A, Professor B, Professor C; Professor D; Professor E; Professor F; Coordenadora Geral A.

disciplinas; 2) avaliação das estruturas disponibilizadas para o desenvolvimento do curso; 3) avaliação da proposta de formação contemplada no curso; 4) sugestões para o melhor desenvolvimento do curso. De modo a permitir a melhor compreensão da dinâmica de operacionalização do curso.

A proposta pedagógica do curso Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, que esta pesquisa pretende analisar, apresenta princípios e concepções específicas para a formação de educadores do campo. Nesse sentido, este estudo tem como dois dos seus objetivos específicos: Identificar os princípios e as concepções que norteiam a formação dos educadores do campo proposta pelos movimentos sociais e; analisar a concepção de formação contemplada na proposta pedagógica do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/ UFMA.

Entretanto, a formação de Pedagogos da terra desenvolvida na Universidade Federal do Maranhão ocorre desde 2010 a partir da criação do *Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA* pelo Conselho Universitário da UFMA – CONSUM, em 2007. Tem como clientela potencial os a assentados da reforma agrária, comunidades quilombolas, que sejam concludentes do Ensino Médio e formados no magistério, professores de escolas públicas localizadas nas áreas de assentamentos rurais para que possam ter a oportunidade de uma formação que atenda as demandas dessas escolas. A articulação entre o MDE e as instituições públicas de ensino assumem, o compromisso de oferecer formação as pessoas atuantes nos movimentos sociais, de modo a concretizar o direito a educação do campo.

O papel da Universidade nesse contexto poderá ser o de provedora de um currículo que se desapegue do ensino tradicional e urbano, em contrates com a desejada educação do campo. Iniciativa como essa surge da necessidade de aprofundar as discussões em torno da constatação sobre a necessidade de repensar a universidade pública na sua relação com os movimentos sociais (ZANCANELLA, 2009, p. 112)

O Curso de Pedagogia da Terra PRONERAUFMA está dividido em duas turmas assim denominadas: Pedagogia da Terra *PRONERA/ UFMA* Tradicional, criado a partir da parceria entre o MST e a ASSEMA e o curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA territórios da cidadania direcionado aos quilombolas e assentados situados nos quilombos sob jurisdição do INCRA. As duas turmas juntas atendem a um total de 100 alunos.

A estrutura de funcionamento, organização e a proposta curricular do curso está contemplada nas orientações das diretrizes de formação de professores da educação básica e diretrizes das escolas do campo, educação das relações étnico-raciais e para a cultura africana e afro-brasileira. O currículo contempla conteúdos relativos a educação não-escolar e sobre os movimentos sociais do campo. A expectativa do curso é formar pedagogos que reflitam sobre a educação dos povos do campo e sejam capazes de promover estudos e pesquisas acadêmicas voltadas para a realidade camponesa, assim como também formar professores capazes de desenvolver metodologias de ensino contextualizadas com a diversidade cultural e territorial camponesa.

O objetivo é oferecer aos educadores uma formação que possibilite implementar ações que visem a melhoria das condições e da qualidade da educação do estado Maranhão, considerando a diversidade presente na realidade da população, que durante anos foram excluídos do acesso a educação.

O projeto tem respaldo legal e atende aos dispositivos contidos na legislação educacional brasileira, a saber: a) Na LDB nº 9.394/96 quando exigiu que a educação básica e superior, em seus níveis e modalidades escolares se adequassem as diretrizes; b)

No Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, o Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, que altera o Decreto anterior; c) O Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, sobre os cursos de Licenciatura e de Graduação Plena; Parecer; d) Parecer CNE/CP, nº 28, de 2 de outubro de 2001, que defini a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de Licenciatura e graduação plena; e) Resolução CNE/CP nº 01, de 09 de abril 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura e graduação Plena e; f) Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura.

O Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA busca também como referência para sua proposta de formação os princípios defendidos pela Associação

Nacional para Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que prima por uma formação amparada na pesquisa e na construção da identidade docente ancorada na relação entre teoria e prática. (BRASIL, 2008, p. 19).

Desse modo, a proposta pedagógica do curso Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, objeto de análise desta pesquisa, contempla princípios e concepções específicas para a formação de educadores do campo. Nesse sentido, este estudo está orientado por dois dos seus objetivos específicos: Identificar os princípios e as concepções que norteiam a formação dos educadores do campo proposta pelos movimentos sociais; analisar a concepção de formação contemplada na proposta pedagógica do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA.

Portanto, adotou-se como questionamentos norteadores da pesquisa as seguintes inquietações: a) que referenciais teóricos e metodológicos orientaram a formação de educadores no curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA? b) Quais referenciais teóricos fundamentam a Educação do Campo? c) Quais princípios e concepções norteiam a formação dos educadores do campo?

A partir destes questionamentos, ressalta-se que o curso de Pedagogia da Terra desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão tem como objetivo principal:

Promover a formação de educadores e educadoras em nível de Graduação, na Licenciatura Especial em Pedagogia da Terra, visando contribuir para a consolidação da educação e da escola do campo, cuja finalidade seja trabalhar em favor da organização e cultura dos povos camponeses; da participação comunitária e dos movimentos sociais em defesa da garantia do direito às políticas públicas (educação, reforma agrária, saúde, saneamento, previdência, cultura, lazer, trabalho), considerando as dimensões social, histórica, econômica, política, cultural, ética, estética constitutivas dos saberes e experiências do homem e da mulher do campo e numa alusão às relações de trabalho, à produção de valores, conhecimentos e tecnologias que contribuam para a transformação dessa realidade e para o desenvolvimento sustentável das regiões e áreas de reforma agrária. (BRASIL, 2008, p. 20)

Pode-se observar que o objetivo principal do curso remete a necessidade da formação de educadores comprometidos com o modo de viver do homem e da mulher do campo em todas as suas dimensões, bem como suas formas de organização social em prol dos direitos humanos e sociais e da valorização cultural. Propõe-se, ainda, uma

formação que permita a construção de conhecimentos para o mundo do trabalho, que não aliena, mas que contribui com a transformação da realidade e para o desenvolvimento sustentável.

A proposta de formação, segundo um dos docentes do curso de Pedagogia que respondeu ao instrumento de pesquisa é diferenciada e atende as demandas dos movimentos sociais, tais como expresso a seguir:

(...) ela tem dois sentidos aqui, um primeiro sentido é de nascimento de uma proposta de formação popular que é diferenciada da proposta hegemônica, que nesse sentido ela se faz pensando nos movimentos sociais, ela se faz dentro do movimento social, ela adapta o que o movimento social demanda, então, ela nasce diante de uma demanda. Ela nasce mimetizando o movimento do movimento social. Creio que ela dá uma cara diferente pra proposta de formação, que é uma proposta de formação política. O outro sentido é de que essa mesma proposta de formação é apropriada (...)
(Professor A)

Ao contrário do que se pretende no ideário hegemônico de sociedade, o curso, como esclarecido no objetivo geral, é construído a partir das necessidades dos sujeitos atendidos. Fundamentalmente, a proposta almeja proporcionar uma formação subsidiada na articulação entre teoria e prática, visando a crítica a realidade e comprometimento com sua transformação. Martins (2012) explica que as alternativas educacionais programadas para orientar a formação em nível superior idealizadas pelos movimentos sociais tem como horizonte prepara o estudante para a vida, alia o processo educativo à práxis social, portanto:

A organização interna dos cursos de Pedagogia da Terra é distinta da matriz organizacional do sistema de ensino superior, uma vez que a sua estrutura é congruente com as necessidades dos sujeitos que a constituem (e organizam), contribuindo para a formação de uma estrutura que dê resposta às suas necessidades (MARTINS, 2012, p. 110).

Em razão disso, os princípios orientadores do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, contemplados na proposta política-pedagógica, devem, sobretudo, ressaltar a especificidade da formação do educador do campo. Esses princípios revelam

uma intencionalidade e apontam para estratégias e rumos a serem seguidos durante todo o processo formativo do educador.

Nesse sentido, os princípios do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA “servem de fundamento à proposta curricular e à estrutura de funcionamento do curso. Visa ainda, corresponder aos princípios das organizações parceiras” (BRASIL, 2008, p. 20), os quais destacam-se:

Defesa da escola pública com qualidade social; Defesa da universidade pública socialmente referenciada; Defesa da reforma agrária correspondente às necessidades camponesas e ao desenvolvimento sustentável das regiões de assentamentos; Por uma educação do campo e no campo; Reconhecimento do campo como espaço de vida, de múltiplas identidades, produção de conhecimento e de experiências formadoras da identidade campesina; Defesa da liberdade de expressão e de organização dos povos camponeses; Reconhecimento da cultura brasileira como pluriétnica e, em cujas raízes estão os povos indígenas, africanos e afrodescendentes; Não discriminação de gênero. (BRASIL, 2008, p. 20-21).

O processo de formação político-pedagógico do educador do campo concebe a cultura e a história como ponto de partida para a proposta educativa das escolas pertencentes às áreas de reforma agrária. Vale destacar, que a educação contribui para o desenvolvimento sustentável do campo, porém, deve estar aliada a reforma agrária e outras políticas públicas em todas as áreas sociais (saúde, lazer, moradia, saneamento básico, previdência, renda etc.).

Uma proposta curricular comprometida com o despertar da consciência crítica do educando que valoriza, necessariamente, o contexto da realidade socioeconômica atual, em que o sistema capitalista impõe suas regras, cujas consequências estão expressas na desigualdade e exclusão social cujos os índices são alarmantes no Brasil. Os privilégios político-econômicos da elite podem ser claramente percebidos no acúmulo de riquezas promovidas pela concentração de terras, meios de produção e mercado.

Construir a escola do campo não quer dizer se restringir às questões agrárias. Valorizar a cultura camponesa na educação escolar significa entender a relação que existe entre o campo e a cidade, no sentido de que ambas as realidades constituem a totalidade social, ligada a um contexto histórico que se faz dentro do movimento dialético. Portanto, a escola do campo é o referencial para a organização curricular, que

não se limita ao espaço escolar, mas que se estende a família, a comunidade, aos movimentos sociais, áreas de assentamento de reforma agrária, entre outros territórios.

Nesse sentido, campo e cidade faz parte da mesma realidade, o que significa dizer que há uma divisão hoje no campo. O campo consome os produtos da cidade como insumos agrícolas e máquinas entre outros ao mesmo tempo em que fornece mercadorias para cidade estabelecendo uma integração, de forma que fica difícil estabelecer uma fronteira, delimitando que “aqui é campo”, “aqui é cidade” (ZANCANELLA, 2009, p. 106).

A escola do campo também se orienta a partir dos referenciais nacionais, que permitem um currículo flexível e uma formação que possibilita trabalhar em diferentes contextos da realidade camponesa. Pautado nessas proposições, a estrutura do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA se orientará nos princípios a serem materializados na proposta curricular do curso

Para tanto, na formação das educadoras e educadores do campo, em concordância com os ideários da Educação defendidos pelos movimentos sociais, sobressaem-se os seguintes princípios políticos-pedagógicos:

Defesa da escola pública, gratuita e com qualidade social para o campo, compreendida como um direito histórico inalienável (BRASIL, 2008, p. 38).

Esse primeiro princípio do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA considera a formação do educador comprometida com a defesa do direito a educação como responsabilidade do Estado e direito de todo cidadão camponês. A educação gratuita, pública e de qualidade é um direito garantido constitucionalmente, fruto de reivindicações históricas

Reconhecimento e valorização das culturas camponesa, negra e indígena como construtores fundamentais da história brasileira pensando nesse aspecto a formação do educador privilegiará a construção e o fortalecimento de identidades preponderantes para a formação positiva da autoestima (BRASIL, 2008, p. 38).

Esse princípio perpassa pela questão das intencionalidades do processo educativo presente nos objetivos traçados pelo curso, que se traduz na valorização da

cultura daqueles que foram relegados dos projetos hegemônicos de educação, desenvolvidos até então.

As propostas formativas empreendidas pela lógica capitalista na intenção de difundir as concepções das classes dominantes com a finalidade de manutenção do poder no espaço camponês, revelando o caráter diferenciado trazido pela proposta de educação popular para o camponês, que prima pelo desenvolvimento sustentável. A educação, nesse processo, tem contribuição fundamental no alcance dessa intencionalidade.

A autoestima, como estratégia educativa assumida pelo curso, visa desenvolver no estudante a vontade de ser uma agente atuante e transformador, orientados a partir dos princípios abraçados pelo projeto de formação de educadores do PRONERA. Essa estratégia é correntemente trabalhada no desenvolvimento das disciplinas e demais atividades promovidas durante as aulas.

A práxis educativa como instrumento necessário para perceber e interpretar o sentido que homens e mulheres do campo tem de sua realidade social, apreendendo o modo como vivem, pensam, produzem suas concepções de mundo, desvelando sua cognição para novas direções e profundas transformações sociais. Portanto, o educador politicamente comprometido deve ser um militante da educação, da escola e das questões sociais e de ações capazes de mobilizar os demais sujeitos que estão nos assentamentos ou identificados com as causas e projetos populares. (BRASIL,2008, p. 39).

Em todo o processo de conhecimento construído pelo educando do curso de Pedagogia da Terra, a relação entre os conhecimentos cientificamente produzidos e os conhecimentos populares dialoga com a realidade camponesa. Esse entendimento contribui para o sujeito compreender sua realidade e se comprometer politicamente com ela.

“(…) o curso de pedagogia tem um princípio formativo que não é de fazer esse movimento de levar para, mas de estar junta e a partir daquela realidade discutir, fazer a reflexão sobre ela, apontando os caminhos que se quer para uma transformação. O curso tem também um princípio baseado em Karl Marx. Nós precisamos assumir um compromisso de transformação social. Em todos os momentos a cultura camponesa se faz presente como algo fundamental para que nossos alunos, que são educadores e educadoras do campo compreendam da importância de atuar na sua própria comunidade, que o bom não é sair de sua comunidade para trabalhar, mas sim de ao se aproximar dos conhecimentos necessários para desenvolver um trabalho que seja feito na sua própria comunidade (…)” (Coordenadora Geral A)

Sobre esse princípio, Caldart (2009) explica que a educação do campo resgata as matrizes da educação emancipatória existente no conceito mais moderno de base socialista produzido a partir da teoria marxista, preservando o significado de “modernidade da libertação” (WALLERSTEIN, citado por CARLDART, 2009, p. 42).

Refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho (não como ‘preparação para’ da pedagogia liberal, mas como ‘formação desde’ da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (‘nos mesmos processos que produzimos como ser humanos como ser humano’), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal, recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (CALDART, 2009, p. 42).

A práxis educativa, fundamento presente nos ideários dos movimentos sociais do campo, atua no processo de construção de novas propostas políticas-pedagógicas e políticas públicas educacionais. Construtores dessa práxis, os movimentos sociais interveem em meio a contradições e tensões presentes entre as diferentes concepções de educação adotado pelo Estado. Essa pedagogia emancipadora parte da especificidade do campo na elaboração de políticas públicas e de concepções pedagógicas pertinentes a vida no campo.

O conhecimento é construído a través de uma relação teórico-prática, agindo sobre os determinantes dos processos históricos na busca de articulações que superem o nível das aparências e permitam leituras de mundo mais precisas, mais profundas, as quais permitam transformar a realidade em que vivem. Qualquer conhecimento produzido trata-se de uma construção social e portanto é fruto de uma prática real e ela tem que voltar para continuar o seu processo incessante de construção. Portanto os educadores em formação devem fazer um inventário de sua realidade como parte de um processo histórico datado e situado. Tais pressupostos os levarão a explicitar, questionar, rejeitar, intervir, organizar, negar, afirmar, identificar, revisar posturas e visões de mundo, sobre sua vida e sobre a realidade circundante. (BRASIL, 2008,p.39).

Os conhecimentos curriculares, como construções sociais, devem, de acordo com esse princípio, ser abordados com profundidade, relacionando-os à história, à realidade do campo, contextualizando-os, criticamente, no tempo e no espaço, só assim será possível formar:

“(...) sujeitos transformadores, ou seja, que a gente pensasse em nossa disciplina não apenas uma simples assimilação de conteúdo ou transmissão de conteúdo, mas que a gente pudesse, a partir das nossas disciplinas construir sujeitos transformadores. O que eu conheço do currículo, como é construído as disciplinas, e como tem sido feita a seleção dos professores para trabalhar, geralmente professores que ou tem uma militância social dos movimentos negro, do movimento do campo, dos movimentos sindicais, os professores tem algum tipo de comprometimento com a transformação social ou mesmo com a construção de uma universidade pública, eu acredito que esses curso são bastante interessantes nessa perspectiva de se pensar a educação no campo e do campo numa perspectiva que seja crítica, que não seja simplesmente “assimilacionista” ou adaptativa ao meio urbano, mas que se pense a educação do campo a partir do próprio campo, a partir daqueles sujeitos que fazem o campo, que fazem os movimentos sociais, que estão ali na luta pela terra cotidianamente, eu acho super interessante a proposta do curso nessa perspectiva “ (Professor C).

Para que a formação do educador do campo ganhe sentido político, é fundamental a aliança entre teoria e prática, conhecimento e ação/transformação. Só assim, as mudanças projetadas no seio do processo educativo, que se faz também dentro do próprio processo de luta, se concretizará em políticas públicas. Disso depende a postura assumida pelo educador, como um profissional que reflete sua realidade e olha de maneira crítica a condição social do povo e nela vê a possibilidade de mudanças ou de um profissional que só reproduz velhas práticas e enxerga a realidade de modo fatalista.

Somos movidos por necessidades básicas naturais e por necessidades sociais, políticas, éticas, estéticas e afetivas. A consciência crítica dessas necessidades nos move a atendê-las. Mas podemos como educadores suscitar pedagogicamente através da práxis educativa reflexiva, uma provocação que pode contribuir para ações e reações diante das situações do contexto histórico e político dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

As motivações de organização e mobilizações históricas da população rural sempre estiveram em torno de direitos básicos inerentes ao ser humano. O atendimento de suas necessidades mais fundamentais foram negados pelo Estado e pelo sistema social ao longo dos tempos. A história mostra que a luta de classes é o impulsionador das transformações sociais. A consciência de que existem privilégios a determinadas classes sociais e negação de direitos a outras move homens e mulheres a mudar essa realidade, pois compreendem que a ordem das coisas vigentes socialmente não são

naturais, mas fruto da ação humana e por isso, suscetíveis a modificações. Assim, a Pedagogia dos Movimentos Sociais nasceu segundo CALDART (2009):

Vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do ambiente (CALDART, 2009, p. 43).

As experiências educativas vivenciadas no Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, que foi criado no contexto de urgência histórica, proporcionam aos educandos no processo de ensino e aprendizagem práticas educativas constitutivas dos movimentos sociais que foram construídas em meio à luta pelo direito à terra, pelo trabalho e pela educação, formando sujeitos sociais, político e humanos que lutam pela democratização do acesso ao ensino, à cultura, à terra através da participação político nos movimentos populares. Esse processo político desenvolvido pelos movimentos sociais é princípio educativo da Educação do Campo.

Cultura popular e cultura sistematizada não são excludentes e ambas formam o único universo: o conhecimento humano, filho da experiência. Desse modo precisam dialogar e produzir novas formas de intervenção na realidade concreta. Valorizar os diferentes saberes da cultura popular, promover uma relação de “aproximação das duas sintaxes – a dominante e popular” (FREIRE, 1997). Negar o conhecimento sistematizado às classes populares é excluí-las do processo de apreensão e construção desse conhecimento, pois ambos são históricos e, portanto, um direito inalienável de homens e mulheres (BRASIL, 2008, p. 40).

A Educação popular, subsidiada no pensamento difundidos pelos movimentos sociais, possibilita experiências educativas articuladas a partir de políticas públicas com a realidade do campo. Um dos pontos mais relevantes na concepção educativa reivindicada e praticada pelos movimentos populares é a vinculação dos conteúdos curriculares a realidade dos povos do campo. Os camponeses denunciam práticas escolares em que “os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos” (Declaração Final da II Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo).

Nesse sentido, destacamos que as experiências vividas no curso de PEDAGOGIA da Terra do PRONERA, em parceria com a UFMA, orientam seus conteúdos para atender a realidade do campo. Por ser um projeto destinados a

assentados de reforma agrária, costumam adaptar seus conteúdos as questões vivenciadas nos assentamentos. Portanto, assumem em seus eixos curriculares uma concepção de currículo em que os saberes populares se articulam aos saberes científicos, a fim de possibilitar uma leitura crítica da realidade. Esse princípio pedagógico prima pelo diálogo, tal como destacado a seguir.

Educação para o fortalecimento da luta pela terra (BRASIL, p. 40). A educação do campo, apesar de já ser realidade em muitos espaços, ainda há muito a avançar, a ser conquistado. Mais do que o direito ao acesso à conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, busca-se o acesso a uma formação social, política, estética, crítica, ética, entre outros, dos sujeitos que vivem no campo de modo a romper com o descaso em relação a seus direitos, como afirma a Coordenadora Geral A do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA

“(…) O curso de pedagogia tem como princípio em primeiro lugar a luta pela terra, o eixo central da sua matriz curricular está apontando sempre na perspectiva de valorização da cultura camponesa. Isso é uma coisa muito forte no processo formativo que perpassa todos os conteúdos, disciplinas que estarão sempre fazendo esse diálogo entre o conhecimento construído historicamente pela humanidade e que estão presentes em todos os cursos de pedagogia (…)” (Coordenadora geral A)

Essa formação ampla é fundamental num contexto em que os conflitos por terras é constante. É necessário que os camponeses estejam se amparando em conhecimentos históricos para que se construa estratégias de superação desses conflitos. O conhecimento crítico da realidade do campo dá aos educadores possibilidades de pensar soluções e ações para que mudanças sociais aconteçam concretamente como afirmado neste princípio: “Construção de uma escola autônoma, democrática, e capaz de estabelecer a interlocução entre os sistemas de ensino do campo com os demais sistemas de ensino” (BRASIL, 2008, p. 40).

Esse diálogo entre a realidade camponesa e os demais contextos em que a educação se processa, como por exemplo no espaço urbano, deve fazer parte do processo democrático e de consolidação da autonomia das escolas do campo. “É intrínseco ao princípio da educação para a superação entre campo e cidade” (BRASIL, 2008, p. 40), defendido no curso de Pedagogia da Terra. A dicotomia entre os dois

espaços será superado com o entendimento de que essas duas realidades fazem parte da totalidade social, portanto necessitam se articular com vistas a garantir o fortalecimento de ambos.

O Princípio da “docência, pesquisa e participação política como caracterizações da identidade do educador (BRASIL, 2008, p. 40) propõe que o educador assumo o compromisso político de transformação social do campo, fundamental na construção da identidade docente, com base no conhecimento científico e popular, unindo formação e produção, educação e compromisso político, teoria e prática.

Destaca-se que o fundamento principal dessa proposta assenta-se no desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal pressuposto a crítica e a transformação da realidade existente; articulação do ensino com a pesquisa como instrumentos necessários para conhecer a realidade do campo; a unidade entre teoria-prática que apontem para a emancipação do homem e mulher camponeses e para o desenvolvimento sustentável (BRASIL, p. 40).

Os princípios norteadores do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, analisados nesta pesquisa, ajuda a compreender como se dá o processo de formação do pedagogo e pedagoga da terra, a construção de sua identidade docente constatando a proposta de formação defendido pelos movimentos sociais.

5.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA PRONERA/UFMA

A proposta pedagógica contemplada no curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA se fundamenta nas necessidades de quem vive e trabalha no campo, suas formas de organização política, assim como em seus costumes, saberes, e manifestações culturais, que são ricas e diversificadas pois abrangem povos diferentes, características, interesses e necessidades dos: pequenos agricultores, quilombolas, assentados, povos da floresta, pescadores, povos indígenas, agregados, caboclos, boias-frias, lavradores, camponeses, roceiros, sem-terra, ribeirinhos caipiras, entre outros.

Conforme destacado anteriormente, a Educação do Campo nasceu e cresceu em meio as lutas dos movimentos sociais que se iniciou na década de 1990 e teve como marco histórico o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária da Reforma Agrária (ENERA) realizado em Brasília, 1997. O Encontro contou com o apoio do Fundo das Nações unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UNB). O evento produziu um documento intitulado Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro que deu base para a construção conceitual do que viria a ser a Educação do Campo e subsidiando também toda a legislação e programas voltados para as escolas do campo:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas de desenvolvimento do campo, baseada na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (CALDART, 2003, p. 81).

As intenções do PRONERA para formação de professores, como demonstrado nos princípios norteadores do projeto Pedagogia da Terra, destacados no item anterior desta seção podem ser identificados na proposta formativa de caráter diferenciado para as escolas camponesas, conforme a concepção de Educação do Campo nascido no 1º ENERA.

O Curso em nível superior é um política pública executada pelo governo federal através do INCRA, que alargou a possibilidade de escolarização superior a educadores do campo a partir das necessidades das comunidades assentadas, fortalecendo e ampliando a oferta de Educação Básica. No Maranhão, a Pedagogia da Terra conta com as parcerias da ASSEMA, MST, ACONERUQ e CCN e está sob a coordenação da UFMA. O custo total do projeto a ser desenvolvido no período de 2010 a 2014 é de 2. 400.000,00 (dois milhões e quatrocentos mil reais), contemplando, inicialmente, meta de formar 200 educadores em Licenciatura Especial de Pedagogia da Terra, residentes em projetos de assentamento, sob a jurisdição do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Instituto de Terras do Maranhão (ITERMA) e áreas de áreas camponesas (BRASIL, 2008, p. 16-17).

A execução do curso conta com a participação dos movimentos sociais por entender que a gestão democrática é imprescindível para se alcançar os objetivos propostos, como lembrado pela coordenadora Geral A:

(...) Um outro princípio importante de se frisar é em relação ao gestão do curso porque é uma gestão compartilhada com os movimentos sociais, embora o curso tenha na sua estrutura o coordenador, um secretário, existe a equipe de monitores, para além disso tem também os coordenadores de polo que são representantes dos movimentos sociais, que estão desde a concepção do planejamento, discutindo todos os problema. .Então nós temos de fato o princípio da gestão democrática”.

Dentre as metas postas pelo curso, destacam-se: formar 200 alunos de áreas de assentamento da reforma agrária, no período de 48 meses, na modalidade de tempo presencial e tempo-comunidade e desenvolver 4.380 horas-aula de escolarização em nível de Graduação, Licenciatura em Pedagogia da Terra. (BRASIL, 2008, p. 23).

A estrutura de organização e funcionamento do curso está pautada nas diretrizes para formação de educadores do campo e para as escolas camponesas, tal como se preconiza o artigo 28 da LDB:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistema de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida e da região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996).

O currículo que orienta os futuros pedagogos (as) da terra ²⁵abrange:

A gestão, o planejamento, promoção da educação de jovens e adultos e da educação básica em todos os níveis e modalidades. A estrutura curricular aprecia a gestão dos sistemas de ensino, formação de educadores para os movimentos sociais e entidades camponesas, para as atividades relativas ao mundo do trabalho (cooperativas, associações, projetos e programas) em unidade com o sistema escolar, para que se possa atender aos trabalhadores e trabalhadoras do campo e aos seus filhos (as), nas áreas de reforma agrária, no estado do Maranhão (BRASIL, 2008, p. 12).

²⁵ Quando os estudantes do MST passaram a se chamar pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando claramente este pertencimento: antes de universitários somos Sem Terra e da luta que nos faz chegar até aqui (ITERRA, 2012, p. 86).

É importante ressaltar que a realidade camponesa exige um profissional com uma formação mais ampla, totalizante, devido a diversidade presente entre os povos. Em vista disso, o curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA proporciona aos educadores uma formação multi e interdisciplinar que permiti atender as especificidades dos diferentes contextos de educação escolar.

Em sua estrutura, o curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA dispõe da seguinte equipe de recursos humanos: 01 Coordenador Geral; 02 Coordenadores de Atividades Especificas; 04 Coordenadores Regionais pertencentes a UFMA e os movimentos sociais; 03 Coordenadores dos Movimentos Sociais (MST, ASSEMA, ACONERUQ e CCN); 04 Coordenadores de Polos de Capacitação; 08 Alunos Universitários Bolsistas; Professores graduados para atuar na escolarização (32 por turma); 05 Educadores para a Ciranda Infantil; 02 Pessoal técnico de apoio.

As turmas funcionam no campus da UFMA, no tempo escola, e nos polos localizados em municípios estratégicos e/ou assentamentos, que será o tempo-comunidade, momento em que os alunos são acompanhados pelos estudantes universitários, coordenadores pedagógicos locais e professores, com essa organização

(“...”) Temos ai nessa configuração do curso o princípio de alternância, baseado na pedagogia da alternância. Quando eles estão no polo estudando a gente chama de tempo presencial e quando não estão no polo estudando, em sua comunidade a gente chama tempo comunidade (...)” (Coordenadora Geral A)

A organização em Tempo-escola e Tempo-comunidade é distinta das demais organizações dos cursos universitários por acolher as necessidades dos sujeitos atendidos no projeto. Nesse sentido:

Com a utilização da chamada Pedagogia da Alternância e a estrutura de internato montado para a realização dos cursos de Pedagogia da Terra, é possível a realização de variadas atividades que constituem tempos educativos plurais (MARTINS, 2012, p. 112).

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização que assegura momentos diferentes de formação, associando teoria e prática. No curso de Pedagogia da Terra, o tempo-escola se caracteriza pelo período em que os estudantes tem intensa

convivência comunitária nas instituições de ensino, aulas presenciais e outras experiências formativas, proporcionadas por conta da distância dos municípios em que os alunos moram, por isso precisam estudar em tempo integral.

O outro momento, é o tempo-comunidade. Nesse período os educandos estão em suas comunidades, desenvolvendo as práticas e as atividades planejadas no tempo-escola, realizando pesquisas e estudos baseados nas leituras e discussões propostas nas aulas presenciais. É uma metodologia que possibilita o diálogo constante entre teoria e prática, numa práxis em que se articula dialeticamente conhecimento e trabalho produtivo, como ressalta o docente do curso:

“Próprio regime de alternância pra mim, ele contempla a realidade social, cultural e econômica desses alunos, a temática eu é discutida. São alunos que são oriundos da zona rural filhos de agricultores familiares, de comunidades quilombolas, de assentados (Professor A).

Também é importante assinalar que a estrutura curricular está organizada de acordo com as especificidades exigidas para se possa alcançar os objetivos e metas propostas no projeto. O curso se caracteriza pela interdisciplinaridade dos temas contidos nos eixos temáticos, que são: Terra, Trabalho Cidadania, Natureza, Cultura e Política.

Os temas são trabalhados numa perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar, de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes e de forma contextualizada com suas realidades, sempre primando pelo estreitamento da relação teoria e prática. O referencial teórico-metodológico está ajustado às concepções e princípios norteadores da Educação do Campo.

Além das disciplinas básicas dos cursos de Pedagogia, os acadêmicos de Pedagogia da Terra estudam atividades que envolvem música e outras disciplinas interessantes a sua formação política. As aulas se desenvolvem por meio de mini cursos, seminários, palestras, sessões de vídeos, oficinas pedagógicas, eventos científicos, artísticos, culturais e políticos (BRASIL, 2008, p. 44).

Quanto aos componentes curriculares, estes são divididos em Núcleos de Estudos e Atividades que são constituídos de conteúdos que visam contribuir para uma formação política e social que estimule a participação do docente de forma mais atuante

e comprometida com a transformação da realidade que vivencia. Constituem-se, núcleos de Estudos do curso:

Núcleos de Estudos Introdutórios à formação do Educador do campo: a intenção deste núcleo é possibilitar aos alunos os elementos necessários ao aprofundamento posterior das disciplinas. Por meio da leitura e produção textual, muito importante devido à precária formação básica que tiveram. Os educandos poderão desenvolver uma leitura crítica e contextualizar da realidade camponesa de modo a favorecer a compreensão da função social da leitura e da escrita, bem como da sua importância para a formação do professor (BRASIL, 2008, p. 50).

Fazem parte deste núcleo as disciplinas como Estatística Básica e Aplicada à Educação, comum nos cursos de Pedagogia, que permitem compreender a linguagem básica da Matemática, a leitura de gráficos, tabelas e porcentagem necessárias nas pesquisas e estudos que tratam da educação. Entre os conteúdos temos também a História das Lutas Camponesas, História da Cultura Africana e Afro-Brasileira, Histórias dos Povos e Culturas Indígenas, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Metodologia do Estudo e da Pesquisa Bibliográfica, Introdução à Pesquisa e Introdução a Informática.

Estas disciplinas atendem aos interesses defendidos pelos movimentos sociais, às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e aos princípios da Educação do Campo a medida em que ressaltam a história das lutas, organizações e formas de resistência aos poderes hegemônicos dos povos camponeses, dos povos africanos e indígenas no Brasil, tal como contemplado no artigo 2º, parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo:

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 em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à realidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

Esse conjunto de disciplinas atende ao princípio de valorização das culturas camponesa, negra e indígena como construtores fundamentais da história brasileira, tal

como concebido no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, que de acordo com o Professor B, o curso concebe:

(...) uma estrutura de disciplinas que busca resgatar a trajetória histórica, política e cultural desses grupo, a disciplina que eu ministro, por exemplo, história das lutas camponesas no Brasil, tem a disciplina da história das lutas indígenas história das lutas quilombolas. Então, contempla a origem social deles. Tem a questão também dos movimentos sociais que eu vejo como uma forma de desalienar esses alunos em relação a suas realidades, aos processos que eles estão submetidos.

O II Núcleo de Estudos e Fundamentos Sócio-Históricos e Culturais para a Formação do Educador do Campo: as disciplinas compostos neste núcleo são: Introdução à Educação, Educação do Campo, História da Educação e da Pedagogia, História e Política Educacional Brasileira, Psicologia Educacional I e II, Filosofia da Educação, Planejamento e Gestão Educacional, Sociologia da Educação, Estado, Políticas Públicas e Movimentos Sociais do Campo, Estudos Comparados de Educação e Movimentos Sociais na América Latina e Estudos e Pesquisas I (BRASIL, 2008,p. 52).

Aprofundam-se neste núcleo os estudos em torno da participação dos movimentos sociais nas políticas educacionais, sobre a Educação do Campo como avanço nas lutas camponesas por educação e reforma agrária, inserida no embate no qual o Estado é o cenário de disputas de interesses políticos e econômicos. As formas de superação da dicotomia entre campo e cidade, as políticas educacionais no contexto neoliberal e da legislação educacional, em que os movimentos sociais no Brasil e na América Latina surgem com propostas alternativas de políticas públicas.

Nenhum estudante do MST poderia receber o título de pedagogo da terra sem compreender a historicidade da ação educativa, sem estudar a concepção de educação que permite a nossa elaboração em torno da Pedagogia do Movimento; sem analisar as condições objetivas ou as forças materiais que conformam hoje o papel estratégico da educação nas lutas dos movimentos sociais do Campo (ITERRA, 2012, p. 92).

III Núcleo de Organização do Trabalho na Escola Formal e Não-Formal do Campo está dividido em dois subnúcleos: Gestão, Planejamento e Avaliação de Sistemas Escolares, Organizações e Movimentos Sociais do Campo que trata de aprofundar a leitura em torno do planejamento, gestão, avaliação do trabalho coletivo, fundamentos da Didática e tendências pedagógicas no Brasil, elaboração e implementação de projetos de ensino, fundamentos teóricos-metodológicos do currículo e avaliação do processo ensino-aprendizagem e dos sistemas de ensino, numa abordagem mais técnica da formação. Especificamente, aborda sobre a didática dos movimentos sociais e sobre o projeto político-pedagógico dos movimentos populares camponeses (BRASIL, 2008, p. 54).

O outro subnúcleo denominado: Fundamentos para a Formação e Organização do Trabalho do Docente e do Trabalho em Organizações e Movimentos Sociais contempla um conjunto de conhecimentos teórico-práticos necessários a prática do professor em diversas áreas: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, conforme orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, designadas na Resolução CNE/CEP nº 1 de 2006:

O trabalho didático com conteúdo pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (BRASIL, 2006, p. 3).

As disciplinas deste núcleo envolvem outros aspectos inerentes a formação do educador do campo: Fundamento teórico-prático da Educação Infantil; Alfabetização b- Teoria e Prática da Educação de Jovens e Adultos II; Fundamento Teórico-Prático da Educação Especial; Fundamento Teórico-Prático da Educação Étnica; Artes e Educação Física; Estudos e Pesquisas III e IV, bem como Leitura e Produção Textual II.

IV Núcleo de Estudos e Aprofundamento em áreas temáticas e complementares à Formação do educador do Campo está dividido em áreas em que o pedagogo pode atuar, e assim, os educandos podem optar em sua formação por uma dessas áreas: 1 – Educação Infantil; 2 – Educação Especial; 3 – Educação de Jovens e Adultos 4 – Educação Comunicação e Tecnologias; 5 – Educação e Movimentos

Sociais; 6 – Gestão e Organização de Sistemas Educacionais Escolares e Não-Escolares; 7 – Educação Bilíngue. (BRASIL, 2008, p. 58).

Os temas deste núcleo aprofundam os estudos sobre os fundamentos teóricos-metodológicos, a história, política e gestão da educação infantil, os processos de leitura e escrita da Matemática, Linguística e Alfabetização; fundamentos teórico-metodológicos, história, política, e gestão da Educação Especial, bem como da Educação de Jovens e Adultos; a comunicação social no processo de ensino-aprendizagem nos espaços escolares e não-escolares, nos movimentos sociais e as relações de poder estabelecidos através da comunicação; a tecnologia na história da humanidade, na educação e nos movimentos sociais; os temas permitem ainda estudos em torno dos fundamentos e atuação dos movimentos sociais nas instituições escolares e não-escolares, a história e formas de organização por políticas públicas; a história e as relações do terceiro setor com o Estado e mercado.

Os fundamentos teórico-metodológicos do cooperativismo e da economia solidária também integram esse núcleo. A história dos negros e índios e suas participações no desenvolvimento do Brasil, os direitos humanos e a educação étnica no currículo, história e gestão dos sistemas de ensino.

Aborda-se sobre o projeto político-pedagógico dos movimentos sociais, organização, políticas de gestão, e avaliação de instituições não-escolares.

V Núcleo de Estudos, Práticas e Disciplinas Complementares Obrigatórias e Eletivas: as disciplinas e atividades contribuem para a formação política, cultural e científica dos educandos de Pedagogia da Terra, onde poderão escolher duas disciplinas, duas oficinas e dois seminários entre as seguintes opções: Disciplinas – Educação Artística na Escola e nos Movimentos Sociais; Língua Estrangeira Moderna: Leitura, Instrumental e Interpretação de Textos (Inglês I, II); Língua Estrangeira Moderna: Leitura, Instrumental e Interpretação de Textos (Espanhol I, II); Alfabetização Matemática; História da Cultura Indígena e Africana no Brasil; História da Educação Maranhense; Estudo de Arte e Cultura Popular; Educação, Saúde e Meio Ambiente; Fundamentos e Leitura de Literatura Infantil e Juvenil; Educação na Terceira Idade; Educação, Trabalho e Sociedade. (BRASIL, 2008, p. 63).

Seminário: Estudo dos Clássicos da Realidade Brasileira; Problemas Sociais do Campo; Políticas Públicas e Ações Afirmativas; Palavras Camponesas; Reflexões

sobre Gênero; Oficinas: Danças Populares; Usos de Tecnologias de Apoio a Educação: Recursos Multimeios; Leitura e Produção Política e Artística das Místicas nos Movimentos Sociais do Campo; Fundamentos para Elaboração de Projetos de Intervenção Social e Cooperativismo no Campo; Produção de Materiais de Apoio a Alfabetização de Crianças e de Jovens e Adultos; Fundamentos para a Criação e Produção de Jogos e Brincadeiras para a Infância. (BRASIL, 2008, p. 65-66).

VI Núcleo de Estágio Curricular e Monografia: este núcleo visa consolidar a formação dos educadores do campo, oportunizando-os elaborar propostas de atividades em instituições escolares e não-escolares, elaboração de projetos, execução de propostas de intervenção pedagógica na Educação Infantil, Ensino Fundamental e nos movimentos sociais, avaliação do processo ensino-aprendizagem, planejamento de aulas na escola e nos movimentos sociais. Entre as disciplinas deste núcleo, temos: Introdução ao Estágio Curricular; Estágio Curricular (I, II e III) e Trabalho de Conclusão de Curso.

As disciplinas estão relacionadas a realidade camponesas desde o primeiro núcleo até o Trabalho de Conclusão de Curso no VI núcleo. Todo o curso se preocupa em construir com os educando uma formação pautada no compromisso com as questões camponesas, com a cultura dos povos, suas necessidades, anseios e as mudanças necessárias para diminuição das desigualdades sociais, dos conflitos por terra, para o alcance dos direitos e políticas públicas. Como descrito pelo Professor C:

(...)eu acredito que é um programa, que é um curso extremamente interessante porque é um curso que ele tem se preocupado com o conteúdo não apenas pelo conteúdo, ou seja, desde sempre em que eu pude entrar em contato a pedagogia da terra e com os professores que coordenam eles sempre trabalhavam com a gente na perspectiva de fazer um ensino crítico,, com que a gente construísse as disciplinas numa base crítica, no sentido de crítica da realidade, de crítica ao capitalismo, no sentido de uma contração de uma consciência, uma autonomia dos estudantes, no sentido da formação de sujeitos críticos (...)

Diante das análises dos princípios e da organização do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA é possível afirmar que a maior contribuição do curso para a educação é a democratização do acesso ao ensino superior pelas camadas populares, a

democratização do conteúdo através da valorização dos conhecimentos populares, a experiência de uma formação que vincula o processo educativo à práxis social, diminuindo a distância entre o conhecimento e a realidade e que resgata o conceito de função social do ensino superior. Dessa maneira, a formação docente cria identidade e responde as necessidades dos sujeitos que constituem

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo principal analisar a proposta de formação do educador do campo desenvolvida pelo curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, evidenciando os elementos que orientam sua formação, a partir dos referencias teóricos e legais da Educação do Campo, das políticas implementadas pelo Estado para atender a demanda por formação de educadores do campo, bem como identificar os princípios e concepções defendidos pelos movimentos sociais.

Optou-se pelo curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA como objeto de pesquisa por ser uma política pública de formação de educadores do campo voltada para as necessidades camponesas e amparada nas concepções e princípios da Educação do Campo. Entre os princípios da Educação do Campo temos o respeito à diversidade do campo, incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento das escolas do campo e valorização da identidade das escolas do campo (Manual de operações, 2014, p. 12).

Para a compreensão do objeto de pesquisa, a investigação foi desenvolvida por meio do diálogo com estudiosos das áreas de Educação do Campo, formação de professores, história dos movimentos sociais e a legislação educacional.

A temática estudada desenvolveu-se em torno dos questionamentos iniciais da pesquisa²⁶, compreendidos através das análises e reflexões apresentadas neste trabalho – história dos movimentos sociais do campo, princípios educativos defendidos pelos movimentos sociais, concepção de Educação do Campo, política de formação de educadores do campo e legislação educacional norteadora das políticas educacionais. Os caminhos metodológicos para se responder aos questionamentos e alcançar os objetivos da pesquisa adotados foram análise interpretativa do projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, análise documental e entrevista semiestruturada.

O breve histórico dos movimentos sociais no Brasil permitiu compreender sobre a exclusão social a que o camponês foi submetido, as formas de organizações sociais no meio rural, lutas e estratégias travadas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo por direitos e políticas públicas frente a um Estado orientado de acordo com as diretrizes neoliberais, sobretudo a partir da década de 1990.

Pôde-se observar ao longo da pesquisa que o Estado se constitui um palco de disputas de projetos distintos de educação: de um lado, a visão urbanocêntrica de educação, que influencia as políticas educacionais, entre as quais as políticas de formação de educadores, voltadas às demandas mercadológicas. Do outro lado, está um projeto construído pelo e para o trabalhador e trabalhadora do campo, em meio ao processo de luta dos movimentos sociais camponeses por reforma agrária. Estes movimentos sociais populares se fortaleceram, principalmente, a partir da década de 1980 e 1990, período em que o agronegócio e as empresas transnacionais avançaram no Brasil, estimulados pela demanda do mercado.

A quase totalidade dos movimentos populares rurais atuais no Brasil surgiu como resistência a um processo econômico e político que provocou a rápida modernização da agricultura. Os problemas vividos pela maioria da população rural, em particular os trabalhadores assalariados, os camponeses e

²⁶ Os questionamentos iniciais desta pesquisa são: a) Que referenciais teóricos e metodológicos orientam a formação de educadores do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA; b) Quais referenciais teóricos fundamentam a Educação do Campo? c) Quais princípios e concepções norteiam a formação de educadores do campo?

suas famílias, [...] não são devidas à ‘falta’ de desenvolvimento, mas, pelo contrário, ao ‘sucesso’ do modelo modernizador (GRZYBOWSKI apud GUHUR; SILVA, 2009, p. 132).

A relação entre educação e trabalho, expressa na disputa de projetos antagônicos, revela-se no decurso das lutas de classes entre os donos do meio de produção no campo e os trabalhadores camponeses. Nesse cenário,

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento de luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses (CALDART, 2009, p. 47-48).

O agronegócio encontra-se na monocultura, nas enormes concentrações de terra, nas tecnologias de produção, na exportação de produtos agrícolas, na exploração do trabalho e também nos processos de degradação ambiental. Nesse contexto mercadológico, está um projeto de educação que pretende formar o camponês para atender às demandas de produção capitalista, centradas no mercado de trabalho. A Educação Rural “identifica-se, historicamente, com as iniciativas do Estado em organizar a educação para os trabalhadores do campo, de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se pela marginalização dessa população” (GUHUR; SILVA, 2009, p. 133).

Os trabalhadores camponeses almejam outro tipo de educação, que começa no próprio processo de luta dos movimentos sociais, uma educação cidadã, crítica, que valoriza os conhecimentos populares e dá acesso aos conhecimentos científicos, em que o princípio pedagógico está voltado à emancipação humana.

A realidade educacional maranhense no meio rural, como constatado durante a pesquisa, encontra-se em condições de precariedade: escolas fisicamente desestruturadas, sem materiais e equipamentos pedagógicos suficientes, professores sem formação adequada, muitas vezes possuindo apenas o Ensino Fundamental. Este retrato de descaso por parte do Estado tem relação direta com o projeto hegemônico para o

campo, como desvelado pela história. O modelo capitalista de exploração tem lugar privilegiado nas políticas públicas.

Este cenário de desigualdade social estimula os camponeses a se mobilizarem e pressionar o Estado a cumprir com seu dever de provedor de políticas para todos os cidadãos, independentemente de sua classe social. Principalmente a partir dos anos de 1990, as trabalhadoras e trabalhadores camponeses se organizaram e correram atrás dos seus projetos.

Assim, é importante considerar que a Educação do Campo nasceu das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à reforma agrária e à educação, que tomou forma nas experiências vivenciadas nas comunidades camponesas e se ampliou nas lutas por políticas públicas. Por isso, há uma relação intrínseca entre educação, campo e políticas públicas. A Educação do Campo está inserida nas discussões em torno de um novo projeto de sociedade, que supere as relações capitalistas e perpassa, não só pelo campo, mas, também, pelo espaço urbano.

Portanto, as principais barreiras encontradas para a implementação de políticas públicas de Educação do Campo e formação de professores está nas demandas capitalistas acolhidas pelo aparelho Estado. Em grande parte, as políticas de educação se caracterizam por estratégias meramente compensatórias e de fortalecimento do modelo capitalista de produção. Os cursos de formação de professores, no contexto neoliberal, assumem caráter instrumental e mercadológico, esvaziados teoricamente e pouco comprometidos politicamente.

Numa perspectiva contra-hegemônica, o PRONERA resulta das pressões dos movimentos sociais do campo exercidas sobre o Estado no intuito de este implementar políticas que atendam às necessidades das populações rurais. E é esse processo de lutas e conquistas de direitos que este estudo procurou resgatar e analisar.

Quanto à formação de professores do campo para atuar na Educação Básica, há que se considerar as grandes demandas que o meio rural apresenta no contexto maranhense, destacadamente nas áreas de assentamento da reforma agrária e comunidades quilombolas, como constatado no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, que justifica a necessidade de formar professores, não somente pela insuficiência numérica nas escolas, mas, também, pelas necessidades de profissionais com formação adequada à realidade camponesa:

Justifica-se essa proposição pela quase inexistência de políticas permanentes voltadas a garantir igualdades de oportunidades educacionais, de acesso ao conhecimento e de valorização da cultura bem como de outras modalidades de educação realizadas pelos camponeses; pelos baixos indicadores educacionais de oferta e desempenho escolar nas diversas regiões do campo neste estado e qualificar profissionais em nível superior que atendam as demandas do sistema educacional municipal e aos movimentos e organizações camponesas (BRASIL, 2008, p. 12).

Um dos pontos estudados neste trabalho diz respeito ao movimento pedagógico gestado por meio de ações e mobilizações (encontros, seminários, fóruns) dos movimentos sociais, que defendem a valorização da diversidade existente entre os povos que vivem no campo e compreendem que a educação não acontece somente no espaço escolar, mas no próprio seio das lutas, ou seja, na participação social e política dos camponeses no processo de mobilização por direitos. Nesse sentido, as formas de organização dos sujeitos do campo constituem-se práticas educativas dos movimentos populares, “trata-se de pensar no movimento social como princípio educativo, ou seja, como base da concepção de educação construída através da experiência humana de ser do MST, ou de fazer um nome próprio: Sem Terra” (CALDART, 2012, p. 321).

Portanto, os movimentos sociais camponeses defendem concepções para a formação de educadores com base na práxis social, ou seja, na vinculação entre processo formativo e realidade, em que se estabelece uma relação orgânica entre teoria e prática, visando uma formação humana, política, científica e social de sujeitos comprometidos com a visão crítica da realidade e com a transformação social.

Os educadores e educadoras do campo, segundo a visão dos movimentos populares, são, sobretudo, protagonistas na construção de políticas públicas e na construção da proposta educativa voltada às necessidades camponesas. São, ainda, sujeitos sociais que devem pensar alternativas pedagógicas diferenciadas que concebem a história, a cultura e necessidades dos educandos do campo. Em sua prática pedagógica, os educadores devem contribuir para a formação crítica, humana e reflexiva dos estudantes nas escolas do campo, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, além de defender a escola pública, gratuita e de qualidade social.

O Curso de Pedagogia da Terra no Maranhão, que funciona em parceria entre a Universidade Federal do Maranhão e as organizações camponesas, é uma resposta do Estado às pressões dos trabalhadores e à falta de professores para atuarem nas escolas de educação básica do campo. O curso também é fruto de discussões envolvendo a proposta de educação dos movimentos sociais e das exigências estabelecidas em lei. Portanto, a Educação do Campo propõe como formação para os educadores um projeto pedagógico que valoriza a cultura e reflete sobre a realidade. Um educador que se envolve politicamente em questões relativas aos interesses dos trabalhadores camponeses e que instiga os educandos a se engajarem nos movimentos populares para buscar seus direitos.

As políticas públicas educacionais para o campo estão legalmente respaldadas, efeito das mobilizações sociais: na Constituição Federal (artigo 3º), quando define que os compromissos assumidos pelo Estado Brasileiro são construir uma sociedade justa e solidária, erradicar a pobreza e as desigualdades sociais, promover o bem de todos sem discriminação; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando afirma que os princípios da educação são igualdade de condições de acesso e sucesso escolar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, respeito aos direitos, valorização do profissional da educação escolar, entre outros.

A formação de professores também encontra-se respaldada em leis e documentos oficiais: através do Plano Nacional de Educação, que estabelece na meta 20 a garantia de formação de professores para a educação básica em nível superior, obtida em curso de licenciatura; nos Documentos Finais decorrentes da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) e Conferência Nacional de Educação (Conae); no Plano Nacional de Formação de Professores, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, em atendimento ao disposto no artigo 11 da referida política, criou-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) objetivando estabelecer metas e ações para formação de professores.

Os movimentos sociais têm como uma de suas conquistas mais significativas a criação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, pois atende às especificidades pertencentes aos povos camponeses,

reconhece o protagonismo dos movimentos dos trabalhadores e assegura uma formação contextualizada com as lutas históricas, cultura e saberes do campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA é uma das políticas mais importantes para o atendimento das necessidades educacionais dos camponeses. É resultado da II e II Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocasião em que se exigiu do Estado políticas públicas para o desenvolvimento da educação nas escolas. Os projetos viabilizam-se por meio de parcerias com instituições públicas de ensino médio e superior, órgãos públicos e movimentos sociais. No Maranhão, já se concretizaram projetos desde a alfabetização de jovens e adultos, até formação em nível superior

Apesar de o Programa representar um grande avanço na oferta de educação para os assentados da reforma agrária, muitos são os problemas enfrentados no percurso do desenvolvimento dos projetos. A exemplo do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, como demonstrado na pesquisa, encontram-se vários percalços no decorrer do curso, sendo os principais: interrupção das aulas, às vezes de um ano, devido à falta de recursos financeiros; instalações físicas inadequadas para os alunos; entraves postos pelos órgãos fiscalizadores; insuficiência de materiais pedagógicos e espaços de estudos.

A parceria entre universidade e movimentos sociais contribui significativamente para a democratização do acesso ao ensino superior pelas camadas populares. Revela que a universidade está aberta a dialogar com a sociedade, a atender suas necessidades e disposta a contribuir com a diminuição das desigualdades sociais. A associação do PRONERA com a Universidade incentiva as discussões sobre Educação do Campo e reforma agrária, além de produções envolvendo as questões agrárias.

No entanto, pôde-se constatar, por outro lado, as contradições existentes na relação entre Estado e movimentos camponeses no decorrer da execução do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA. Estas contradições podem ser vistas nas exigências feitas pelos órgãos fiscalizadores do próprio Estado, determinando em demasiado a paralisação das atividades ou pedindo a retirada de disciplinas que abordam os movimentos sociais do campo por não compreenderem a importância dos movimentos para a formação do educador do campo.

Portanto, é possível identificar as contradições e tensões existentes no percurso vivido pelo PRONERA no Maranhão e, assim, entender quais desafios precisa superar. Essas contradições têm relação com a dinâmica pertencente ao próprio campo no contexto do capitalismo, segundo Caldart (2009),

(...) diz respeito à relação tensa (que na sociedade capitalista não tem como não ser contraditória) entre Pedagogia do Movimento e políticas públicas, relação entre movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado (CALDART, 2009, p. 47).

A demanda por políticas públicas para formação de professores sempre foi prioridade dos movimentos sociais. Nesse sentido, a concretização de políticas específicas de formação é resultado de longas lutas dos camponeses por uma educação *do e no campo*, traduzidas pela estruturação das propostas de formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Terra. Mesmo em meio a tantas contradições e forças contrárias aos interesses dos camponeses, avanços na luta têm acontecido.

Entre tantas concepções distintas sobre o próprio conceito Educação do campo que hoje perpassa os diferentes sujeitos e organizações que lutam por ela, um consenso se faz presente: a inadiável necessidade da formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo (MOLINA, 2011, p. 185)

As experiências construídas no curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra são um marco na educação maranhense, pois é o primeiro projeto de formação de educadores direcionados aos sujeitos do campo. A estrutura curricular específica, organizada por eixos e núcleos de estudos e as disciplinas e atividades divididas em tempo-escola e tempo-comunidade são estratégias formativas inovadoras articuladas à gestão de processos educativos escolares e comunitários. Rompe com as tradicionais formas fragmentadas de organização do conhecimento. Desta maneira, as práticas educativas produzidas pelos sujeitos do campo têm íntima relação com o contexto vivido por eles e com os objetivos maiores pensados pelo movimento da Educação do Campo.

A análise da proposta político-pedagógica possibilitou compreender os princípios para formação de educadores do curso, em que se expressam os interesses dos sujeitos históricos, as suas experiências de vida e a sociedade que se pretende construir

Assim sendo, as reflexões oriundas dos debates em torno da Educação do Campo e o novo projeto de sociedade em construção pelos movimentos populares se vinculam à luta pela terra por meio da reforma agrária, igualdade e justiça social, Portanto, a proposta de formação é pensada a partir desses pressupostos.

O desenvolvimento do curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA parte do princípio de que formar é preparar sujeitos para o mundo do trabalho, para seu bem-estar, no sentido de autopromoção e autonomia, é ampliar a conscientização dos trabalhadores e, assim, promover a emancipação desses sujeitos, e não para a exploração de uma mão de obra subordinada ao agronegócio

Para tanto, a formação do educador deve, segundo os princípios orientadores da proposta pedagógica, valorizar a cultura popular e sistematizada; promover o fortalecimento de identidades; produzir saberes socialmente relevantes para o desenvolvimento do campo; promover a unidade entre ensino, pesquisa e extensão; prezar pela práxis educativa; ser comprometida com as questões políticas e sociais; estimular a postura crítica e reflexiva do educador; primar pela luta por terra e o desenvolvimento sustentável e fortalecer a autonomia e democratização das escolas do campo.

Em relação ao projeto político-pedagógico das classes populares do campo:

(...) devem basear-se nos direitos sociais e ser centralizados na formação geral, não fragmentada, plural, democrática, coletiva, solidária, que incorpore novos valores críticos sem desrespeitar os saberes tradicionais. Devem contemplar o direito ao conhecimento das ciências, do corpo, das humanidades e das culturas de forma descompromissada em relação ao mercado de trabalho (NETO, 2011, p. 36-37).

Nessa perspectiva, as intencionalidades desenvolvidas pelos movimentos sociais para formação de professores ultrapassam o âmbito escolar. Seu papel é social, de educador do povo. O educador do campo tem como desafio ser capaz de atuar em

diferentes espaços educativos, como ressaltado no princípio da práxis educativa. O educador do campo é um sujeito comprometido com os problemas sociais.

Os princípios da Educação do campo colocam como desafio ao professor o trabalho para e com os camponeses organizados, a reconstrução das escolas do campo no contexto de desenvolvimento sustentável, a participação política em favor dos direitos dos camponeses e o engajamento e inserção dos seus alunos no processo de luta social.

A formação de educadores do campo proporcionada pelo curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA desenvolve finalidades constituídas a partir dos saberes populares importantes ao campo, muitos dos quais produzidos em meio a lutas dos trabalhadores e suas famílias, ao mesmo tempo em que valoriza os conhecimentos sistematizados no sentido de promover um ensino crítico e conscientizador dos problemas sociais do campo e da cidade e criar estratégias e ações para superá-los em prol da classe trabalhadora.

É importante destacar que a Educação do Campo e a formação de professores está em processo de construção coletiva, por isso a participação dos professores nesse processo é fundamental para o enriquecimento dos debates. Nesse caso, a formação oferecida pelo PRONERA dá aos educadores contribuições para uma concepção humana e social preocupada em transformar a realidade.

Portanto, este trabalho de pesquisa pretende colaborar com as discussões relativas à educação construída pelos camponeses, que esteja comprometida com o desenvolvimento das comunidades rurais, das escolas e de seus educandos, tanto no ambiente acadêmico, como nos movimentos sociais. Sendo assim, os educadores precisam reconhecer e estimular o protagonismo da família, da comunidade e de todo o povo em prol da superação das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. **Movimentos Alternativos e de Contestação na Agricultura: Leitura do social, Disputas e Aspirações.** Porto Alegre, 1994.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. SCHEIBE, Leda. **Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020.** Revista Retratos da Escola. Brasília, 2010.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicato: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 1997.
- ARAÚJO, M. N. R. **As contradições e possibilidades de construção de uma educação para além do capital no contexto da luta pela terra.** III EBEM. Salvador, 2007.
- ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, dez. 1999, v. 20, n. 68, p.143-162.
- ARROYO, Miguel González. **Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente.** In: SOARES, Leôncio et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BAPTISTA, Francisca. **Educação rural: das experiências à política pública.** Brasília/DF: Nead/MDA; Ed. Abaré, 2003.
- BRASL. **Constituição Federal.** Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB 9394/96. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996.
- _____. Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília; DF, 2001.
- _____. I CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: Documentos finais. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA; Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2004.
- _____. II CONFERENCIA NACIONAL: “POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. **Texto Base**. Luziânia/GO, 2004.
- BRASIL. **Projeto de Lei no 8.035-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1033265&filename=REDACAO+FINAL+-+PL+8035/2010 Acesso em: 05 jun. de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf Acesso em dez. 2014 > Acesso em 20 jan. de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 17 Jan. de 2015.
- _____. Resolução CNE/CEB nº1/2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Brasília; DF: MEC/SECAD, 2002.
- BRASL. **Constituição Federal**. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações. Brasília, 2004.
- _____. Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **Projeto de Formação de Educadores da Reforma Agrária no Estado do Maranhão**- PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. São Luís, 2002b.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, CNE/CP, 2006.

- BRZEZINSKI, I (coord.). **Formação de profissionais da educação (1997 - 2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da educação no GT 8/Anped. : travessia histórica. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, p. 1-5, 2009.
- BUTTIGIEG, Joseph A. **Educação e hegemonia**. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (Orgs.). Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CADERNO SECAD 2 - **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECAD, 2007.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória)**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). **Educação e escola do campo**. Campinas: Papyrus, 1993
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Revista trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro, 2009.
- _____. Introdução. In: PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.p. 7-15
- _____. Educação profissional no contexto das áreas de reforma agrária: subsídios para discussão de diretrizes políticas-pedagógicas para os cursos do Pronera. Veranópolis, RS: Iterra, 2008.
- CAMPIONE, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (Orgs.). Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CONTAG. Questões agrárias. Estatuto da Terra e direitos regulamentadores. Brasília/DF, nov., 1979.
- COUTINHO, Adelaide Ferreira. As políticas educacionais do Estado brasileiro ou de como negaram a educação escolar ao homem e a mulher do campo - um percurso histórico. Eccos - **Revista Científica**. São Paulo, Vol. 11, p. 393-412, jul/dez. 2009.

- DELGADO, Guilherme. A questão agrária no Brasil: perspectiva histórica e configuração atual. **Revista Ciclo de Debates**. A questão agrária no Brasil, 1950-2003, editado por Luiz Otavio Ramos Filho e Osvaldo Aly Júnior, SP:INCRA, 2005.
- DELGADO, Laurinete Rodrigues da Silva. **A relação serviço social e questão agrária na contemporaneidade**: inserção e prática de Assistentes Sociais no MST e na FETAEMA no Maranhão. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/ Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2010.
- DALLAPIONE, Julieta Ida. Pedagogia da terra (relato de experiência). In; **II Conferência Estadual de Educação Básica do Campo**. Porto Alegre: MST, 2002, p. 65-67.
- DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: EUFC, 1990.

DAMASCENO, Maria. “A construção do saber social pelo ampoês na sua prática produtivo e política”. In: THERREIEN, J. DAMASCEDO, M. (orgs). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

- FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. “Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes 2004.
- FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do campo. In MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo 2. Ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do campo”, 2005.
- FERNANDES, Bernardo Maçano. Questão Agrária, pesquisa e MST. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Nossa Época, 92)
- FLORES, J. Analisis de dados cualitativos - Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU. In: CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos**: método de escolha e análise de dados. Disponível
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos e formação. **Educ. Soc.**; Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set, 2007.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

- GILL, Stephan. Gramsci, materialismo histórico e dialético e Relações Internacionais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- GUHUR, D. M.P.; SILVA, I. M. S e Educação do Campo: primeiras aproximações. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 34, p. 129-144, jul/dez 2009. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/302/55>. Acesso em 08 de agosto de 2015.
- HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A nova des-ordem mundial. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ITERRA. **Pedagogia da Terra**. Cadernos do Iterra: Veranópolis, RS, ano II, no 6, dezembro, 2002.
- KOLLING, Edgar J; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, 1).
- ZUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. e Soc.**, v. 19, n, 63, p. 105-125, ago, 1998.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. v. 4. (Coleção por uma Educação do Campo)
- LEITE, Sérgio. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 199.
- MARTINS, José de Sousa. Os camponeses e a política no Brasil. São Paulo: vozes, 1981.
- MARTINS, José de Sousa. Os camponeses e a política no Brasil. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- _____. Caminhada no chão da noite. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MARTINS, José Fernandes. **A Pedagogia da Terra: os sujeitos do campo e do ensino superior**. Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 36, 2012, 103-119.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar.2003.

- MUNARNIN, Antônio. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2566/1763>> Acesso em 27 de jan. de 2015
 - MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos. In: REUNIÃO ANUAL A ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2009.
 - MESZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
 - MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2003.
 - MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo M. (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 do Campo, 5).
 - MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília.**
 - NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
 - SOARES, Leôncio et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
 - MOCHCOVITCH, Luna G. Gramsci e a escola. São Paulo: Ática, 2004.
 - MST. Caderno de Educação, nº 13 Edição Especial. Dossiê MST - Escola. Documentos e Estudos - 1990-2001. Veranópolis/RS: Iterra, 2005.
 - OLIVEIRA, D. A. As reformas educativas e suas repercussões sobre o trabalho o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A (org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- PEREIRA, S. M. Formação de Docentes para a educação Básica no contexto das exigências do mundo do trabalho: novas (ou velhas) propostas? Revista da FAEEBA - **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p 105-116, jul.-dez. 2008.
- PESSOA, Jadir. A revanche camponesa. Goiânia: Editora da UFG, 1999.
 - SANTOS, Boaventura de Souza. Um Discurso sobre as Ciências. São Paulo, Cortez, 2005.

- RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação: **liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro, 2009.
- SCHEIBE, Leda. **A formação de professores no Brasil**: a herança histórica. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso 14 de fev. 2014.
- SCHERER-WARREN, I. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 1996.
- SILVA, Maria Aparecida de Moraes. A luta pela Terra: experiência e memória. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- SUDBRAK, E. M. Mapas da formação docente pós - LDB: regulação ou emancipação. Revista do Centro de Educação, v. 29, n 2, 2004
- TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: DE TOMMASI, LIVIA; WADER, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.em:<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2012
- VÁRIOS AUTORES. A força da mobilização consolidada no tempo – 1963-2003. 2ª ed. Porto Alegre> Fetag/RS, 2003.
- VENDRAMINI, C. R. **Movimento educativo emancipatório**: uma análise das pesquisas sobre o MST no campo educacional. Florianópolis: UFS, 2008. Relatório final de pesquisa.
- ZANCANELLA, Yolanda. **A formação do professor para a educação do campo**: A experiência pedagógica e o saber produzido nas práticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.