

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

**MICHELLE FREITAS TEIXEIRA**

**FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO:  
*CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS À LUZ DA EXPERIÊNCIA  
DO PRONERA E DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA/UFMA***

**São Luís - MA  
2011**

**MICHELLE FREITAS TEIXEIRA**

**FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO:  
CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS À LUZ DA EXPERIÊNCIA  
DO PRONERA E DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA/UFMA**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adelaide  
Ferreira Coutinho

**São Luís - MA  
2011**

Teixeira, Michelle Freitas

Formação de educadoras e educadores de campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra – UFMA / Michelle Freitas Teixeira. - São Luis, 2011.

xf.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adelaide Ferreira Coutinho

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

1. Educação do campo 2. Formação de educadores 3. Neoliberalismo 4. Movimentos sociais I.. Título.

CDU 371.13 : 374.4

**MICHELLE FREITAS TEIXEIRA**

**FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO:  
CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS À LUZ DA EXPERIÊNCIA  
DO PRONERA E DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA/UFMA**

**Aprovado em \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Drª Adelaide Ferreira Coutinho – UFMA - Orientadora**

---

**Profª Drª Maria Alice Melo – UFMA**

---

**Prof. Dr. José de Ribamar Sá Silva – UFMA**

---

**Profª Drª Iran de Maria Leitão Nunes – UFMA - Suplente**

*A Angelo, semente que germina em  
meu corpo e em minha alma e que já  
me ensina a ser forte e a ter  
esperança.*

## AGRADECIMENTOS

A todas as forças divinas da natureza que nos guiam.

A minha mãe Solange, uma mulher de fibra e muita coragem que me ensina diariamente a arte da resistência e a quem devo eterna gratidão à vida.

A vovó Mary, base forte e generosa de minha vida, grande incentivadora, que sempre acreditou nos meus passos, mesmo quando tortos. Agradeço pela estrutura emocional e material que possibilitou que chegasse até aqui.

A vovó Edith, pela sua luz, alegria e ousadia que inspiram e iluminam a todos que a cercam.

A minha irmã Marianna, flor de gente que encanta e perfuma o meu mundo e o de todos que tem o prazer de conviver com sua alegria de viver.

A Maria Eldina, por ser a mais querida das dindinhas.

Ao meu companheiro Luciano, minha gratidão pelo apoio paciente e pela tolerância nestes tempos conturbados, mas muito prazerosos. Obrigada pelo companheirismo que você dedica à nossa história, que se alegra ainda mais com a chegada do nosso filho.

Aos homens de minha família, em especial ao meu pai Ubiratan Filho e aos meus avós Salomão Freitas e Ubiratan Teixeira, pela oportunidade de conviver e aprender com cada um, dimensões diferentes de ser humano.

A professora e amiga Adelaide Coutinho, pela orientação dedicada, compreensão, companheirismo e pela inspiração ao compromisso e à rebeldia.

A Cacilda Cavalcanti, a quem tenho muito apreço e com quem tenho o prazer de compartilhar diferentes momentos de minha trajetória profissional. Grata pelo apoio.

A todas as companheiras e os companheiros do PRONERA/UFMA e do NEPHECC, pelos debates, pela dedicação à luta do campo e pela oportunidade de fortalecer juntos as nossas convicções e as nossas esperanças.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação. Grata pelos ensinamentos e pela compreensão no momento ímpar e delicado de finalização deste trabalho.

Aos amigos do mestrado, Jorge Leão, Socorro Leal, Carol Souza, Fernanda Rodrigues e a todos os demais pela construção coletiva do conhecimento forjada nos nossos intensos debates.

A Thaís Santos, Rita de Cássia e Elizabeth Corrêa, que contribuíram generosamente em momentos específicos da construção e revisão deste trabalho.

Ao amigo Urbano e às amigas Laura, Maria, Cassandra, Thaís, Nora, Vivi, Soraia, Mari-Nilva, Dani, Vilma, Isabel, Luana, Erlene, Rose companheiras de vida que confirmam a cada dia a importância da amizade. Grata por existirem...

A todas as crianças do mundo que nos inspiram esperança e alegria, em especial Alaíde, Áurea, Joaquim, Ian, Benjamin...e Angelo.

A todas e todos que lutam pela terra, pela Reforma Agrária, pela Educação do Campo e que acreditam na possibilidade da conquista de um mundo mais justo. Sigamos juntos sempre!

À rebeldia.

Mas só o povo é quem pode a rebeldia  
quando no peito não lhe cabe a dor  
que irrompe - e então são águas represadas  
que desprendem, no seu volume espesso,  
os ímpetos crescidos, despencados  
no seu destino imenso de ser livre,  
que se expande em fragor de tempestades  
e gera brados balizando o rumo  
por onde avança o povo rebelado.

**(Thiago de Mello)**

## RESUMO

Esta dissertação trata da formação de educadoras e educadores do campo, por meio da investigação das concepções presentes em projetos distintos de educação que se apresentam a partir dos anos de 1990, incluindo aquelas concepções constituídas em consonância com os novos interesses do capital, no processo de crise e reestruturação do Estado e seu aparelho gestor sob o neoliberalismo e em contraposição às lutas empreendidas pelos movimentos sociais camponeses por uma educação *do e no* campo. A especificidade deste objeto de estudo está na análise das concepções defendidas pelos movimentos sociais camponeses para a formação de educadores, à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra/UFMA. Para tanto, busca-se apoio teórico-metodológico na perspectiva materialista histórico-dialética, na tentativa de apontar os condicionantes históricos, políticos e econômicos, bem como as contradições que se apresentam e que influenciam diretamente a constituição dos distintos projetos de educação e formação de educadores em questão. Nesta investigação, adotou-se como procedimento metodológico a revisão de literatura por meio da pesquisa bibliográfica e documental, a qual permitiu, a partir das contribuições teóricas, apreender a totalidade constitutiva da temática central, destacando-se possíveis mediações: a história da educação do campo; o ideário neoliberal e formação de educadores; relação entre questão agrária e educação; relação entre movimentos sociais, educação do campo e formação de educadores e o PRONERA. Além disso, a análise documental permitiu uma compreensão mais clara das concepções e das contradições que se apresentam dentre os diferentes projetos em disputa no terreno do real, inclusive no âmbito da legislação. Por meio dessa investigação, constatou-se a existência de um processo de luta entre concepções distintas de formação de educadores, entre as quais se manifestam estratégias adotadas pelo Estado brasileiro capitalista a fim de garantir a difusão de concepções que garantam a manutenção da hegemonia do capital como fundamento das políticas de formação de educadores e, na contramão desta lógica, identifica-se a atuação dos movimentos sociais camponeses na construção de um projeto transformador de Educação do Campo e formação de educadores – ao qual se inclui o PRONERA e o Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Formação de educadores. Neoliberalismo. Movimentos Sociais.

## RESUMEN

Esa disertación aborda la formación de educadores y educadoras del campo, a través de la investigación de las concepciones presentes en distintos proyectos de educación que se presentan a partir de los años 1990, incluso las concepciones constituidas en conformidad con los nuevos intereses del capital, en el proceso de crisis y reestructuración del Estado y su aparato gestor bajo el neoliberalismo y, en oposición a las luchas emprendidas por los movimientos sociales campesinos por una educación *del y en el* campo. La especificidad de este objeto de estudio está en el análisis de las concepciones defendidas por los movimientos sociales campesinos para la formación de educadores, en vista de la experiencia del PRONERA y del Curso de Pedagogía de la Tierra/UFMA. Para eso, el soporte teórico-metodológico se constituye en la perspectiva materialista histórico-dialéctica en el intento de desvelar los condicionantes históricos, políticos y económicos así como las contradicciones que se presentan y que influyen directamente la constitución de los distintos proyectos de educación y formación de educadores del campo. En esta investigación se adoptaron como procedimientos metodológicos la revisión de literatura a través de las investigaciones bibliográfica y documental que permitieron, a partir de los aportes teóricos, aprehender la totalidad constitutiva de la temática central, haciendo hincapié a las posibles mediaciones: la historia de la educación del campo; el ideario neoliberal y formación de educadores; relación entre cuestión agraria y educación; relación entre movimientos sociales, educación del campo y formación de educadores y el PRONERA. Además, el análisis documental permitió una comprensión más clara de las concepciones y de las contradicciones que se presentan en los distintos proyectos en disputa en la esfera del real, incluso en el ámbito de la legislación. A través de esta investigación se verificó la existencia de un proceso de luchas entre distintas concepciones de formación de educadores, como las estrategias adoptadas por el Estado brasileño capitalista con el fin de garantizar la difusión de concepciones que garanticen la manutención de la hegemonía del capital como fundamento de las políticas de formación de educadores, mientras en la dirección contraria a esta lógica se identifica la actuación de los movimientos sociales campesinos en la construcción de un proyecto transformador de Educación del Campo y formación de educadores, en el cual se incluye el PRONERA y el Curso de Pedagogía de la Tierra PRONERA/UFMA.

**Palabras claves:** Educación del Campo. Formación de Educadores. Neoliberalismo. Movimientos Sociales.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: PROJETOS EM DISPUTA .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Educação Rural e Educação do Campo e seu lugar nas Constituições brasileiras.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 Novos conceitos e estratégias de disciplinamento: o ideário neoliberal de educação .....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 Implicações do neoliberalismo sobre a questão agrária: a condição maranhense .....</b>	<b>49</b>
<b>2.4 A formação do educador e a Educação do Campo no contexto das reformas neoliberais.....</b>	<b>53</b>
<b>3 A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES POR UM PROJETO POPULAR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVAS E VELHAS CONCEPÇÕES EM DISPUTA .....</b>	<b>66</b>
<b>3.1 Questão Agrária e Educação do Campo: a resistência dos movimentos sociais camponeses ante ao projeto neoliberal .....</b>	<b>66</b>
<b>3.2 Impasses e conquistas da luta dos movimentos sociais camponeses por uma Educação do Campo.....</b>	<b>71</b>
<b>3.3 PRONERA: a oferta de Educação do Campo sob a contra-resistência do capital .....</b>	<b>82</b>
<b>4 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS HISTÓRICOS E NOVAS PERSPECTIVAS .....</b>	<b>89</b>
<b>4.1 Formação de educadores: movimento histórico e fundamentos .....</b>	<b>89</b>
<b>4.2 As concepções dos movimentos sociais camponeses para a formação de educadoras e educadores do campo: debates e processos em curso .....</b>	<b>97</b>
<b>4.2.1 Fortalecendo a luta: a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.....</b>	<b>106</b>
<b>4.2.2 O PRONERA, uma conquista e muitos desafios: as contradições na oferta da Educação do Campo e formação de educadores.....</b>	<b>112</b>

<b>5 O PRONERA NO MARANHÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA/UFMA: UM ESPELHO DAS CONTRADIÇÕES E DA LUTA POR UMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO.....</b>	<b>123</b>
<b>5.1 O PRONERA e a Educação do Campo no Maranhão.....</b>	<b>127</b>
<b>5.2 O Curso de Pedagogia da Terra/UFMA: fundamentos, concepções e contradições do processo .....</b>	<b>133</b>
5.2.1 Intencionalidades na formação de educadores do campo: princípios norteadores da experiência do Curso de Pedagogia da Terra/UFMA .....	139
5.2.2 Processos pedagógicos para a formação de educadoras e educadores do campo: como se forma um/a Pedagogo/a da Terra?.....	147
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>163</b>
REFERÊNCIAS .....	175
APÊNDICES.....	183
ANEXOS .....	185

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ACONERUQ</b>	Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>ASSEMA</b>	Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>CBAR</b>	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
<b>CBE</b>	Conferência Brasileira de Educação
<b>CCN</b>	Centro de Cultura Negra
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COLUN</b>	Colégio Universitário
<b>CONARCFE</b>	Comissão Nacional para a Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
<b>CPC</b>	Centros Populares de Cultura
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
<b>EZLN</b>	Movimento Guerrilheiro Indígena Camponês Zapatista
<b>FARC</b>	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia
<b>FASEPE</b>	Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual

<b>FINAM</b>	Fundo de Investimentos da Amazônia
<b>FINOR</b>	Fundo de Investimentos do Nordeste
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FONEC</b>	Fórum Nacional de Educação do Campo
<b>FSADU</b>	Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IFMA</b>	Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação do Maranhão
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>IPES</b>	Instituições Públicas de Educação Superior
<b>ITERMA</b>	Instituto de Terras do Maranhão
<b>ITERRA</b>	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
<b>MASTER</b>	Movimento dos Agricultores Sem Terra
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular
<b>MDA</b>	Ministério de Desenvolvimento Agrário
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MEPF</b>	Ministério Extraordinário de Política Fundiária e do Desenvolvimento Agrário
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>NEPHECC</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Política, Educação e Cultura do Campo
<b>OMC</b>	Organização Mundial para o Comércio
<b>ONG'S</b>	Organizações Não-Governamentais

<b>OREALC</b>	Oficina Regional de Educación para a América Latina y Caribe
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PQD</b>	Programa de Qualificação de Docentes
<b>PROCAD</b>	Programa de Capacitação Docente do Sistema Educacional do Estado do Maranhão
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PROFORMAÇÃO</b>	Programa de Formação de Professores em Exercício
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SUDAM</b>	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
<b>SUDENE</b>	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
<b>TCU</b>	Tribunal de Contas da União
<b>TIC's</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UEMA</b>	Universidade Estadual do Maranhão
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNE</b>	União Nacional de Estudantes
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## 1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira se constitui a partir de uma estreita relação entre os interesses hegemônicos que regeram as relações de produção, sob o viés do capitalismo em sua primeira fase de acumulação, das necessidades de manutenção dessa lógica de exploração do homem e da natureza neste país, o que deu contorno às políticas educacionais.

Desta forma, partindo da compreensão da educação enquanto um fenômeno social – e, portanto, inserido necessariamente nos diversos processos históricos de organização da sociedade –, torna-se impensável a compreensão e a construção de alternativas voltadas à questão da formação de educadores para a educação básica do campo, sem que estas sejam consideradas a partir de sua inserção em uma realidade concebida como um todo estruturado, dialético e contraditório<sup>1</sup>, o que vem a ser, em síntese, a constituição da sociedade capitalista brasileira.

Sob inspiração dessa premissa histórico-social, foi desenvolvido este trabalho de pesquisa<sup>2</sup> que ora se apresenta e versa sobre a *Formação de Educadoras e Educadores do Campo*, a partir de uma análise das concepções que se apresentam na base das propostas formativas que, diante de uma realidade que se estabelece dialética e contraditoriamente, expressam conflitos de interesses que determinam a instauração de processos de luta entre distintos projetos de sociedade, educação e formação de educadores.

O acirramento desse processo de luta se dá na realidade camponesa, na medida em que as estratégias adotadas para a manutenção da lógica capitalista nesse território aprofundam as condições de desigualdade social, de exploração destrutiva da natureza e do homem e da mulher do campo, de intensificação da violência no campo de instauração de uma lógica de desenvolvimento que desconhece e que exclui os

---

<sup>1</sup> Concepção que se dá à luz das idéias de Kosik (2011, p.50) quanto o mesmo reflete que se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos e outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que precede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingem a concreticidade.

<sup>2</sup> Sobre a concepção de pesquisa científica à qual se buscou inspiração para este trabalho, destaca-se a compreensão de Kosik (2011) para o qual pesquisa científica não é uma sistematização dos conceitos que se procede por soma, sistematização essa fundada sobre uma base imutável e que encontra de uma vez por todas a explicação para o real. Ao contrário, ela é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação de conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada pela correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva.

trabalhadores do campo e seus filhos de sua história, sua cultura, seus saberes e formas de produção e organização política. Essa exclusão está expressa na história da educação brasileira, tanto no silêncio do direito à educação ao trabalhador camponês<sup>3</sup> (inclusive nas primeiras Constituições) quanto na oferta de políticas educacionais que partem de uma visão urbanocêntrica. Esse sujeito é ignorado em sua subjetividade e especificidade e, quando são incluídos, isso ocorre a partir de propostas educacionais que visam a estabelecer consensualmente um novo perfil de ser humano, que garanta a perpetuação da lógica do capital enquanto única possibilidade para a promoção do desenvolvimento, da organização social, da política, da educação e da formação de educadores do campo.

No entanto, ao mesmo tempo em que se reconhece o caráter hegemônico das políticas capitalistas, impregnado nas bases político-ideológicas que sustentam organização da sociedade brasileira, reconhece-se – dentro deste processo de luta e disputas – a construção de alternativas a essa condição. Assim, somou-se à investigação das concepções e das contradições que se expressam nas políticas de formação de educadores a análise das perspectivas explicitadas a partir da organização social em torno da necessidade de construção e conquista de políticas públicas que estejam atreladas e comprometidas com concepções distintas (e até antagônicas) de sociedade, educação e formação de educadores.

Desse modo, considerou-se a validade das conquistas educacionais nas últimas duas décadas, em especial o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse programa é resultante das reivindicações dos movimentos e organizações sociais camponesas que, nesse processo histórico de luta, intencionam, para além da Reforma Agrária, construir e consolidar um projeto popular de Educação do Campo, escola e formação de educadores/as, enquanto expressão do movimento real na luta dos contrários – o que, por sua vez, poderá ser mais profundamente compreendido a partir de análises que identifiquem a contradição enquanto uma condição recorrente na sociedade de classes.

Diante dessa *luta de contrários*, dentre as fontes das quais se partiu para a análise desse projeto popular em construção, buscou-se apresentar os documentos elaborados nos eventos organizados pelos movimentos sociais camponeses, a fim de definir coletivamente princípios, leis e decretos que tratam especificamente da

---

<sup>3</sup> Utiliza-se o decorrer deste trabalho a categoria *trabalhador camponês* para designar os diversos segmentos de trabalhadores (as) rurais existentes no país, entre os quais os assentados, assalariados, autônomos, sem-terra, posseiros, meeiros, indígenas, quilombolas, quebradeiras de côco babaçu, ribeirinhos e pequenos agricultores, enfim, trata-se da diversidade humana que vive no e do campo.

Educação do Campo e da formação de educadores/as sob esta perspectiva, bem como documentos e projetos que fundamentam e expressam conquistas pontuais desta luta. Dentre esses projetos analisados, destacaram-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo PRONERA/UFMA. O primeiro foi criado em 1998 e o segundo em 2007, pela Resolução nº105-CONSUN e encontra-se em desenvolvimento, desde dezembro de 2008. O Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo é voltado para a formação de educadores e educadoras do campo em nível de graduação, e tem particularmente como público alvo assentadas e assentados da reforma agrária e povos tradicionais quilombolas de diversas regiões do estado do Maranhão.

Desta forma, refez-se o percurso inicial do Projeto de Pesquisa apresentado ao Mestrado em Educação da UFMA, inclusive quanto à opção pelo projeto do PRONERA/UFMA a ser objeto de reflexão. Antes, pretendia-se estudar o Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, mas em virtude das limitações estruturais em realizar a pesquisa de campo com os educadores/as formados nesse projeto, voltou-se a temática da pesquisa para o *Projeto do Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra - PRONERA/UFMA*.

Metodologicamente, foi realizada revisão de literatura por meio de pesquisa bibliográfica e documental, no intuito de identificar as concepções, contradições e perspectivas presentes nesse projeto, à luz da experiência do PRONERA e da luta dos movimentos sociais do campo na conquista do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA.

A temática da pesquisa é, com isso, ampliada para *Formação de educadoras e educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA*. A experiência do curso de pedagogia da terra é posta em questão, amparada na parceria entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Colégio Universitário (COLUN), o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Política, Educação e Cultura do Campo – (NEPHECC/UFMA) e os movimentos sociais camponeses: Movimento dos Sem Terra (MST), Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão (ASSEMA), o Centro de Cultura Negra (CCN) e a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que se dá histórica e socialmente situada e que concebe o estudo da história enquanto “subversivo e revolucionário, porque serve ao desmascaramento das ideologias, porque ao se inserirem os contextos particulares em sua história, desvelamos suas pretensões de universalidade” (BEER, 2006, p. 7).

Sob esta inspiração, iniciou-se este trabalho de pesquisa com a análise do lugar da educação rural na história da educação brasileira, passando pelas concepções de educação e de formação de educadores estabelecidas a partir dos anos de 1990 – quando a ofensiva neoliberal redefine os caminhos da educação enquanto instrumento fundamental na consolidação/perpetuação dos ideais capitalistas – até que se possa chegar à experiência do *Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA*, em desenvolvimento nos dias atuais, com uma compreensão mais sólida dos condicionantes históricos que a determinam.

Adota-se este percurso considerando que:

Quando somos capazes de compreender nossa sociedade como parte da história, podemos compreender os processos pelos quais ela se tornou o que é e, dessa maneira, tentar entender o movimento que conduz à possibilidade de superação da sociedade capitalista e da emancipação humana (BEER, 2006, p. 7).

Portanto, esta pesquisa parte de intencionalidades definidas, encontrando-se fundamentada em bases político-filosóficas da produção teórica de estudiosos da política educacional, da educação do campo e formação de educadores, bem como dos documentos legais a partir das quais se busca amparo para o desenvolvimento das análises propostas. Assim, destaca-se que o ponto de partida deste trabalho é a compreensão do mundo enquanto expressão do movimento humano em constante transformação durante toda a história da humanidade. As relações estabelecidas entre os homens e destes com a natureza são refletidas nas condições do real. Logo, parte-se de uma compreensão da concretude da realidade, da apreensão do real estabelecido pelas tramas das relações humanas e sociais e expresso como concreto no âmbito do pensamento.

Sob esta perspectiva, a educação enquanto uma prática social está organicamente relacionada às condições materiais de existência constituídas no seio das relações estabelecidas ao longo da história e expressa os condicionantes desta existência, ou seja, reflete os modos de pensar e as concepções de mundo que se manifestam. Trata-se, portanto, do reconhecimento de que o mundo é a expressão do movimento humano.

Entretanto, a história demonstra que as diferentes relações humanas não se constituem de forma harmoniosa nas sociedades de classes. Ao contrário, ocorrem constantes embates diante da necessidade de garantir a hegemonia de projetos sociais e as concepções decorrentes dos mesmos.

Nesses embates, a necessidade de *dominação e libertação* está presente enquanto principal objetivo do fazer humano, sendo a educação um terreno fértil de experiências elaboradas e concretizadas com esse fim. Assim, a convivência com a realidade concreta do campo maranhense, a partir da vivência em momentos distintos do PRONERA/UFMA, permitiu a identificação daqueles processos nessa realidade.

A convivência com a realidade de homens e mulheres do campo também nos permitiu identificar a condição de exploração da força de trabalho de homens e mulheres do campo que vivem no sistema de latifúndio, bem como a condição de negação dos seus direitos sociais básicos (terra, moradia, segurança alimentar, transporte, saúde, saneamento, educação, cultura e lazer).

Essa preocupação com a questão agrária e com a educação do campo teve como marco inicial a experiência enquanto bolsista de extensão em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no *Projeto de Educação em Áreas de Assentamento e Reforma Agrária do Estado do Maranhão: versão continuidade*<sup>4</sup> - PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, desenvolvido entre os anos de 2002 e 2004, quando estudante do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

Naquela oportunidade, realizava-se o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico dos educandos e dos educadores em formação no *Projeto*, por meio de viagens periódicas aos assentamentos de reforma agrária do MST na regional Pindaré, nos municípios de Buriticupu e Bom Jardim. Registra-se que essa convivência permitiu o contato direto com a difícil condição de vida, trabalho e educação dos camponeses, despertando o interesse em revelar os condicionantes históricos que favorecem a manutenção dessa realidade.

A partir de então, considera-se demarcado o início deste estudo, que não se inicia no Mestrado e não finda com o desenvolvimento deste trabalho, mas que vem

---

<sup>4</sup> Esse projeto foi desenvolvido entre os anos de 2002 e 2004, simultaneamente ao *Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão*. Enquanto os educandos envolvidos *Projeto de Educação em Áreas de Assentamento e Reforma Agrária do Estado do Maranhão: versão continuidade* (também conhecido como *Projeto Continuidade*, um projeto de Educação de Jovens e Adultos, centrado na superação da condição de analfabetismo – eram alfabetizados em escolas improvisadas em diversos assentamentos de reforma agrária no Maranhão, e os seus educadores estavam em processo de formação no Projeto Magistério.

sendo aprofundado em todas as experiências vividas diretamente com o campesinato maranhense, com a educação do campo e com a formação de educadores<sup>5</sup>. Este processo recebeu a contribuição do exercício constante de produções acadêmicas que se apresentam enquanto fruto das inquietações e das análises que emergem nessa trajetória – desde os resumos publicados em eventos científicos ainda na Graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (1999-2005), passando pela elaboração da Monografia defendida na conclusão do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior (2006-2008) – cujo tema foi “*Educação do Campo e Formação de Educadores: traços de uma história de luta*” –, até chegar às produções mais recentes.

A partir desse contato direto com a realidade e do aprofundamento das leituras acerca dessa realidade, confirma-se a condição de negação da educação do povo do campo ao longo da história da educação brasileira, evidenciado na descoberta da inexistência, até o fim do século XX, de programas e currículos de formação de educadores fundamentados nas especificidades e nas necessidades do campo.

Nessa mesma trajetória, identifica-se, entretanto, a importância dos movimentos sociais camponeses na luta pela superação da histórica condição de negação de seus direitos. Assim, o PRONERA se apresenta como uma das principais conquistas dessa luta para a construção de um projeto popular de educação que esteja diretamente comprometido com a superação dos problemas apresentados pela realidade camponesa<sup>6</sup>, apesar das contradições, dos conflitos e, por vezes, retrocessos nessa oferta.

Neste contexto de negação da educação aos povos do campo e de luta pela superação desta negação, identifica-se o conflito entre concepções distintas de educação e de formação de educadores, o que, por sua vez, demonstra a existência de um contexto de lutas estabelecido entre estas distintas concepções, enquanto expressão de projetos antagônicos de sociedade e desenvolvimento. Reafirma-se, assim, a permanência da luta de classes<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Incluindo as vivências com esta formação em outros espaços e em outras concepções como: na docência em cursos de formação de educadores na iniciativa privada e na tutoria à distância em curso de graduação em Pedagogia (tanto na rede privada, quanto na rede pública de ensino). Ambas as experiências contribuíram para o conhecimento empírico das estruturas político-pedagógicas, ideológicas, econômicas que fundamentam estas alternativas que se apresentam dentro da perspectiva mercadológica de educação.

<sup>6</sup> O PRONERA é reconhecido como uma importante conquista da organização do trabalhador camponês em torno do *Movimento Por uma Educação do campo*, expressão da luta camponesa pela superação da condição de esquecimento e exploração imposta ao povo do campo. Trataremos deste movimento de maneira mais aprofundada neste trabalho.

<sup>7</sup> Conforme Taffarel (2010, p. 80), a luta de classes está viva, e trata-se de uma luta econômica, ideológica e política, que por sua vez define estratégias no processo de formação de educadores e para a educação do

Diante dessas percepções, o interesse em mostrar a realidade que envolve a disputa de concepções e projetos no âmbito da Educação do Campo foi aprofundado e fortalecido a partir da experiência, durante o ano de 2008, com a docência das disciplinas Sociologia da Educação, Introdução à Gestão Escolar e Introdução ao Estágio Curricular, no *II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras em Educação do Campo na Reforma Agrária do Estado do Maranhão* – desenvolvido na continuidade da parceria PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA.

Naquela oportunidade, o contato com as concepções e os princípios que sustentam a perspectiva de educação e formação de educadores do campo defendida pelos movimentos sociais camponeses despertou a necessidade de compreender de maneira mais profunda as bases ideológicas, políticas e pedagógicas que fundamentam a construção e o desenvolvimento dos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, sob o viés deste novo projeto educacional construído no cerne da luta Por uma Educação do Campo<sup>8</sup>.

Essa busca, por sua vez, não poderia ocorrer distante da procura pela compreensão das concepções e dos pressupostos hegemônicos capitalistas/burgueses, que sustentam historicamente as intervenções do Estado<sup>9</sup> na realidade camponesa brasileira, especialmente no Maranhão. Considerando-se que as condições precárias observadas no campo maranhense são uma expressão dos modelos de exploração e de massificação do homem impostos a esta realidade, parte-se da compreensão segundo a qual:

São os homens que produzem suas representações, suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar (MARX; ENGELS, 2007, p. 19).

A partir da aproximação com esses referenciais, traduzidos em formas de ver e estar no mundo, do contato com as contradições apresentadas na realidade do campo

---

campo. Portanto, aos movimentos sociais camponeses, cabe a definição e o estabelecimento de estratégias e táticas especiais para as experiências nos cursos de licenciatura em educação do campo, enquanto estratégia de fortalecimento da construção de um projeto popular de educação.

<sup>8</sup> Logo de início, esta necessidade de compreensão esteve aliada à necessidade de intervenção para a transformação e não para a simples descrição de uma realidade contraditória. Isso porque, acredita-se ser um dos papéis fundamentais, se não o principal, das teorias esse exercício de descortinar a realidade a fim de compreendê-la em suas mais profundas nuances. Compreender os porquês da realidade, de suas contradições e das relações históricas de dominação é a contribuição primordial das teorias sociais para a humanidade, considerando que é conhecendo a si mesmo, às teias e tramas nas quais, enquanto sujeito, se está envolvido que se torna realmente possível a transformação da realidade.

<sup>9</sup> Enquanto representante histórico dos interesses das classes sociais dominantes.

maranhense, do reconhecimento (a partir das vivências com experiências voltadas para a educação do campo e a formação de seus educadores) da existência de concepções distintas e por vezes antagônicas permeando este universo, diversas inquietações foram aos poucos sistematizadas, a fim de propor um caminho para este trabalho, até que se pudesse chegar a questões de pesquisa mais claras e definidas, problematizando-se esta temática ampla que é a Educação do Campo e a formação de educadores camponeses. São elas:

- a. Como é tratada a educação do trabalhador camponês ao longo da história da educação brasileira e qual o lugar da educação rural nas constituições?
- b. Quais são as concepções defendidas e sob quais bases ideológicas, políticas e pedagógicas são amparadas as políticas educacionais voltadas para a formação de educadores a partir da implantação da reforma neoliberal do Estado brasileiro, iniciada nos anos de 1990?
- c. Que princípios e concepções orientam a ação dos movimentos sociais camponeses na construção de um projeto popular de educação do campo e de formação de educadores que se apresenta enquanto alternativa diante da expansão das concepções neoliberais no campo da formação de educadores?
- d. Como as concepções defendidas pelos movimentos sociais para a educação do campo e a formação de educadores se apresentam dentre as intencionalidades, os princípios orientadores e as estratégias pedagógicas adotadas no Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA?

Tais questionamentos orientam esta pesquisa quanto ao seu objetivo geral, qual seja: analisar a concepção de formação de educadores presente na proposta dos movimentos sociais para a educação do campo, com atenção especial à experiência do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, a fim de identificar as contribuições dessas concepções para realidade educacional camponesa, bem como as contradições expressas diante do contexto de expansão do ideário neoliberal enquanto base hegemônica imposta às políticas educacionais atuais.

A escolha pelo Curso de Pedagogia da Terra em questão se deve à sua relação com diversos outros projetos de formação de educadores do campo desenvolvidos a partir da parceria PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. Logo, ela representa na atualidade a continuidade de um processo que se iniciou no ano de 1998, juntamente com a organização popular em prol da construção da educação do campo, enquanto novo paradigma educacional que objetiva transformar as condições históricas de

negação da educação ao povo do campo. Além disso, esse programa é o primeiro projeto de Licenciatura em Pedagogia da Terra desenvolvido no Maranhão, em tempos conflituosos e de intensificação da contrarresistência do Estado diante das ações educacionais desenvolvidas a partir de parcerias com os movimentos sociais camponeses. Portanto, trata-se de um projeto que, apesar da conjuntura vivida, representa, na esfera estadual, a resistência desse movimento que se dá nacionalmente.

Diante de todos esses fundamentos, questionamentos, justificativos e objetivos, apresentam-se no primeiro capítulo deste trabalho os resultados da pesquisa bibliográfica e documental a partir do tema **EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: PROJETOS EM DISPUTA**. Nesse momento da pesquisa, buscou-se compreender as faces da educação rural nas diversas etapas de desenvolvimento das forças produtivas e das relações que a elas correspondem. Partiu-se da necessidade de compreensão da *educação rural e seu lugar nas constituições brasileiras*, a fim de identificar os condicionantes históricos que fazem da *educação rural* uma expressão dos interesses dos grupos sociais dominantes, que se instauram no lugar central do poder no campesinato brasileiro.

Identificou-se a partir dessa análise o contínuo processo de adaptação das estratégias adotadas com o fim da manutenção da estrutura social e ideológica capitalista, ao mesmo tempo em que se identifica a permanente presença da resistência de alguns segmentos sociais diante da condição de exploração do capital.

Uma condição que, na caminhada histórica e diante das diversas estratégias de reestruturação dos modos de produção capitalista, apresenta-se e intensifica-se nos anos de 1990, momento de efervescência dos duelos travados por projetos que representam interesses distintos, aliando-se por um lado à perpetuação e por outro da superação dos ideais capitalistas no seio das políticas públicas de educação – dois projetos que se apresentam de maneira marcante no campo brasileiro, diante da expansão do ideário neoliberal no cerne das políticas e projetos de formação de educadores voltados para esta realidade.

Assim, considerando a Educação do Campo e a problemática da formação de educadores enquanto expressão de um movimento que se insere na totalidade<sup>10</sup> sócio-

---

<sup>10</sup> Na adoção desta categoria, buscamos inspiração na concepção de Kosik (2011) para o qual, totalidade não significa *todos os fatos*, a totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser relacionalmente compreendido. Acumular todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade

política capitalista, nesse capítulo foram desenvolvidas reflexões sobre *neoliberalismo e educação* – a partir de um diálogo com estudiosos dessa questão, entre os quais: Bianchetti (2005), Draibe (1993), Gentili (1998), Silva (2004), Diniz (2009), Harvey (1992), Kuenzer, (2005), Shiroma, (2007), Freitas (1992) –, em busca da compreensão dos *novos conceitos e estratégias de disciplinamento do ideário neoliberal de educação*. Uma análise que logo apresenta a necessidade de um mergulho nas fontes documentais dos principais eventos educacionais internacionais, desenvolvidos sob a tutela das grandes potências capitalistas mundiais e seus representantes (Banco Mundial, UNESCO, etc.).

Por ser foco desta pesquisa a especificidade da condição camponesa, desenvolveu-se de maneira articulada uma análise das *implicações do neoliberalismo sobre a questão agrária*, e da *condição maranhense* diante da expansão do modelo de desenvolvimento, sociedade e educação neoliberais – com o desenvolvimento de estudo bibliográfico de textos e obras de Marques (2008), Chesnais (2008), Gorender (2004) e Carneiro (2009). Isso ocorreu para que, a partir da análise destes modelos propostos na literatura – cuja influência é determinante nas concepções de formação humana, sob o foco das demandas do mercado –, se pudesse partir para a identificação da *influência do neoliberalismo na concepção de educação do campo e formação do educador*.

Essa trajetória realizada permitiu compreender a Educação do Campo e o problema da formação de educadores que irão atuar na realidade camponesa, a partir das condições impostas pela concepção dominante – capitalista – de sociedade e de formação humana. Nesse processo da pesquisa, considerou-se a íntima dependência entre a compreensão neoliberal de educação e formação de educadores e as novas demandas decorrentes das transformações ocorridas no sistema de produção. Essas concepções se apresentam limitadas à formação do sujeito prático, adestrado conforme as competências requeridas pela nova lógica produtiva, amparada nas noções de produtividade, polivalência e desenvolvimento de habilidades que a faceta moderna do capital apresenta.

Na contramão dessas noções hegemônicas, no segundo capítulo deste trabalho, intitulado **A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES POR UM PROJETO POPULAR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVAS E VELHAS CONCEPÇÕES EM DISPUTA**, explicita-se a intensificação da organização dos

---

dos fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia construída – se são entendidos como parte estruturais do todo.

trabalhadores camponeses<sup>11</sup> nos anos de 1990 na luta pela conquista de um projeto educacional comprometido com a superação dos problemas apresentados pela realidade camponesa, que por sua vez ocorrem enquanto resultado do histórico modelo de exploração capitalista imposto ao campo brasileiro.

Por assumirem a condição de resistência ante o projeto neoliberal, os movimentos sociais do campo incluem a educação dentre as principais bandeiras no processo de luta por uma nova realidade, constituída tendo em vista um modelo de sociedade, de desenvolvimento e de campo que supere a condição de exploração à qual o trabalhador camponês é exposto – uma condição expressa no violento processo de exploração de sua força de trabalho, no silêncio do Estado diante das suas necessidades mais básicas de vida, na negação da educação como forma de garantir a acomodação diante dessa realidade.

Trata-se da construção de uma ampla proposta de Educação do Campo (que se apresenta enquanto alternativa à Educação Rural), fundamentada na inalienável relação entre *questão agrária, educação e resistência dos movimentos sociais ante ao projeto neoliberal* – temática com a qual se inicia este capítulo.

Partindo da relação entre a questão agrária e os problemas que se manifestam em decorrência do modelo adotado e educação do campo para a análise das concepções de educação e formação de educadores do campo adotados pelos movimentos sociais camponeses, seguiu-se para um exercício de descortinamento do processo de construção do paradigma da educação do campo e das concepções que o fundamentam.

Nesse exercício são reveladas concepções que apontam para a compreensão da educadora e do educador do campo enquanto sujeito construtor deste novo projeto de sociedade e educação. Devem, portanto, reunir dentre os fundamentos que sustentam o seu trabalho a competência técnica, o compromisso político com a realidade e a causa popular, e o compromisso ético com o real. Isso precisa ocorrer a fim de que se possa, a partir da sua intervenção nesse real, conduzir o processo educativo para o caminho que leve à construção de uma ação educativa para a emancipação humana.

Sob esse prisma, a escola do campo deve ser um lugar que:

Mostre a realidade do povo trabalhador, da roça e da cidade. Mostre o porquê de toda a exploração, o sofrimento e a miséria da maioria. Mostre o porquê

---

<sup>11</sup> Utiliza-se o decorrer deste trabalho a categoria *trabalhador camponês* para designar os diversos segmentos de trabalhadores(as) rurais existentes no país, entre os quais os assentados, assalariados, autônomos, sem-terra, posseiros, meeiros, indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos e pequenos agricultores, enfim, trata-se da diversidade humana que vive no e do campo.

do esquecimento de alguns. Mostre o caminho de como transformar a sociedade (MST, 1999, p. 5).

Sobretudo, esse deve ser um espaço de intervenção que tenha como fundamento uma concepção de educação:

[...] no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando a uma humanidade mais plena e feliz (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p 23).

No entanto, como já se reconheceu anteriormente, esse é um contexto de luta, de embates. Portanto, os distintos projetos de educação e formação de educadores em disputa na realidade camponesa não convivem de maneira harmoniosa. Além disso, se considerados a herança política, ideológica e o poder material acumulado pelos grupos sociais diretamente articulados aos interesses do grande capital, não são poucos os desafios postos nesse processo de luta por um projeto popular de educação do campo, que por sua vez são analisados no subitem que se refere aos *impasses e conquistas da luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação do campo*.

Nesse percurso, o PRONERA se apresenta enquanto uma experiência capaz de expressar tanto as conquistas e os ideais instituídos conforme os interesses do povo do campo organizado, quanto de intervenção Estatal/Capitalista com o intuito de garantir a manutenção da ordem burguesa, sendo esse projeto analisado a partir das contradições que se expressam na *oferta de educação do campo sob a contrarresistência do capital* – temática com a qual se encerra o segundo capítulo, a fim de que, por meio da compreensão mais ampla do processo de luta pela educação do campo e das contradições que se estabelecem entre as conquistas deste processo e a contra-ofensiva do Estado, se possa mergulhar na especificidade da formação de educadores e dos projetos que se estabelecem diante desse tema.

No quarto capítulo intitulado **A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS HISTÓRICOS E NOVAS PERSPECTIVAS**, discute-se, inicialmente, a temática *formação de educadores: movimentos históricos e fundamentos*. Intencionou-se com esta discussão entender a relação entre os fundamentos defendidos pelo *Movimento Por uma Educação do Campo* quanto à formação de educadores/as e aqueles apresentados nos diversos movimentos historicamente constituídos em torno dessa questão. Nesse âmbito da pesquisa, os trabalhos de autores como Caldart (2010), Cavalvanti (2002), Diniz (2009), Ferreira (2008) Fertzner (2010), Freitas (2010), Rodrigues (2010), Romanelli (2001) se

constituíram fontes de pesquisa bibliográfica fundamentais para a identificação das diversas noções que fundamentaram a atuação de entidades representativas da sociedade civil na mobilização de esforços para colocar em pauta nos debates nacionais a questão da formação de educadores, a fim de contribuir com uma reflexão mais ampla e participativa em relação a esta temática.

Para a análise desses debates, buscou-se amparo em documentos elaborados pela Comissão Nacional para a Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE) e pela Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A partir desse material pode ser identificada uma intensa movimentação pela valorização do magistério e da formação de educadores sob uma perspectiva que apresenta intencionalidades bem definidas, as quais partem de um amplo e democrático debate – envolvendo o conjunto da sociedade em que se incluem os movimentos sociais –, e que expressa fundamentos político-pedagógicos comprometidos com a crítica, e, dentre outras questões, com a construção de conhecimentos social, histórica e politicamente situados.

A partir da compreensão dos ideais apresentados na ampliação desses debates, desenvolveram-se estudos e análises que pudessem contribuir para a compreensão mais específica das *concepções dos movimentos sociais camponeses para a formação de educadores e educadoras do campo, partindo dos debates e processos em curso*.

Metodologicamente, nesse momento da pesquisa, foi desenvolvida pesquisa bibliográfica considerando as principais fontes produzidas e publicadas pelo Movimento Por Uma Educação do Campo e análise dos documentos produzidos a partir de encontros realizados pelos movimentos sociais camponeses em torno de questões referentes à educação do campo e à formação de educadores.

Considerando-se que este movimento, constituído há treze anos, garantiu algumas conquistas pontuais no campo das políticas educacionais, analisou-se, também a inserção dos princípios defendidos em legislações educacionais nacionais – *fortalecendo a luta: a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* – e em projetos educacionais financiados pelo Estado – o *PRONERA, uma conquista e muitos desafios: as contradições na oferta da educação do campo e formação de educadores*.

Em diálogo com a investigação das concepções de educação e formação de educadores que se apresentam enquanto fundamentos da educação do campo, que por sua vez são expressos em legislações e projetos conquistados a partir da luta por esse

novo paradigma, o último capítulo deste trabalho, intitulado **O PRONERA NO MARANHÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA/UFMA: UM ESPELHO DAS CONTRADIÇÕES E DA LUTA POR UMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO**, apresenta uma análise em âmbito estadual da materialização destas concepções e destes fundamentos, defendidos nacionalmente.

Iniciou-se tal análise com a apresentação do percurso seguido pelo *PRONERA no Maranhão*, sendo seguida da investigação à luz da temática relacionada ao objeto central desta pesquisa: *o Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA: fundamentos e concepções*.

Seguindo a intenção de revelar *as intencionalidades na formação de educadores do campo e os princípios norteadores da experiência do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA*, desenvolveu-se análise documental a fim de identificar as principais intencionalidades que regem a proposição e o desenvolvimento deste projeto de formação de educadores em nível superior, seus princípios norteadores, e também as principais *estratégias pedagógicas para a formação de educadoras e educadores do campo*.

Três foram as questões que orientaram este momento da pesquisa:

1. Quais são as intencionalidades e as concepções que fundamentam a materialização desta proposta formativa?
2. Quais princípios político-pedagógicos orientam o projeto em questão?
3. Quais são as principais estratégias pedagógicas deste processo (ou como se forma um/a pedagogo/a da terra)?

Diante dessas questões, foi possível identificar a proximidade da proposta político-pedagógica do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA com o debate e as intenções traçadas nacionalmente no Movimento Por uma Educação do Campo, para a construção de novas alternativas para a educação dos povos do campo.

Com o desenvolvimento dessa análise, verificou-se que a experiência formativa em questão apresenta intencionalidades, princípios e estratégias pedagógicas que refletem o compromisso com uma nova forma de ver o campo, de pensar a educação e de construir a formação de educadores do campo – embora se reconheça que nenhuma experiência humana se dá sem contradições e que, a perspectiva dialética de sociedade e educação, faz deste apenas um momento de um processo em que se faz em um eterno movimento de luta, e que não está imune ao movimento de construção, negação, reconstrução, etc.

Esse mesmo movimento rege nossa compreensão quanto à finalização dessa etapa da pesquisa (considerando-se que a realidade estudada não se esgota), na medida em que as considerações às quais se chega expressam uma perspectiva de análise da realidade estudada, e não a única perspectiva. Destarte, importa afirmar a limitação deste estudo, considerando que uma pesquisa que se situe na realidade capitalista brasileira, e mais especificamente na realidade campestre maranhense – uma realidade cheia de entremeios, teias e tramas muito complexas, assentada em uma estrutura histórica e social contraditória, na qual as políticas sociais se encontram em meio a um duelo entre interesses privados e interesses coletivos –, aponta para um caminho de longos desafios, cujo resultado nunca esgotará a riqueza e a complexidade que constitui o contexto e o objeto desta pesquisa.

Contudo, este estudo não pretende assumir uma postura de neutralidade e pura análise do real para a sua compreensão. Pretende-se que, mesmo diante de todas as suas possíveis limitações, esta pesquisa contribua com a manifestação das contradições impostas à realidade campestre maranhense, com fins de denúncia e contribuição para a sua superação.

Portanto, o desejo primordial que guiou este trabalho se alia ao compromisso político com a realidade em questão, a partir da elaboração de um trabalho científico que possa chegar às mãos e mentes dos educadores do campo, servindo de instrumento que aponte uma dentre tantas perspectivas de análise da realidade e de intervenção social.

## 2 EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: PROJETOS EM DISPUTA

*Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua própria escolha e sim sobre aquelas que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (Marx, O 18 Brumário de Luís Bonaparte).*

A história é o terreno no qual ocorrem os embates entre a hegemonia e a resistência. Considerando, portanto, o seu caráter dinâmico, identifica-se em cada realidade a existência de distintos projetos de sociedade em disputa. Nesse contexto, verifica-se, no âmbito da educação, a formulação das bases e diretrizes que serão disputadas nesse terreno do real e que implicarão no processo de formação de homens e mulheres que constituem a realidade camponesa. Esse universo constitui o âmbito da reflexão e se faz no contexto da formação do educador para as escolas do campo, no Maranhão, tendo como referência principal o Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra da UFMA/PRONERA.

Portanto, para compreender a realidade camponesa e as estratégias políticas dos grupos sociais dominantes – o que inclui as concepções e as políticas de educação e de formação de educadores – é preciso considerar a questão agrária enquanto categoria histórica, cujos determinantes estão diretamente relacionados às contradições que se apresentam em cada momento da história humana, particularmente no período em que se explicitam as relações entre capital e trabalho, ou seja, a sociabilidade capitalista.

Logo, parte-se da compreensão da questão agrária *enquanto base constituinte da questão social no Brasil* (DELGADO, 2010, p. 33). Desta feita, interessa inicialmente afirmar que, enquanto categoria histórica, a questão agrária e todos os condicionantes que a constituem, estão diretamente relacionados ao movimento histórico resultante das relações sociais entre os homens, cujo processo de sociabilidade conduziu, entre outros, à emergência do modo de produção capitalista.

A partir desses pressupostos, identifica-se, inicialmente, a existência de distintos projetos de sociedade e educação em disputa na realidade agrária brasileira. Nesse terreno de disputas – cujas relações se apresentam no cerne da histórica luta de classes entre os proprietários das terras e dos meios de produção e os camponeses –, o primeiro projeto a ser observado é aquele cujo interesse se alia à manutenção da ordem e do poder dos grupos sociais dominantes e, por conseguinte, está entrelaçado aos interesses

da política capitalista em seus diversos movimentos de crise e reestruturação. Esse projeto representa, para a realidade camponesa, os interesses de uma elite latifundiária, cujas raízes se encontram lançadas desde o processo de colonização das terras brasileiras (latifúndio e escravidão), cujas bases de formação nos remetem, de acordo com Prado (2010), ao processo de constituição dessa sociedade, quando os portugueses dividiram o país em grandes extensões de terra e centralizaram a produção para o abastecimento de mercados externos, contribuindo para a ocorrência da concentração fundiária e para uma obsoleta forma de utilização da terra, baseada na grande exploração agromercantil.

Também é possível identificar, no século passado, na contramão dessa lógica supracitada, outros projetos de sociedade e educação, frutos da resistência das organizações de trabalhadores e camponeses que se organizaram e lutaram por uma sociedade diferente. Justamente nesse território onde predomina por séculos a agricultura familiar tradicional enquanto forma de produção historicamente desenvolvida pelas comunidades tradicionais camponesas, essas comunidades organizadas em movimentos sociais reivindicam, no final do século XX, que sejam reconhecidas a sua cultura e história, como norteadoras do direito às políticas públicas de Estado. Entre essas políticas está a reforma agrária.

Nesse mesmo âmbito, as organizações camponesas se manifestam na luta pelo direito à educação pública para os povos do campo, cujos princípios devem ser regidos pela necessidade de superação das condições de dependência e exploração impostas pelas elites latifundiárias dominantes ao longo da história brasileira.

Considerando-se a questão agrária brasileira e a íntima relação entre educação e sociedade, percebe-se que o modelo educacional brasileiro se apresenta como uma evidência fiel das forças sociais dominantes existentes neste território. Esse também tem garantido que o processo escolar formal seja utilizado como canal de difusão ideológica dos interesses e concepções dos grupos sociais dominantes, conforme se pode verificar nos textos constitucionais. Porém, em contrapartida, formulam-se concepções e projetos contrários a esses interesses e tentam afirmar os propósitos de uma educação *do e no* campo.

## **2.1 A educação rural, a educação do campo e seu lugar nas constituições brasileiras**

Quando se envida esforço metodológico para apreender os elementos constitutivos da realidade educacional rural brasileira, é possível traçar um percurso histórico partindo-se da Educação Rural aos anos de 1990, década que demarca, de modo mais explícito, o surgimento das concepções de Educação do Campo. Em busca da identificação de pressupostos político-ideológicos que norteiam as políticas educacionais, segundo o movimento histórico que se faz da Educação Rural à Educação do Campo, destacam-se as constituições brasileiras por explicitarem formalmente as configurações das políticas de Estado e a intrínseca relação destas com a visão de desenvolvimento econômico e social e, portanto, com a Educação, reforma agrária, movimentos sociais e Educação do Campo.

Inicia-se esse percurso apontando que no Brasil todos os textos constitucionais contemplaram de alguma forma a educação escolar, entretanto, são claras as lacunas quando o assunto é a oferta de educação rural (BRASIL, 2002, p. 7).

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002, p. 7), as Constituições de 1824 e 1891 silenciaram a respeito da educação rural. Naquele contexto, a compreensão que regia os olhares sobre o campo considerava que as técnicas arcaicas de cultivo não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação pela educação formal, nem mesmo a alfabetização<sup>12</sup>. A relação entre terra e educação era, então, delineada por traços de uma realidade de exclusão daqueles sujeitos que lidavam diretamente com o cultivo da terra, qual seja: uma economia eminentemente agrária que se mantinha pelo latifúndio e a escravidão de índios e negros.

Essa exclusão que atingiu homens e mulheres camponeses, deixando-os à margem da educação formal, fortalecia-se pela falta de escolas e de professores. Quando se tratou da formação de educadores, em todo o país, época da promulgação da Constituição de 1824, conforme Ribeiro (2001, p. 47), era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante. Tal realidade neste país, eminentemente rural e agrário, à época, correspondia ao ideário dominante, que sempre considerou o camponês brasileiro como um matuto analfabeto, fraco, atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz, ou seja, um Jeca Tatu, que precisava ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social – o mercado.

---

<sup>12</sup>Conforme o relatório que antecede as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: SECAD, 2002.

As expressões relacionadas a ele sempre foram carregadas de sentido pejorativo (PEREIRA, 2009 p. 178).

Apenas nas primeiras décadas do século XX é possível identificar a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro (BRASIL, 2002, p. 9). Nesse momento, existiu um intenso debate sobre a importância da educação para a contenção do movimento migratório campo-cidade e para o aumento da produtividade rural, tema recorrente em todos os momentos históricos.

Ao ser instaurada a República no Brasil, em 1889, inicia-se também a corrida pela inserção do país na modernidade do século XX. Nesse contexto, a escolarização passou a ser adotada como uma das principais alavancas para o progresso. No entanto, a “República Educadora”, mesmo sob inspiração positivista/cientificista, não destacou a educação rural entre suas prioridades na elaboração das políticas educacionais<sup>13</sup>. Até então, os esforços políticos encontravam-se limitados aos temas relacionados à realidade da metrópole, uma vez que o modelo industrial e a urbanização estavam em pauta.

Para alterar esse quadro social, de modo a priorizar a Educação Rural, parecia necessário haver um motivo específico que abalasse a ordem e o desenvolvimento urbanos, considerando a pouca importância dada pelos dirigentes e parte das elites brasileiras às questões rurais. Desta feita, a sociedade brasileira somente voltou suas atenções para a educação rural diante do intenso movimento migratório que se iniciara nos anos 20, dado o crescimento dos polos industriais nas grandes cidades.

Nessa ocasião, a educação rural entrava no debate e passava a ser amplamente difundida a serviço da ordenação dos espaços rurais e urbanos. Assim, as concepções educacionais que defendiam a fixação do sujeito camponês no território rural, ganharam ênfase, de maneira que esta servisse às necessidades da produção agrícola e pudesse mantê-los distante das cidades, garantindo a manutenção da ordem nestes espaços.

Como solução para essas questões, observa-se o destaque dado aos patronatos<sup>14</sup>, defendidos como a alternativa mais viável para a formação dos jovens camponeses e para a fixação dos mesmos nos espaços rurais, quando no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado em 1923, afirma-se que:

---

<sup>13</sup> Conforme a análise de Leite (2002), acerca da trajetória sócio-histórica da escola rural.

<sup>14</sup> Instituições mantidas pelos “senhores da terra”, nas quais os jovens do campo eram educados segundo os interesses da elite latifundiária que mantinha escola dentro de suas propriedades rurais, com a intenção de formar a juventude para o trabalho e para a cidadania - dois conceitos cuja noção se estabelece em relação direta aos interesses dos grupos sociais dominantes.

Tais instituições seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos (BRASIL, 2002, p. 10).

Como se pode observar, a elaboração e a difusão dos caminhos a serem seguidos na construção da educação do camponês estavam nas mãos de uma elite, para a qual importava o fortalecimento da hegemonia de ideias que garantissem o aumento da produtividade nas áreas rurais, a perpetuação das elites no poder e a manutenção de seus privilégios enquanto grupo social dominante.

Pode-se dizer acerca dessa realidade que até os nossos dias, estão em disputa visões e projetos distintos: de um lado aqueles arraigados à visão urbanocêntrica, apregoando políticas de contenção do movimento migratório em direção às grandes cidades ou de formação de mão-de-obra visando elevar a capacidade produtiva do campo, hoje, voltada para atender às demandas do agronegócio e, de outro, a resistência e luta dos trabalhadores camponeses por uma lógica de desenvolvimento cuja direção não seja o grande mercado e por uma educação de qualidade voltada para as especificidades do campo.

Nesse sentido, adverte-se que a questão agrária traz implicações relevantes para a educação quando esta última é utilizada como elemento fundamental na construção do consentimento das classes subalternas à dominação da elite latifundiária e industrial, enquanto classe social supostamente mais apta a dominar e garantir o desenvolvimento da sociedade. Isto se expressa, até então, no caráter de adestramento impresso na educação e na intenção de transformar crianças em cidadãos prestimosos e produtivos considerando os interesses, as ideias e os padrões culturais da política de desenvolvimento vigente.

Essa compreensão se aproxima daquela amparada no pensamento de Gramsci (PIOTTE, 1975, p. 182), segundo o qual a classe dominante se organiza para controlar todos os meios de difusão e para impedir toda contestação. Confirma-se, assim, a utilização da ideologia enquanto domínio do consentimento, a partir da adoção de um argumento que se ampara na defesa das virtudes do campo e da inserção do camponês no processo de desenvolvimento, mascarando a preocupação principal dos grupos sociais dominantes: o esvaziamento dos espaços rurais e a perda de mão-de-obra para a produção agrícola.

A utilização da educação enquanto um poderoso instrumento de difusão da ideologia dominante, bem como a defesa da fixação do homem no campo como meio de evitar a disseminação dos problemas sociais nos espaços urbanos – mantendo protegidos os principais centros de produção de riqueza do momento – são traços que marcaram o surgimento do “ruralismo pedagógico”.

Essa concepção surgiu amparada na compreensão da produção agrícola como a principal fonte de riqueza, justificando a importância do controle da migração campo-cidade, bem como da formação dos sujeitos do campo, força de trabalho necessária à ampliação da produção. Ela endossava, assim, a defesa pelo estreitamento da relação trabalho/desenvolvimento econômico/educação rural, especialmente após os anos de 1930.

Verifica-se que as estratégias de manipulação e contensão dos sujeitos camponeses, pela via da educação, em atendimento à lógica de desenvolvimento econômico às áreas rurais do Brasil, sofreram poucas alterações no decorrer dos tempos.

A década de 30 despontou juntamente com os ares da crise do modelo agroexportador – ainda vinculado às tradições colonialistas – mas, sem trazer grandes mudanças ideológicas no que se refere à educação rural. Ao contrário, continuou-se apregoando a necessidade de construção de uma educação rural que ruralizasse o rural, através de uma nova escola que, adaptada às exigências do campo, prendesse o camponês à terra, formando-o convenientemente no amor à Pátria e em função da produção.

O principal interesse que regeu as políticas de Estado nessa época foi a instauração de um processo de produção industrial, para o qual a educação urbana serviria de suporte e ao qual o campo devia integrar-se. Porém, o processo escolar rural, apesar dos discursos da profissionalização, permaneceu quase inalterado.

Dentre algumas inovações no âmbito educacional na década de 1930, tem-se o reconhecimento da concepção de Estado educador, apresentado na Constituição de 1934, a partir do qual são atribuídas às três esferas do poder público responsabilidades como a garantia do direito à educação (BRASIL, 2002, p. 11).

Quanto à educação rural, o texto constitucional de 1934 apresentava apenas um parágrafo que versava sobre o financiamento do atendimento escolar na zona rural em consonância com a concepção de Estado educador. A redação afirmava que, para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservaria, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 2002, p. 12).

Essa não se tratava, contudo, da educação propedêutica, e sim da criação de escolas de aprendizes destinadas aos filhos dos trabalhadores, nas quais os jovens seriam adestrados para servirem como futura força de trabalho a aumentar a renda da terra. Pode-se verificar no art. 132 da Constituição Federal de 1937, quando do Estado Novo, sob a direção de Getúlio Vargas:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras de por fim organizar para a juventude período de *trabalho* anual nos *campos* e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (BRASIL, 2002, p. 14. *Grifos do autor*).

Nesse contexto, aos educadores caberia a missão de demonstrar as maravilhas da vida no campo, convencendo o homem a permanecer à margem dos benefícios da civilização urbana, e formá-lo convenientemente às aspirações desenvolvimentistas rurais do momento.

Por sua vez, a Constituição de 1946, ao retomar o texto constitucional de 1934, reportou-se à educação rural, mas transferiu às empresas privadas agrícolas a responsabilidade pelo financiamento. Assim, conforme previsto no Art. 168, inciso III, quando houvesse mais de cem trabalhadores naquelas empresas agrícolas, elas deveriam ofertar o ensino primário gratuito para seus trabalhadores e filhos (BRASIL, 2002, p. 16).

Considerando-se a histórica adequação das políticas educacionais rurais às necessidades produtivas pautadas na exploração do trabalho dos sujeitos camponeses, identifica-se, que esta mesma lógica ampararia os pressupostos que fundamentaram a formação dos educadores para as escolas rurais.

A negação dessa formação é uma realidade marcante, a ponto de ser comprovada quantitativamente, posto que o índice de professores leigos nos diferentes estados brasileiros, no ano de 1949, chegava a atingir até 90% (CALAZANS, 1993). Outra contradição marcante é o caráter descontextualizado das políticas voltadas para a formação dos educadores do campo, porquanto as especificidades da realidade camponesa eram desconsideradas, em detrimento da imposição de uma cultura hegemonicamente urbana/industrial apesar de a maior parte da população brasileira habitar e trabalhar no campo.

Desse modo, a ideologia desenvolvimentista – representativa dos interesses dominantes, para a qual já não serviam a agricultura familiar enquanto forma de

produção, os saberes ou a cultura do trabalhador camponês – deu a tônica às políticas de educação. Assim, a situação rural não foi integrada como forma de trabalho, apesar das leis apontarem para a participação daqueles sujeitos nos direitos sociais.

Estas questões específicas, entrelaçadas com a realidade dos sujeitos que trabalham diretamente com a terra deveriam, de acordo com esta lógica – buscando evidências no próprio aparato legal que sustenta a política de Estado e nos fundamentos político-ideológicos que amparam as políticas formais de educação no Brasil – ser substituídas por novos padrões de ser, de pensar, de trabalhar.

Os novos padrões a serviço da produção, por sua vez, deveriam ser difundidos nas escolas, constituindo a base dos cursos de formação dos educadores do campo, transformando estes em agentes de difusão dos padrões dominantes, conforme as novas formas de produção e na incessante necessidade de aumento dessa produção.

Todavia, esse ideal professado das oportunidades educativas para todos, gradativamente, ao invés de prover essa educação aos indivíduos terminou por degradar a educação popular deixando-a, como sempre foi, à mercê da benevolência das elites e dos sucessivos interesses em jogo, o que caracterizou o caráter elitista e dualista da educação nacional.

Anísio Teixeira (1976, p.17) destacava criticamente que a expansão da educação anunciada foi a abertura para a sua falsificação, pois a alternativa encontrada para essa oferta à população pobre foi:

[...] a de experimentação, ensaio, de escolas com professores despreparados, mas livres de tentar ensinar o que soubessem, em progresso gradual, com reconhecimento e classificação *a posteriori*. Negada tal alternativa, a saída única foi a ousada simulação do cumprimento dos ‘padrões’ fixados a priori, altos e impostos pelo centro, fossem lá quais fossem as condições. Já não se tratava de tateios, ensaios, de esforços modestos, mas sérios, a serem apreciados *a posteriori*, repito, por meio de exames de Estado, ou processo semelhante de verificação. Tratava-se de simples burla; burla de currículos; burla de professores, burla de alunos. A educação fez-se um ritual, um processo de formalidades, como se tratasse de algo convencional, que se fizesse *legal* pelo cumprimento das formas prescritas.

Os porquês dos desafios apresentados à realidade educacional rural e à formação dos educadores campesinos têm raízes profundas no fato de a escola continuar, até o início dos anos 50, desenvolvendo processos e técnicas impermeáveis às solicitações das populações que a ela tinham acesso (CALAZANS, 1993)

A abertura do Brasil, na década de 50, à interferência internacional nas questões educacionais rurais caracteriza, também, uma forte evidência que esclarece as

contradições impostas à realidade educacional camponesa. Quando, em conformidade com a política externa norte-americana, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, a CBAR, cujas implicações iam além do caráter descontextualizado das propostas pedagógicas ao processo de controle ideológico a evitar possíveis reações.

O controle ideológico, a vinculação da economia nacional aos grupos e empresas multinacionais e a dependência diplomática do Brasil em relação aos Estados Unidos, foram algumas das consequências da adoção dos projetos educacionais desenvolvidos sob os pilares de um modelo de educação e de organização socioprodutivo, cujos princípios remontavam àqueles que fundamentaram as ações educacionais do período colonial e imperial.

Depois dessa, muitas outras organizações americanas fizeram-se presentes por meio das campanhas que foram implantadas e seguiam criando, conforme Calazans (1993), os chamados pacotes que chegavam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa, e que foram aplicados como a solução para o problema rural brasileiro.

Apesar da força hegemônica das políticas educacionais de Estado, claramente influenciadas pelos interesses privados e pela necessidade de fortalecimento do Brasil diante da política capitalista internacional, o caráter dinâmico da educação era impresso na resistência e na organização da sociedade brasileira em busca de novos rumos. Assim, os anos 1950 são reconhecidos também como um período fértil de reação e resistência às políticas educacionais capitalistas.

Na contramão da hegemonia privatista, podem ser identificadas nesse contexto três correntes básicas e heterogêneas de pensamento a favor da escola pública. A primeira, denominada de liberal-idealista, de influência kantiana, correspondia à defesa da educação como instrumento de conversão do homem à moralidade. Tal corrente tinha como representante o jornal o Estado de São Paulo e seus intelectuais, como Julio de Mesquita Filho. A segunda corrente, identificada como liberal-pragmatista, teve Anísio Teixeira como figura notória e demais educadores filiados ao movimento renovador, como Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho; e seu coletivo funcionou como catalisador para os movimentos em defesa da escola pública. Estes intelectuais defendiam que a educação devia estar diretamente articulada ao terreno das necessidades práticas da vida. E, por fim, a terceira corrente, de caráter socialista, era liderada pelo professor Florestan Fernandes, e tinha como máxima a

assertiva de que a educação deve ser desenvolvida no sentido da transformação social. Fora em decorrência da militância deste professor que a discussão sobre a LDBEN atingiu as massas e sindicatos (SAVIANI, 2008).

O Movimento em Defesa da Escola Pública representou, assim, uma das referências de movimento contra-hegemônico, cujas bases estavam na necessidade de construção das diretrizes e bases para a universalização da escola pública. Ao final, porém, seria aprovada a Lei 4.024/61, fruto do consenso e consentimento entre setores das elites dominantes, a favorecer a iniciativa privada em detrimento da educação pública e gratuita.

Como se vê, o período entre os anos 1950 e 1960 foi influenciado por movimentos de luta e organização popular a pedir reformas de base. Em um dos extremos estavam organizados os movimentos político-culturais que revolucionavam a prática educativa, criando métodos de educação popular com fundamentos opostos aos adotados pela política educacional formal de Estado.

Conforme Calazans (1993), movimentos educacionais e culturais relevantes como o Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular (MCP), Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE), entre outras tendências e grupos de esquerda desenvolveram inovadoras concepções e estratégias de difusão artístico-cultural, educação de adultos e educação popular, como foi o caso da experiência de Paulo Freire, que se destacou por evocar a politização da visão de mundo do sujeito alfabetizado e não-alfabetizado, além da criatividade e inovação teórico-metodológica, tendo como exemplo, em 1961, a “Campanha de pé no chão também se aprende a ler”.

Os pressupostos que amparam as experiências em questão têm como base filosófico-ideológica os valores, a realidade social e o universo linguístico dos grupos de periferias urbanas e dos espaços rurais. O objetivo norteador desses movimentos político-culturais foi, segundo Leite (2002, p. 43), a construção de uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis em que o elemento político-social, econômico e cultural constituíam a tecedura do processo de ensino/aprendizagem e da capacidade de transformação social.

Esses movimentos estavam embasados, também, na proposição de alfabetizar adultos na perspectiva da valorização cultural e da educação popular. Desta forma, a educação e a cultura seriam objetivadas a partir do ponto de vista, dos valores, das

necessidades e da capacidade de mobilização e organização do povo. Conforme Scocuglia (2000, p. 51), embora continuassem sob o patrocínio do Estado, quanto ao financiamento, alguns desses movimentos transcenderam o controle estatal e multiplicaram-se por todo o país, a exemplo dos CPCs e MCPs, aprofundando a defesa de mudanças sociais em atendimento às necessidades das classes trabalhadoras.

No outro extremo, seguindo o movimento oposto, continuavam fortes as reformas educacionais fundamentadas nos interesses do capital e das elites no poder, inclusive as fortalecidas pela exploração das populações rurais e da renda da terra.

Para compreendermos o que vem a ser renda da terra na sua essência e não na aparência, temos que entender que essa resulta da contradição entre a terra e o capital. Nesse sentido, terra não é capital, enquanto este é trabalho excedente extraído das classes trabalhadoras e acumulado pelo capitalista. A terra é um bem finito, não é criado pelo trabalho. Contudo, do mesmo modo que ocorre com o trabalho, a terra também pode ser apropriada pelo capital e por este dominada, mas para se apoderar da terra, o capital tem que pagar uma renda da terra (DAMASCENO, 1990, p. 21).

O produto do trabalho humano é, portanto, usurpado a favor dos proprietários, ou seja, a renda da terra é a parte da mais-valia social extraída da classe trabalhadora rural. Nestes termos, aumentar a produção, pela via da intensificação do labor e da instrução técnica do camponês, está ligado ao processo de acumulação e circulação de capital através da ampliação da renda da terra.

As reformas constitucionais de 1967 e 1969 implicaram nas reformas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) referentes ao Ensino Superior, nº. 5.540/68 e ao Ensino de 1º e 2º graus, nº. 5.692/71, que profissionalizou compulsoriamente o ensino de 2º grau e a Lei 7.044.82, que desobrigou os sistemas educacionais da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau. É necessário citar que essas últimas foram pensadas e aplicadas no contexto dos governos militares sob imenso autoritarismo e repressão. Nesse arcabouço legal mais uma vez não se observava a valorização do trabalhador camponês enquanto protagonista de um projeto social global.

Ao contrário de um movimento de democratização da educação, o que se observou foi a omissão do Estado quanto à educação rural, uma vez que, em nome de uma suposta descentralização de poderes, a estruturação da escola fundamental nas zonas rurais foi deixada a cargo das prefeituras municipais, após a implementação da Lei 4.024/61. A precária estrutura financeira e a condição de carência que envolveu os

profissionais da educação neste contexto – o que inclui a precária realidade da formação dos educadores camponeses – relegou à educação rural uma condição de precariedade que a fez refém dos interesses urbanos<sup>15</sup>. Assim, verifica-se nesse período, entre 1948 e 1985, a:

Explosão de matrículas, novos atores, exigiram novos paradigmas curriculares. O núcleo comum é o mesmo, acrescido da Educação Física e Artística. Experiências progressistas ou reacionárias reivindicam profissionalização ‘precoce’ ou atividades de iniciação para o trabalho. O livro didático e os programas dos vestibulares vão se constituindo nos novos referenciais, substituindo o saber sistematizado nos centros de formação de professores. As imensas massas de alunos matriculados nas primeiras séries primárias e descartadas pela reprovação e evasão criam o ‘analfabeto funcional’: alguém que assina o nome, se familiariza com as letras e números, pega o ‘sabor’ da cultura letrada, mas não o hábito de ler e muito menos o saber científico. Ou seja, o eleitor dos líderes populistas, a massa de manobra dos coronéis renitentes nas regiões subdesenvolvidas, os migrantes que incham as cidades e aceitam o autoritarismo e paternalismo (MONLEVADE, 2001, p.47).

Sem condições de autossustentação, a educação rural é cada vez mais enfraquecida e distanciada de uma perspectiva realmente formativa dos sujeitos camponeses, no sentido da formação humana, crítica e emancipatória.

O crescimento desordenado da educação formal, bem como a utilização da educação como mecanismo coercitivo social, ideológico e político para a consecução dos objetivos do regime militar, fizeram-se visíveis diante da corrida em prol do fortalecimento da associação entre o capital nacional e internacional no Brasil, assegurado pela doutrina da segurança nacional, que se impunha por meio da repressão e da limitação política a todas as lutas, organização, projetos e processos contrários.

Nesse contexto, uma séria crise atingiu o sistema escolar brasileiro, cujas consequências se estenderam dos anos de 1964 até os dias atuais; explicitando-se nessa realidade, a grave situação da educação rural brasileira. Um exemplo disto fora o Movimento Brasileiro de Alfabetização<sup>16</sup> (MOBRAL) que se pretendeu uma campanha massiva de alfabetização e educação continuada de adolescentes e adultos, na perspectiva da oficialidade militar nos meios urbano e rural. Porém, tal projeto, apesar do grande volume de recursos, não atingiu radicalmente o analfabetismo brasileiro,

---

<sup>15</sup> Neste momento é fortalecido o problema da dependência política, ideológica, pedagógica, metodológica, da educação rural aos padrões urbanos.

<sup>16</sup> Como o projeto político militar e autoritário ganhou força a partir de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização, de influência freiriana, foi silenciado, e em seu lugar implementado o chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 15 de dezembro de 1967 e posto em prática somente em 1970 (RIBEIRO, 2001, p. 166-167)

apresentando uma formação precarizada e residual para os analfabetos do campo e da cidade, um desperdício para os cofres públicos do país, além da falsa propaganda de erradicação através da manipulação de resultados estatísticos (FREIRE, 1989). Nesse sentido, o analfabetismo seguiu intensificando-se entre os camponeses.

Como se pôde observar, os princípios norteadores das políticas educacionais no Brasil expressam as orientações da lógica para a qual o trabalhador camponês é um instrumento de produção e, portanto, deve ter acesso a uma educação que garanta o desenvolvimento de suas funções produtivas, obedecendo à relação custo/benefício, traduzida neste contexto como educação/produção.

No entanto, é possível concluir, a partir da análise do confronto entre hegemonia e resistência até aqui exposto, que o consentimento nem sempre é possível diante do acirramento das contradições engendradas pela realidade camponesa, pois envolve a questão da posse, da exploração da terra e do uso da força de trabalho camponesa, para a acumulação de riquezas e de poder a partir desse processo, bem como, a negação do direito a políticas de educação que respondam às necessidades dos povos tradicionais do campo e que estas sejam construídas em consonância com a cultura daqueles sujeitos.

Diante das relações de dependência e resistência que envolvem os grupos dominantes rurais, elites latifundiárias possuidoras dos instrumentos de produção e do capital e os grupos sociais historicamente dominados – trabalhadores camponeses detentores da força de trabalho historicamente explorada –, diversos desdobramentos e diversas alternativas foram delineadas no decorrer da história.

Ressalta-se que nesse contexto o processo modernizante provocou o êxodo de milhões de pessoas do meio rural para o meio urbano, particularmente para as periferias das grandes cidades ou para as áreas de implantação dos projetos de colonização idealizados pelos militares, na chamada Amazônia Legal, da qual fazia parte o Estado do Maranhão.

De acordo Sauer (2010, p. 31), esse deslocamento espacial em direção às cidades

[...] não resultou em um processo de emancipação, como uma *consequência natural* do desenraizamento e urbanização, como apregoavam os defensores da modernização. Para a maioria, a mobilidade social e espacial – raiz da emancipação do indivíduo da dependência tradicional da comunidade rural, segundo concepções modernistas – não resultou em mudança de valores dos padrões tradicionais no sentido da autodeterminação individual no estilo de vida, mas em fome, pobreza e exclusão.

Contudo, as alternativas de resistência dos que ficaram no campo puderam ser explicitadas, mais claramente, a partir do final da década de 1980, sendo fortalecidas

quando da organização dos movimentos e organizações camponesas, na década de 1990, em especial com a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, e culminando no campo das políticas sociais com o Movimento por uma Educação do Campo<sup>17</sup>. A educação é colocada em pauta pelos movimentos sociais, vinculando-a à questão agrária e visando à transformação da realidade vivida.

O período da redemocratização, após a queda da ditadura militar, marcou a história brasileira com o retorno das expressões e movimentos de lutas sociais do campo e da cidade, até então calados pela repressão violenta. A Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, deu ênfase às demandas sociais, apesar de grande embate com as forças conservadoras, como foi o caso da Bancada Ruralista que se articulou fortemente nesse período, contra a reforma agrária.

Nesse contexto, os movimentos sociais do campo despontaram como atores que lutavam pela construção de um novo projeto de sociedade e educação. Os sujeitos sociais ressurgiram fortalecidos pela ideia de organizar e reivindicar seus direitos, a partir da constatação das contradições historicamente tecidas entre capital e trabalho, das quais a educação é mediadora, pondo em evidência políticas educacionais amparadas nos interesses do capital, à revelia das demandas apontadas pelo contexto social camponês.

No entanto, concorda-se aqui com Sauer (apud FRANCO, 2010, p. 31), para quem:

O aprofundamento da contraposição entre *sociedades urbanas modernas e atrasos no meio rural* tem influenciado pensadores brasileiros em suas interpretações, perspectivas e possibilidades de vida no campo, a negar a importância da luta pela terra e de qualquer processo de redistribuição da propriedade fundiária. Partindo do pressuposto de que *cidadania no campo* é um contrassenso e que modernização é sinônimo de urbanização, estas interpretações condenam o meio rural por sua inviabilidade como espaço social e produtivo.

Essa visão está voltada para a irrupção de um novo ideário vinculado aos interesses do capital: o neoliberalismo e suas influências na educação, na realidade camponesa e para a formação dos educadores do campo.

---

<sup>17</sup> Note-se que a partir de então, a expressão educação rural será contraposta à Educação do Campo. Como exposto anteriormente, esta expressão passa a ser utilizada a partir dos anos 1990 para designar uma proposta de educação voltada para os sujeitos dos territórios rurais, fundamentada não mais nos interesses historicamente hegemônicos da elite latifundiária, mas nos interesses dos sujeitos do campo, que organizados em movimentos sociais, lutam por uma educação que responda às suas reais necessidades em detrimento das necessidades do capital, amparando-se assim, na superação dos mais amplos problemas decorrentes da realidade campesina.

Contudo, na contramão dessas visões, educadores e educadoras do campo e demais militantes dos movimentos e organizações sociais camponesas passaram a expressar o desejo de que o processo de luta por reforma agrária e educação *do e no* campo fossem reconhecidos politicamente como direitos sociais. No que se refere à educação, reivindicam:

Que a educação do campo seja assumida como política pública de maneira mais explícita. Que as Secretarias de Educação que têm 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 têm para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta [...] Que seja reconhecida a especificidade dos povos do campo e de suas formas de viver e de ser. De formar-se, de socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e a cultura. Enfim, com os processos educativos. Reconhecidas essas especificidades, sejam elaboradas políticas públicas específicas e estratégias específicas de sua eficaz implementação [...] Se propõe acelerar o processo que vem acontecendo de reconhecimento da urgência de que a Educação do Campo seja assumida em uma Política Pública construída em diálogo com o Estado, as diversas esferas do governo e os movimentos sociais do campo (BRASIL, II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 4).

Essa mobilização em torno da construção de uma alternativa à histórica adequação da educação rural aos interesses das elites latifundiárias, sofrendo alterações nas diversas fases de reestruturação da política capitalista, será tratada de maneira mais detalhada na segunda parte deste trabalho.

## **2.2 Novos conceitos e estratégias de disciplinamento: o ideário neoliberal de educação**

Conforme explicitado anteriormente, o estudo sobre a formação de educadores, seus condicionantes históricos, modelos e paradigmas, está situado no cerne da relação entre educação e sociedade. Logo, a realidade da formação dos educadores camponeses encontra-se organicamente relacionada ao movimento contraditório da sociedade capitalista, na qual é possível identificar distintos projetos sociais e, portanto, diferentes concepções de educação em disputa.

Dentre as concepções de educação em disputa no campo do real, destaca-se no Brasil – de maneira ainda mais marcante no início da década de 1990, período de vigência do governo de Fernando Henrique Cardoso – aquela oriunda do projeto neoliberal, que influirá de maneira decisiva nas políticas educacionais, entre as quais a formação dos profissionais da educação para as escolas do campo.

O ideário neoliberal desponta como alternativa política à manutenção da hegemonia burguesa, difundindo-se como alternativa à crise do Estado capitalista vivida a partir da década de 1970. Nesse contexto, a estrutura produtiva, as estratégias de organização, bem como as ideologias subjacentes a esse modelo já não garantiam o lucro e a acomodação humana, necessários à manutenção do poder e da ordem sócio-política e econômica.

É interessante notar que a ofensiva neoliberal manifestou-se de forma mais intensificada nos países periféricos, onde o discurso de desmonte das políticas sociais através de uma reforma gerencial do Estado, e de seu aparelho gestor, ganhou força de forma mais categórica.

Diversas foram as razões que motivaram a irrupção das idéias neoliberais. Na América Latina, por exemplo, a crise econômica já referida refletia a crise do modelo de desenvolvimento, manifestando-se, também diante, dos “[...] problemas derivados das novas condições econômicas internacionais, dado o tipo de relação existente entre as políticas dos países centrais e seus efeitos nos países da periferia capitalista” (BIANCHETTI, 2001, p. 34). Isso revela a grave dependência dos países periféricos em relação aos ditames das grandes potências capitalistas mundiais<sup>18</sup>.

Assim, a figura do Estado provedor – cujas bases se encontram no modelo de Estado de Bem-Estar Social – e sua centralidade, são os principais alvos das críticas comprometidas em defender uma ampla reforma do Estado, cujo papel é redimensionado, à luz da defesa da centralidade do mercado, em que este último assumiria a função de regulador social.

No Brasil, nota-se que do ponto de vista da sua história política, a ideia de Estado do Bem-Estar Social se apresenta de forma débil e precária. A configuração do Estado brasileiro, desde sua origem, pautou-se num modelo conservador e meritocrático, segundo o qual era tornada invisível qualquer ênfase às demandas populares ou à qualidade social dos serviços públicos. Tendo isso em vista, Soares (apud COUTINHO, 2005, p. 53) afirma que o sistema político do Brasil produzira um Estado de mal-estar social. Nesse sentido, o Estado brasileiro possui um processo histórico em que as políticas sociais oscilaram entre a invisibilização, a criminalização, a cooptação através das políticas populistas e a atual residualização com o receituário

---

<sup>18</sup> Sobre esta determinação Bianchetti (2005, p. 27) afirma que o neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento.

neoliberal. Sobre esta série de mudanças econômicas e institucionais, Marques (2008, p. 59) afirma que:

Do Estado Desenvolvimentista, empreendedor e voltado para um projeto de transformação do país numa grande potência, no qual a inclusão social era concebida como decorrência “natural” do processo de desenvolvimento econômico, passamos ao Estado Neoliberal. Este último tem como principal papel garantir, em nível nacional, as condições necessárias ao bom funcionamento do mercado capitalista, em conformidade com as exigências do capital financeiro global, e administrar os custos sociais e ambientais daí recorrentes.

Para a sustentação do conjunto de argumentos que justificam a necessidade da transformação/reestruturação política do Estado, montou-se todo um aparato ideológico que garantisse a difusão desse ideário em disputa. Nesse contexto, a educação desponta como um poderoso instrumento defendido para fins de difusão de novos conceitos ideológicos, o que inclui *novos modos de vida, comportamento, atitudes e valores* (KUENZER, 2005, p. 79).

As competências para a vida social e produtiva requeridas pelo novo tipo de produção, defendido e implantando sob o modelo neoliberal, exigem do Estado um novo tipo de disciplinamento elaborado com a finalidade de contenção e manutenção da hegemonia do capital. Trata-se, assim, de atender aos interesses das grandes potências econômicas mundiais e dos seus organismos representativos, ou seja, aos interesses gerais do capital.

Tal disciplinamento é amparado em duas necessidades fundamentais: a primeira relativa à formação de força de trabalho adequada às mudanças do processo produtivo – em decorrência do avanço tecnológico e da *nova forma de organização e gestão do trabalho* (KUENZER, 2005, p. 80) – bem como de regulação do conflito social, e o estabelecimento de um consenso quanto ao lugar do poder, bem como quanto às normas sociais e comportamentais a serem internalizadas e reproduzidas, em outros termos, a necessidade de controle social.

Para este fim, é defendida a centralidade da educação, bem como a necessidade de um projeto educacional adequado às novas demandas do mercado, ou seja, do sistema capitalista. Tal fato tende a explicitar a dependência entre educação e produção, centralidade dos interesses econômicos na determinação das bases sobre as quais as políticas sociais deveriam estar sustentadas.

Na educação brasileira, esta é uma relação apontada como condição necessária para o fortalecimento do sistema capitalista<sup>19</sup>. Neste sentido, sobre o caráter de dependência da educação às condições da produção e do mercado, Gentili (1998, p. 104) afirma que:

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho do mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho.

No cerne da concepção neoliberal de educação, encontram-se os principais argumentos que sustentam a política de formação a partir da década de 1990, em um exercício de remodelação dos ideais liberais às novas determinações do mercado e da produção.

Dentre essas determinações, destacam-se aquelas que, amparadas na crítica à centralidade estatal e à função do Estado na provisão dos direitos sociais, largamente divulgadas no questionamento quanto à eficiência e improdutividade do Estado no desenvolvimento das políticas econômicas e sociais, o apontam como incapaz de garantir a harmonia e o lucro. Tais assertivas se afinam com os interesses privatistas, estabelecem, no campo das políticas sociais, estratégias de distanciamento do Estado em matéria de gasto público social (o que inclui a educação), e transferem a responsabilidade para a própria comunidade por meio da descentralização e privatização dos programas sociais (DRAIBE, 1993, p. 96).

O caráter privatista das políticas de educação sob o neoliberalismo está expresso na retirada do Estado do papel central de mantenedor dessas políticas, bem como na reacomodação de sua função social nas instâncias representativas dos setores dominantes, incentivando, inclusive, formas privadas, não-governamentais e assistencialistas, em substituição às políticas de oferta de educação fomentadas pelas esferas estatais asseguradas constitucionalmente. Tais alternativas são divulgadas como parcerias que visam a garantir a eficiência e a eficácia dos gastos públicos.

Tal caráter foi defendido intensamente em fóruns sociais organizados pelas elites econômicas, com a finalidade de aprofundar, fortalecer e difundir a necessidade de

---

<sup>19</sup> Para Bianchetti (2005, p. 26) uma das características gerais das escolas neoliberais é a proposta de utilização das categorias econômicas para analisar as relações sociais, o Estado, a política. A centralidade do econômico como estruturador das relações sociais, define as características e os limites das propostas políticas, as quais consideram derivadas das primeiras e regidas por essa lógica.

instauração desse conjunto de mudanças ideologicamente defendidas em nome da maior eficiência estatal e do desenvolvimento econômico. Esse fato pode ser identificado no pacto assinado em Jomtien (Tailândia), durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, e promovida por organismos, como: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e BM (Banco Mundial).

No documento final da Conferência identifica-se, dentre outros acordos, aquele com o qual os países participantes se comprometem em fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias.

No que se refere ao papel do Estado no campo das políticas sociais e ao caráter privatista das reformas neoliberais, identifica-se a elaboração e difusão de novas concepções marcadamente relacionadas aos interesses mercadológicos que sustentam a política de contraposição entre capital versus trabalho, aliados à defesa do “*Estado Mínimo*”<sup>20</sup>.

Desse modo, concepções elaboradas com a intenção de incluir as necessidades produtivas no âmbito das políticas educacionais são difundidas, ganham espaço e força e passam a permear documentos, leis, planos, programas educacionais de diversos países, inclusive do Brasil. Dentre esses, destacam-se aqueles que apregoam a eficácia, produtividade, competitividade e flexibilidade, muito presentes nos argumentos que sustentam as políticas de formação de educadores, como será abordado de maneira mais detalhada posteriormente.

Interessa-nos, nesse aspecto, afirmar que tais noções não chegam de maneira espontânea à sociedade. Elas são gestadas nas organizações internacionais controladas pelas elites financeiras mundiais que reúnem as grandes potências econômicas, com o intuito de fortalecer, difundir e impor seus paradigmas nas relações políticas, por meio das anunciadas parcerias e/ou da dependência dessas políticas. Como exemplo, pode-se citar o caso da relação dos países capitalistas desenvolvidos com os países periféricos:

---

<sup>20</sup> Destaca-se que o conceito de Estado Mínimo refere-se à ação estatal no campo das políticas sociais, uma vez que, relacionada à ação do Estado Neoliberal no campo das políticas econômicas, observa-se a maximização do seu espaço de atuação, enquanto mediador do processo de manutenção da acumulação e de reprodução das condições sociais que garantam a produção e a acumulação de riquezas.

as estratégias recomendadas pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) estão afinadas com o projeto mercadológico neoliberal de educação, conforme demonstra Shiroma (2007, p. 54):

A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimentos eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: a construção de uma moderna cidadania e da competitividade. A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade. Definia os *códigos da modernidade* como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho de execução de trabalhos em grupo. (*Grifos da autora*).

Observa-se, a partir dessa concepção de educação (enquanto difusora dos códigos da modernidade delineados à luz das necessidades do mercado) que, dentre a diversidade de novos conceitos conformados aos interesses da reestruturação neoliberal no campo social e educacional, a noção de competitividade e cidadania para a inserção produtiva no mercado de trabalho despontam como argumentos centrais. Porém, a relação que parece mera imposição dos organismos internacionais configura-se como consenso e consentimento no jogo político das relações de poder entre a sociedade civil e sociedade política (SILVA, 2004, p.79-80).

Segundo essa lógica, a educação deve estar voltada para a formação do cidadão competitivo, devendo esta formação responder à necessidade de adequação dos comportamentos e das competências necessárias para uma inserção consensual e disciplinada na sociedade moderna.

Para tanto, o projeto educacional a ser adotado deve estar adequado a essa necessidade formativa, à medida que é o principal instrumento de (con)formação da força de trabalho necessária para a produção de riquezas, e, portanto, necessária para a manutenção da ordem capitalista.

Sobre esta condição, Harvey (1992, p.117) afirma que um problema central para o neoliberalismo:

[...] é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando.

Mediante esse projeto, a educação básica ganha centralidade e, para o sucesso desse projeto, a responsabilidade sobre ele será lançada para os educadores. Segundo o receituário, estes deverão difundir os conteúdos neoliberais direcionados à formação para o mercado, conforme os padrões estipulados em consonância com as necessidades, a saber: formação de força de trabalho (competitiva, flexível, produtiva) adequada às novas demandas da produção e de conformação do consenso diante do lugar do poder, ou seja, de controle da movimentação social.

Contudo, quando se refere à intensificação de reformas para precarização e/ou negação de direitos assegurados, isso não ocorre sem a resistência ensejada pela classe trabalhadora do campo ou da cidade. Em relação à realidade camponesa, como em todas as realidades intrínsecas à condição capitalista, verifica-se que as contradições geradas pelo advento do ideário neoliberal no contexto mundial também se explicitam no cerne da questão agrária, tanto na posse da terra quanto das políticas públicas, principalmente onde se expande o agronegócio.

Sob este prisma, parte-se do pressuposto de que *educação e formação dos educadores* precisam ser compreendidas enquanto fenômeno social, ou seja, a questão da Educação do Campo e da formação dos educadores deve ser tomada enquanto fenômeno histórico, medida que deve ser examinada como um momento de um todo (KOSIK, 2011, p. 40).

Logo, parte-se do princípio de que a análise das influências neoliberais na concepção de educação e de formação dos educadores do campo não deve prescindir da importância de se compreender esse objeto enquanto uma totalidade<sup>21</sup>.

Portanto, na continuidade do exercício de manifestação do real, buscou-se a compreensão das bases econômicas, políticas e ideológicas que fundamentam a construção e o desenvolvimento dos projetos de formação de educadores e educadoras do campo no Estado do Maranhão, pelo PRONERA, no período de intensificação do neoliberalismo. Nesse sentido, destaca-se a necessidade da análise inicial da condição maranhense diante do acelerado processo de implantação do modelo neoliberal de desenvolvimento agrário, sob o domínio do agronegócio.

---

<sup>21</sup> Para Kosik (2011, p. 35-35), totalidade não significa *todos os fatos*, a totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser relacionalmente compreendido. Acumular todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constitui, ainda, a totalidade dos fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia construída – se são entendidos como parte estruturais do todo.

### 2.3 Implicações do neoliberalismo sobre a questão agrária: a condição maranhense

As fronteiras agrícolas não são unilaterais ou homogêneas, porque o modo de produção desenvolvido se apropriou de maneira diferenciada dessas regiões, muitas vezes criando territórios não contíguos. Nesse caso, a apropriação do território pelo modo de produção capitalista ocorreu de maneira seletiva, ou seja, a produção em cada espaço vai obedecendo às necessidades do modo de produção, criando pontos diferenciados no território (RODRIGUES; ALENCAR *apud* ANDRADE, 2008). Nessa dinâmica, o modo de produção criou pontos luminosos e lugares de reserva. Os pontos luminosos colocam-se como pontos de reprodução do capital em regiões anteriormente relegadas, ou que em tempos passados eram destinadas a outras atividades produtivas (RODRIGUES; ALENCAR *apud* SANTOS, 2008, p.106-107)

No Nordeste, vários espaços agrários se expressam como pontos luminosos na reprodução do capital: o baixo vale do rio Açu (RN), que integra também o baixo vale do rio Jaguaribe (CE); a região de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE), além dos arranjos produtivos de grãos, como no sul do Maranhão, com a cidade de Balsas polarizando essa atividade; o sul do Piauí, com a cidade de Uruçuí; e o oeste da Bahia, especificamente com a cidade de Luis Eduardo Magalhães.

Verifica-se de acordo com a citação acima, que o movimento de reestruturação produtiva e de elaboração e difusão de novos paradigmas produtivos é empreendido em escala mundial, seguindo a intenção de constituir uma ordem capitalista global a partir da expansão dos argumentos e das estratégias – econômicas, institucionais e ideológicas –, aliadas aos interesses do grande capital internacional. Essa realidade se aplica aos diversos espaços de produção de riquezas, incluindo o campo.

Como afirma Marques (2008, p. 49), “vivemos um tempo acelerado marcado por intensas mudanças desencadeadas pelo processo de mundialização do capital<sup>22</sup>, com fortes consequências para as populações camponesas”. Estas se refletem no universo das políticas educacionais e interferem de maneira marcante na formação dos educadores.

A questão agrária, nesse contexto, encontra-se fortemente influenciada pelas reformas instauradas como alternativa para a “garantia do avanço das relações de

---

<sup>22</sup> Conforme Chesnais (2008, p. 15) o termo “*mundialização do capital*” designa um período historicamente novo. Este é simultaneamente o período no qual os atributos fundamentais do capital, evidenciados por Marx num momento em que eram mais uma potencialidade do que uma realidade, adquirem o pleno desenvolvimento e aquele em que as contradições fundamentais do movimento de acumulação do capital afirmam-se novamente como contradições que irão se alastrar numa escala propriamente planetária.

mercado e dos processos de modernização e industrialização relacionados ao desenvolvimento do capitalismo no campo” (MARQUES, 2008, p. 49), cujas consequências acarretam mudanças na concepção de campo, trabalho e educação. Considera-se que:

Desde o final dos anos 1970, tem-se verificado uma série de mudanças econômicas e institucionais vinculadas ao processo de liberalização dos mercados e de crescimento do domínio do capital financeiro em escala global, com impactos diversos sobre a agricultura. Verifica-se a reestruturação de cadeias produtivas do sistema agro-alimentar em nível global, sob a coordenação de cada vez mais poderosas corporações transnacionais envolvidas com a produção de insumos, processamentos e comercialização da produção, e o estabelecimento de uma nova divisão internacional.

Nesse período, observa-se no Brasil, além da presença ainda muito influente dos grandes latifúndios locais<sup>23</sup>, o avanço do capital estrangeiro que se instala no território brasileiro, impondo à realidade camponesa transformações profundas.

Esse processo não ocorre paralelamente, mas em consonância com o contexto de maximização do Estado<sup>24</sup> no desempenho do seu papel como Estado mantenedor, em nível nacional, das condições necessárias ao bom funcionamento do mercado capitalista, em conformidade com as exigências do capital financeiro global, e administrador dos custos sociais e ambientais daí recorrentes (MARQUES, 2008, p. 59). Todavia, esse comportamento leva, ao mesmo tempo, a descentralizar o financiamento desses custos sociais – o que inclui projetos e programas de educação voltados aos povos do campo.

Em se tratando das transformações ocorridas no universo da produção agrícola maranhense, observa-se no campo tanto a presença central do Estado na garantia das condições necessárias ao bom funcionamento do mercado, quanto o estabelecimento de uma rica condição para a exploração sócio-ambiental dos espaços agrários.

Conforme descreve Carneiro (2009, p. 21):

A evolução recente da economia maranhense, considerando o período posterior ao apogeu da economia do babaçu, ou seja, a partir dos anos 80, não pode ser compreendida sem o estudo dos efeitos da implantação de atividades

---

<sup>23</sup> Condição que se perpetua na realidade nordestina, com a manutenção do poderio de famílias tradicionais herdeiras das grandes oligarquias, como é o caso do domínio da família Sarney, que permanece no centro do poder no estado do Maranhão.

<sup>24</sup> Conforme Gorender (2004, p. 37) este desenvolvimento capitalista não prescinde de um forte impulso do Estado, via política de preços mínimos, créditos a juros baixos ou negativos para investimentos, subsídios para a compra de insumos modernos, redução ou eliminação de impostos para a compra de tratores e outras máquinas, pesquisa técnica pelos institutos do Estado e fornecimento gratuito dos resultados dessa pesquisa sob forma de melhores variedades de sementes e outras modalidades de assistência tecnológica, etc. Uma política estatal que vem de longa data, porém se acentuou extraordinariamente a partir de 1970.

associadas à intervenção do governo federal [...] a expansão da atividade agropecuária e da produção sucroalcooleira, cujos empreendimentos, implantados com maior força a partir dos anos 70/80, beneficiaram-se de um vasto leque de incentivos fiscais (recursos oriundos do Fundo de Investimentos da Amazônia (FINAM) e Fundo de Investimentos do Nordeste (FINOR), que eram operados, respectivamente pela SUDAM E SUDENE) e, mais recentemente, vêm sendo apoiados por uma política de incentivo à exportação e de incremento do consumo de álcool.

Desse modo, ressalta-se na realidade agrária maranhense a presença das estratégias neoliberais na garantia dos interesses do capital internacional. Dentre elas, a abertura da economia para o ingresso daquele estado no mercado mundial, com o apoio dos governos estadual e municipais. Este item tem sido forte na garantia de condições favoráveis ao acesso das empresas transnacionais e nacionais interessadas em explorar as terras e a força de trabalho, disponíveis neste estado – como ocorre com a implantação dos grandes projetos sojicultores no Maranhão<sup>25</sup>.

Considerando o impacto dos projetos e das políticas de exploração da terra<sup>26</sup> implantados a partir do advento da agricultura de mercado/exportação no Maranhão, Carneiro (2008, p. 22) afirma que esse conjunto de atividades estimuladas apresenta características semelhantes: i) fazem uso predatório dos recursos naturais; ii) promovem a concentração fundiária; e iii) produzem empregos de baixa qualidade.

O grave impacto ambiental destas atividades agrícolas pode ser identificado na destruição massiva da região do chamado cerrado maranhense<sup>27</sup>, com a implantação dos grandes projetos sojicultores, bem como da região denominada “pré-amazônia maranhense, cuja cobertura florestal foi praticamente eliminada com a implantação da atividade agropecuária incentivada entre os anos de 1970 e 1980” (CARNEIRO, 2008, p. 22).

Quanto à concentração fundiária, diante das características do modelo de desenvolvimento neoliberal, cujo tipo de agricultura incentivada (pecuária, soja, cana-de-açúcar) requer a ocupação de grandes extensões de terra, as consequências vão além do impacto negativo na estrutura de distribuição da posse da terra. Essas influenciam de maneira violenta a condição da agricultura familiar. As dificuldades vividas estão organicamente relacionadas:

---

<sup>25</sup> Sobre esta atividade, Carneiro (2008, p. 29) analisa que as microrregiões homogêneas de Gerais de Balsas, Chapada das Mangabeiras e Chapadinha possuem como característica comum a presença da sojicultura como atividade econômica principal do agronegócio.

<sup>26</sup> Terra entendida como todo o sistema natural do espaço rural ocupado.

<sup>27</sup> Este espaço rural está inserido nos debates sobre o processo avançado de desertificação no estado do Maranhão, sendo apontado como região cujo impacto ambiental dos grandes projetos sojicultores já deixa marcas profundas a ponto de ser incluída dentre as regiões do semiárido brasileiro.

[...] com o avanço de outros agentes sociais (pecuaristas, sojeiros, empresas guseiras, especuladores imobiliários, etc.) sobre suas áreas, mas também está associada a problemas que dizem respeito ao tipo de áreas que foram desapropriadas e à qualidade do apoio (assistência técnica, financiamento, políticas públicas) que lhe é prestado (CARNEIRO, 2008, p. 33)

Como é possível identificar nesta análise da condição agrária maranhense, o incentivo estatal garantido aos grandes projetos agrícolas não se repete na realidade da agricultura familiar. O avanço do agronegócio<sup>28</sup>, apesar dos discursos que apregoam a melhoria das condições de vida no campo com a implantação dos grandes projetos de produção agrícola, o que se observa é “a geração de um número relativamente pequeno de empregos permanentes e um grande número de assalariados temporários” (CARNEIRO, 2008, p. 23).

A partir da análise das condições do campo maranhense, são claras as contradições geradas pela exploração, cada vez mais intensa, das terras e dos povos do campo; as dificuldades vividas pelos trabalhadores camponeses se intensificam diante do modelo de desenvolvimento implantado nestes espaços, os indícios da própria realidade ratificam esta afirmação, a saber: violência, ausência de serviços públicos, grilagem de terras, trabalho escravo, intensificação da agropecuária.

Nestas condições, não se deve ignorar a grande capacidade de organização do povo do campo. Logo, conclui-se prontamente que a realidade indica a existência de um intenso conflito social no campo brasileiro, o que inclui o estado do Maranhão como uma das regiões de maior destaque.

Sendo essa realidade historicamente construída, observa-se esse processo de exploração capitalista, ao mesmo tempo em que são fortalecidas as investidas neoliberais no campo, inclusive o agronegócio. Assim, o trabalhador camponês brasileiro organiza-se para a luta em defesa da “reforma agrária como caminho para que os trabalhadores rurais atinjam a cidadania, inserindo-se no conjunto das lutas pela redemocratização do país” (MARQUES, 62, p. 62) e, nesse movimento contraditório, funda o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em 1984.

---

<sup>28</sup> Construído com o objetivo de renovar a imagem da agricultura capitalista, visando a sua modernização, o agronegócio fortalece a exclusão na medida em que concentra, além da terra, a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento, negando culturas que estejam fora da lógica acumulativa do capital, negando, portanto, a agricultura familiar e a identidade histórica, cultural e social que a fundamenta. A monocultura e a produção para a exportação constituem, também, a base deste modelo.

Diante desse embate, as forças capitalistas identificam, cada vez mais, a necessidade urgente de modernização dos meios de dominação e de manipulação dos sujeitos do campo. Um dos instrumentos usados como meio de elaboração e difusão da ideologia capitalista é a escola, porém, essa se constitui, também, um campo de construção de novas alternativas ao modelo capitalista de educação.

Nesse sentido, não se pode negar que haja uma retomada das lutas pela reforma agrária no Brasil, nas últimas décadas, movimento que se agiganta à medida que avança o agronegócio e o latifúndio, trazendo para a sociedade a necessidade de discussão acerca da relação campo-cidade e capital-trabalho, nas relações produtivas do campo. Isso traz implicações para as formas tradicionais de produção de existência dos camponeses, povos tradicionais remanescentes de quilombos e indígenas, extrativistas e para os sem-terra e demais atingidos pelas políticas energéticas, a exemplo, os reassentamentos de povos oriundos das áreas alagadas por barragens.

Nesse ponto, a educação mais uma vez se constitui como instrumento de enquadramento de corpos e mentes a serviço do “desenvolvimento econômico”. Nesse contexto, a escola e os educadores são apontados como poderosos difusores das normas e das concepções necessárias para o enquadramento dos indivíduos na sociedade moderna, enquanto “indivíduo produtivo” e integrado à lógica do mercado. Porém, contrapondo-se a essa tendência, verifica-se a resistência de educadores reunidos em fóruns e nas entidades representativas.

Portanto, a análise das influências neoliberais no processo de formação dos educadores e da educação aos povos do campo é um importante esforço para apontar as contradições dessa realidade educacional camponesa, particularmente no âmbito da realidade maranhense.

#### **2.4 A formação do educador e a educação do campo no contexto das reformas neoliberais**

Mediante a observação da trajetória da educação rural no Brasil, identifica-se a recorrência do caráter produtivo-economicista enquanto fundamento central das políticas educacionais de Estado. Essa relação, conforme foi evidenciado anteriormente, nos remete aos tempos do Brasil colônia, sendo conformada dentro do próprio processo contraditório do movimento da sociedade, inclusive nas relações sociais empreendidas no campo.

Nesse movimento que não cessa, nota-se que em tempos neoliberais a concepção mercadológica da educação rural se intensifica, ao mesmo tempo em que movimentos sociais camponeses reivindicam dentre suas bandeiras de luta a oferta de educação *do e no* campo, fundamentada em princípios democráticos e transformadores da realidade campesina. Porém, não são raras as contradições que movimentam esse real, conforme já se explicitou. Nessa luta, os educadores e educadoras da reforma agrária dão o primeiro passo significativo no sentido de se contrapor às concepções de educação arraigadas à visão ruralista, conforme se pode verificar no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA, 2003). Assim, os educadores(as) reunidos naquele fórum, declararam:

1. Somos educadores e educadoras de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela reforma agrária e das transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental no processo de transformação social (BRASILIA, I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA, 2003, p.133).

Diante deste processo de enfrentamento entre diferentes concepções e projetos de sociedade e de educação, são implementadas as políticas neoliberais no campo, por meio de planos, programas, projetos educacionais. Segue-se, portanto, a intenção de garantir a perpetuação do papel da educação, enquanto (con)formadora da força de trabalho necessária para a manutenção do poder produtivo e como construtora do consenso social, a partir de concepções que contribuem para a difusão das idéias e dos comportamentos importantes para a acomodação social (GENTILI, 1998; SILVA, 2002; SHIROMA, 2007).

Mais uma vez, destaca-se aqui que tais afirmações são amparadas nas próprias condições do real, ou seja, os elementos históricos que determinam as diferentes concepções de educação, em suas múltiplas determinações sociais são buscados na própria realidade. Além disso, por meio da análise da realidade do campo, observa-se a perpetuação da lógica capitalista enquanto dominante nas ações voltadas à formação dos educadores para o território campesino.

Sob este prisma, parte-se do pressuposto de que, a partir da análise dos princípios, das diretrizes e das estratégias para educação, elaboradas e difundidas nos fóruns internacionais sobre educação promovidos mundialmente a partir da década de 1990 por organismos internacionais (UNESCO, BM, CEPAL, Organização Mundial do Comércio - OMC, Oficina Regional de Educación para a América Latina Y Caribe – OREALC), que atuam sob a tutela dos interesses das grandes potências capitalistas mundiais, é possível identificar os fundamentos político-ideológicos que sustentam a concepção de educador que se deseja formar. Mais ainda, evidencia-se o seu papel diante das transformações empreendidas em prol da implantação do modelo capitalista de desenvolvimento agrícola do campo.

Neste contexto, a educação se estabelece como elemento importante para os processos de acumulação capitalista e, em decorrência a formação de professores, ganha função estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica (FREITAS, 1999 *apud* DINIZ, 2009, p. 28).

Na análise da *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos – Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1990) pode ser identificada a centralidade do papel da educação e o lugar estratégico do professor. Tal documento fora apresentado como síntese final da Conferência Mundial de Educação para Todos – patrocinada pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD e pelo BM, em Jomtien, Tailândia no ano de 1990. Sob o lema “Educação para Todos”, 155 governos assinaram essa declaração que aponta a urgência da ampliação da educação básica<sup>29</sup>, sustentando sua argumentação na necessidade de expansão da educação, com o fim de garantir a formação necessária para o ingresso pacífico e consensual na sociedade moderna<sup>30</sup>, cuja etapa de desenvolvimento produtivo, tecnológico e econômico, requer um novo tipo de trabalhador.

Portanto, apressam-se em defender um projeto educacional – conforme o Artigo 8, da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos – no qual:

---

<sup>29</sup> Conforme Shiroma (2007, p.49), o polêmico conceito de educação básica, sobre o qual divergem até os quatro patrocinadores do evento, prioriza a universalização da educação primária que, no caso brasileiro, correspondeu ao ensino fundamental.

<sup>30</sup> “Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração”. Para concluir este pensamento faltou delimitar, ao final deste Artigo 10 da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, que este ambiente estável e pacífico deve ser regido pela tutela dos interesses econômicos, conforme a própria repetição da palavra “econômico” durante o texto revela, e conforme igualmente aponta a qualificação dos países em “industrializados ou em desenvolvimento”. Tal qualificação, conforme Silva (2002, p. 82), não é tão somente uma questão de léxico, mas de perspectiva e de objetivos.

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. *Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade* (UNESCO, 1990, p.6). (*Grifo nosso*).

Esta “*política adequada*” tem dentre seus objetivos, aqueles que compreendem o desenvolvimento:

[...] tanto dos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades (UNESCO, 1990, p. 3).

Apresentam-se, assim, os parâmetros por meio dos quais a aprendizagem estará a serviço da superação dos problemas apresentados pela realidade, impondo desafios pontuais ao educador, que por sua vez influenciariam de maneira determinante a concepção de formação desses profissionais – sujeitos incluídos entre a “ampla gama de colaboradores” defendidos como fundamentais para a implantação deste novo projeto educacional<sup>31</sup>.

Estes desafios emergem da batalha intercapitalista que acirrou o desenvolvimento de novas tecnologias e, com elas, o aparecimento de novas formas de trabalho e a introdução de modernas tecnologias que começam a exigir um novo estilo de trabalhador. Para tanto, a educação básica passa a ser fundamental (FREITAS, 2006, p. 90).

Nessa lógica, os instrumentos essenciais e os conteúdos básicos da aprendizagem, devem estar adequados ao novo perfil de trabalhador, ou seja, aos novos conhecimentos, habilidades, valores e virtudes necessários para a inserção pacífica e produtiva na sociedade moderna.

Tal conjunto de capacidades exigido ao novo trabalhador demanda que a aprendizagem garanta a sua consolidação, sendo o educador o sujeito responsável pelo desenvolvimento direto dessa equação. Assim, as noções de produtividade, flexibilidade, agilidade e competitividade definem o desenho ideal do processo produtivo e da formação para o trabalho e a formação de educadores deve estar

---

<sup>31</sup> Dentre os princípios de ação defendidos na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), identifica-se que em meio à “ampla gama de colaboradores, convoca-se famílias, *professores*, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc., a participar ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas a partir da reforma pela educação básica”. (*Grifo nosso*).

fundamentada nestas mesmas noções como meio para a garantia da difusão de tais ideais.

Conforme a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990, p.13):

A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionadas à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devam seguir a mesma orientação.

Nestes termos, de acordo com a lógica neoliberal, é fundamental que se construa um consenso social em torno das demandas do capital, incluindo dentre elas a de formação humana para o novo desenho do sistema produtivo e social. Nessa empreitada em busca do consenso, o educador é apontado como elemento primordial e sua formação deve ser amplamente reestruturada de acordo com as novas noções, com os novos paradigmas requeridos para a força de trabalho – padrões técnicos e ideológicos.

Silva (2002, p. 82), em sua análise acerca da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aponta esse documento como algo político e diretamente relacionado com a construção da *concertación*. Tratam-se, pois:

[...] de preocupações políticas com a educação dos desvalidos, que se ancoram no neopragmatismo e na busca do consenso, na adaptação e na continuidade da racionalidade que preside a atual reprodução social da vida humana, utilizando-se como meio para a formação do indivíduo o desenvolvimento de habilidades e percepção, e não o conhecimento da realidade e das mudanças sociais e culturais.

Percebe-se, com a revelação dessa realidade, que a noção de Educação para Todos, defendida naqueles fóruns, continha o caráter reprodutivista das concepções de educação, de educadores e de sua formação, expresso no documento político do Pacto Mundial de Educação para Todos, cuja ampla difusão na América Latina e Caribe deixou entre seus frutos a tarefa para que os países signatários firmassem seus pactos nacionais à semelhança do *Plano Decenal de Educação para Todos*. No Brasil, por exemplo, a Semana Nacional de Educação para Todos, que reuniu seus participantes em Brasília, no ano de 1993, dirigida diretamente aos professores e dirigentes escolares, foi o ponto de partida para a elaboração do PDE nacional que orientaria os planos decenais estaduais e municipais.

Seguindo a mesma lógica, o documento *“Educacion y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, elaborado pela CEPAL, em parceria com a OREALC, se insere entre as orientações elaboradas com vistas à reestruturação/modernização das concepções de gestão da educação, sua oferta com equidade, o financiamento e a formação dos educadores para a educação básica, amplamente difundidas da década de 1990 em diante.

Nesse documento, os esforços se concentram em torno do argumento para o qual:

[...] la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social. [...] En la incorporación y difusión del progreso técnico intervienen múltiples factores. Entre ellos, la propuesta de la CEPAL destaca el fortalecimiento de la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la creciente abertura a la economía internacional y, muy especialmente, la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos y mecanismos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimientos (CEPAL/OREALC, 1992, p.1).

Observa-se assim, a adoção do conceito de equidade como princípio básico, segundo o qual deve ser garantido o acesso a todos os sujeitos sociais, cuja capacidade individual de desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários para a sua inserção produtiva irá gerar um ambiente de competição, garantido assim a consecução do objetivo primordial que rege a concepção educacional cepalina: a cidadania e a competitividade<sup>32</sup>.

A educação, conforme esta proposta, encontra-se organicamente relacionada ao progresso técnico-científico, em função da necessidade de transformação das estruturas produtivas. Assim, sob esta perspectiva, a educação deve ser compreendida enquanto uma categoria que existe em função do sistema produtivo. Essa função é confirmada no trecho que versa sobre o caráter central da educação e da produção do conhecimento:

La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (cresientemente basada em el progreso técnico) reciben um aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad (CEPAL/OREALC, 1992, p.3).

<sup>32</sup> Sobre o ideal de uma sociedade competitiva, fundada nos interesses individuais, já estava posta desde Adam Smith (In: BIANCHETTI, 2005), que defendia o sucesso e o equilíbrio como consequências de uma situação na qual cada indivíduo, agindo em seu próprio interesse (econômico), quando colocado junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo. Este ideal é reproduzido no discurso neoliberal, no qual o individualismo é defendido como princípio básico e, conforme Silva (2003), a educação deste indivíduo é convocada para resolver os problemas de qualificação da força de trabalho, sem a qual inviabilizaria a inserção no mercado de trabalho, sendo apontada como a única alternativa para resolver os problemas de desemprego e as necessidades de competitividade da economia.

A influência da concepção *neotecnicista*<sup>33</sup> de educação, segundo a qual os educadores são requeridos como peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação estaria condenada ao insucesso, culmina no recorrente esforço do Estado – legítimo representante dos interesses do capital – em cooptá-los (FREITAS, 2006, p. 94).

Considera-se, portanto, que o esforço de cooptação dos educadores em prol da sua filiação ao projeto neoliberal de educação passa inalienavelmente pelo domínio do seu processo de formação, para que esse profissional esteja afinado com o ideal cepalino, para o qual: *“la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos y mecanismos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimiento”* (CEPAL/OREALC, 1992).

A educação em sua concepção *neotecnicista* e comprometida com a conformação do consenso social diante das relações que sustentam o projeto neoliberal de sociedade e de educação também é adotada enquanto base dos argumentos que compõem o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, coordenado por Jacques Delors e publicado em 1996 – rapidamente difundido em escala mundial e, de maneira ainda mais intensa e massiva nos países da América Latina –, cujo processo de “redemocratização” após os governos militares, requeria um controle mais firme por parte das grandes potências capitalistas mundiais.

O relatório em referência é constituído por inúmeras teses/concepções até então expressas nos diversos documentos internacionais representativos dos interesses que regem a consecução da nova ordem capitalista, com destaque para a defesa de construção do consenso, da paz mundial, bem como do individualismo enquanto “pedra de toque” do movimento humano. No documento da Conferência em questão, a educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instâncias capazes de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico”, e apto a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (SHIROMA, 2007, p. 56). Contraditoriamente, a paz se encontra sitiada pelos interesses dominantes e individuais, sendo empunhada como bandeira a ser

---

<sup>33</sup> Recorrendo ao termo adotado por Freitas (2006, p. 90), segundo o qual “para resumir nosso pensamento acerca do momento atual e caracterizar a interpretação das novas exigências que o capitalismo vem fazendo para a educação, no Brasil e fora dele, temos utilizado o termo *neotecnicismo* (Grifos do autor).

erguida pela educação em escala global, enquanto os países imperiais e suas transnacionais financiam a guerra.

A formação para o consenso se confunde com o controle social e as disputas do lugar no poder, implicando a perpetuação da concepção hegemônica de sociedade e educação capitalista, bem como o individualismo. Estas se constituem prerrogativas que emanam do *Relatório Delors*, para o qual a missão da educação consiste em: “permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, na capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal” (DELORS, 1996, p. 10).

Isso ocorre com a finalidade de delinear o caminho para o consenso e para a transmissão, de forma massiva e eficaz, dos saberes adaptados à civilização cognitiva, esta, fundamental para a instituição das bases das competências do futuro. Para tanto, o Relatório define quatro pilares que são apresentados como as bases da educação, que se revelam como desafios e princípios a serem observados na formação dos educadores. São eles:

*Aprender a conviver* – defendido em nome de uma “gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos”;

*Aprender a conhecer* – considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, argumenta-se ser “inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar em profundidade um reduzido número de assuntos, logo, apresenta-se a necessidade de uma cultura geral, enquanto passaporte para uma educação permanente”;

*Aprender a fazer* – diretamente articulado à noção de desenvolvimento de competências e qualificações que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações impostas pelo universo produtivo;

*Aprender a ser* – esta última, mais próxima na necessidade de modelação ideológica da personalidade e justificada enquanto instrumento aliado à idéia de “incrementar a capacidade de autonomia e discernimento dos sujeitos sociais” (DELORS, 1996, p. 13-14).

Esses pilares são o norte a “orientar” os professores, estes apontados no *Relatório Delors* enquanto indivíduos fundamentais para a consecução do projeto educacional defendido. Assim, é previsível que o processo de formação de educadores, de acordo com esta proposta, deva estar afinado com as quatro formas de aprender apresentadas.

Mesmo que a situação psicológica e material dos professores seja muito diferente de acordo com o país abordado, impõe-se a revalorização de seu *status* para que a educação ao longo da vida venha a desempenhar a missão central que a Comissão lhe atribui para o progresso de nossas sociedades. O professor deve ser reconhecido como tal pela sociedade, além de dispor de autoridade necessária e das *ferramentas adequadas para exercer sua função*. (DELORS, 1996, p. 34) (*Grifo nosso*).

Sobre esta concepção de educador, concorda-se com Shiroma (2007, p. 59), quando esta afirma que o *Relatório Delors* endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade.

Como é possível observar, não são poucos os esforços empreendidos para a implantação de uma reforma educacional que modele a educação aos interesses capitalistas historicamente dominantes, a partir da década de 1990.

A alternativa para a expansão deste projeto educacional se explicita nos diversos documentos produzidos nos eventos educacionais da elite mundial. Estes são unânimes na argumentação em prol da importância e da necessidade de adoção dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) como instrumentos que irão garantir o acesso mais “rápido e eficaz” para a formação do “profissional capacitado conforme as exigências do mercado”.

Observando esta diretriz, no Brasil, identifica-se a expansão da Educação à Distância – EAD – como alternativa para a ampliação do acesso aos cursos de formação de educadores, a fim de que se alcancem os indicativos globais de formação mínima desses profissionais com menos custos, em experiências formativas desenvolvidas com maior *flexibilidade e rapidez* – sendo estas duas princípios que regem a nova estrutura organizacional do trabalho.

Nessa alternativa, indicada no *Plano Nacional de Educação (PNE)*, identifica-se a adesão a tal proposição:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevadas, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. [...] A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de curso de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 53-54).

A necessidade urgente de garantia de filiação dos educadores ao projeto neoliberal de educação ganha proporções mais amplas, à medida que – observando as regras de ampliação do acesso, orientada em direção à uma formação a baixo custo,

cada vez mais flexível e voltada para a atenção às demandas mercadológicas – os projetos e políticas de formação de educadores a distância garantem a expansão desse tipo de formação e dos conceitos ideológicos que a fundamentam, com menos gastos salariais. Consequentemente, o professor passa a ser responsável por um número consideravelmente maior de educandos e o acompanhamento do processo de formação é desenvolvido por tutores, que recebem bolsas que oneram bem menos os cofres públicos, em comparação com o salário de um professor concursado.

Diante das apregoadas vantagens e da necessidade de se formar educadores no Brasil, incluindo a formação de educadores do campo, é prevista a oferta de cursos voltados para a formação docente prioritariamente na modalidade à distância, conforme dados da Plataforma Freire (BRASIL, 2010), e em conformidade com os dados do Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009, que instituiu o *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Tal Plano é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação).

Traz-se esta informação em virtude da importância desse dado para a ilustração das novas estratégias adotadas pelo Estado brasileiro para a formação dos educadores do campo na conjuntura da atual reforma educacional.

A partir dessa diretriz do PDE, grande parte das experiências desenvolvidas no estado do Maranhão são repercussões das influências do “boom” da Educação a Distância – EaD – enquanto modalidade de ensino prioritariamente adotada para suprir as demandas pela formação de educadores para a educação básica, cuja expansão encontra força na atualidade com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Desse modo, o *Plano de Desenvolvimento da Educação – Orientações para o Maranhão*, (2007, p.10), sob o tema “Formação UAB vai formar professores do interior do país”, prevê que:

Com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o governo federal está implantando um sistema nacional de ensino superior a distância. O principal objetivo da UEB é oferecer formação inicial e continuada de professores em exercício da educação básica pública que ainda não têm graduação, o que significa atender a demanda de milhares de professores, formar novos docentes e propiciar formação continuada a quase dois milhões de profissionais.

O sucesso dessa política de formação tem sido apresentado prioritariamente em dados quantitativos: “O sucesso da UAB pode ser medido no segundo processo seletivo

que registrou 805 propostas dos pólos, com 123 propostas de instituições para cursos que iniciarão em 2008” (PDE/MA, 2007, p.10).

Os argumentos identificados nas propostas que sustentam o projeto neoliberal de educação permitem identificar sua forte influência na experiência maranhense com a formação de educadores a distância, conforme os seguintes trechos do material didático trabalhado nos Cursos de Pedagogia a Distância e nos Cursos de Formação Pedagógica de Docentes desenvolvidos pela Universidade Estadual do Maranhão no sistema UAB:

Em 1993, quando a globalização e a mundialização suscitadas pelo crescente desenvolvimento tecnológico se manifestavam de forma contundente, a Unesco constituiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Essa comissão, organizada por meio de um colegiado, tinha como responsabilidade definir a missão dos educadores e do ensino de maneira geral na passagem do milênio, considerando, basicamente, a internacionalização da economia e a necessidade de democratizar o conhecimento para reduzir as desigualdades. A equipe foi liderada pelo francês Jacques Delors, ex-presidente da Comissão Européia. As conclusões da comissão, conhecidas como Relatório Delors, foram apresentadas em 1996. O texto reconhece o ensino como direito fundamental dos homens e mulheres, o que se constitui em avanço conceitual importante para o novo século. Em outro segmento indica que, mais do que nunca, é necessário buscar respostas eficientes para pôr fim à angústia do profissional diante do avanço ininterrupto e cada vez mais veloz das tecnologias e do conhecimento. O próprio Delors responde de forma incisiva, a esta questão: “o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI”. Ou seja, a educação continuada é fator condicionante do sucesso dos indivíduos na nova ordem econômica. Em consequência, o ensino a distância tem avançado exponencialmente em todo o mundo (HACK, 2008, p.33).

Importa lembrar que o trecho acima foi retirado de um material didático utilizado na formação de educadores, em diversos municípios do estado do Maranhão. Portanto, a Educação do Campo também é atingida por essa lógica, uma vez que esse Estado guarda características rurais, entre as quais os assentamentos e áreas da reforma agrária. No texto do material podemos identificar vários dos argumentos que sustentam a concepção neoliberal de educação, entre os quais: a educação como alternativa para as contradições geradas pelo próprio modelo de exploração capitalista apregoado; o individualismo e a competitividade como norte da formação humana e da atuação profissional e, principalmente, a subsunção da educação aos interesses da nova ordem produtiva mundial.

Da mesma maneira, é possível identificar no mesmo material didático a defesa dos quatro pilares estabelecidos por Delors (1996) como as bases para a educação do futuro:

[...] ao procurarem adquirir competências, conhecimentos e investigações, os adultos contam com livros, revistas, programas de computador etc., todos eles criados com a finalidade de facilitar o desenvolvimento de competências ou a aquisição de saberes. Atualmente, a expressão aprendizagem autodirigida tem sido bastante utilizada como uma das características do indivíduo sintonizado com as rápidas transformações do mundo contemporâneo e no que se configurou como “aprender a aprender” (HACK, 2008, p.39).

Observa-se o imperativo quanto ao conceito de competência; o pilar “aprender a aprender” incidindo no cerne dessa experiência com formação de educadores do campo; e a fidelidade às noções apresentadas nos documentos dos fóruns educacionais multilaterais, empreendidos em defesa dos preceitos neoliberais na educação.

Sob essa perspectiva, é possível apontar nesta análise as bases político-ideológicas que fundamentam a construção e o desenvolvimento o projeto de educação e de formação de educadores para o campo, e a nítida influência dos interesses e das demandas do capital mundial quanto à formação humana, que sinalizam o consenso ante a exploração da força de trabalho e das posturas ideológicas que visam a manter essa mesma força de trabalho distante dos conflitos sociais.

Dessa forma, concorda-se com Freitas (2006, p. 93) quando este defende que a questão da formação do educador não pode ser examinada sem um aprofundamento do estudo das novas condições de funcionamento do capitalismo internacional e suas repercussões no Brasil. Isso explica o porquê de se destacar esse contexto quando se trata da formação do educador do campo e as concepções contrárias a essa lógica.

Há que se considerar, portanto, que, assim como não são poucos os esforços em garantir a hegemonia da lógica capitalista em escala mundial, não são raros os esforços para se contrapor a essa lógica. Há muitas lutas, organizações e mobilizações, todas representativas da luta social em busca de projetos de educação e sociedade que se contraponham à formação sob a sociabilidade do capital.

Tal anseio se deve à necessidade de superação da visão para a qual a sociabilidade capitalista se apresenta como única possibilidade de existência a ser seguida, ou seja, apesar do recorrente apelo ao consenso e consentimento, não são raras as movimentações sociais pela superação do projeto global do grande capital.

Portanto, importa afirmar que as concepções neoliberais não são as únicas, e que o seu caráter hegemônico é posto em questão pelos movimentos sociais camponeses que, no mesmo terreno histórico no qual são empreendidas as reformas educacionais neoliberais, lutam, há quase duas décadas, “Por uma Outra Educação do Campo”. Como

uma das consequências dessa luta, no ano de 2010 esses movimentos se organizaram no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), e constituíram um espaço democrático em que se articularam educadores, pesquisadores, movimentos sociais, organizações sindicais, universidades públicas e outros representantes da sociedade civil.

### **3 A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES POR UM PROJETO POPULAR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVAS E VELHAS CONCEPÇÕES EM DISPUTA**

A partir do reconhecimento da expansão das experiências empreendidas sob a inspiração do “paradigma” da Educação do Campo, parece-nos fundamental destacar alguns aspectos que se apresentam nos processos de lutas sociais e devem ser observados no desenvolvimento das ações empreendidas com o ideal da transformação social, sem os quais, corre-se o risco de transformar as conquistas em ações meramente reformistas.

Destacam-se entre os principais desafios identificados aqueles que estão diretamente relacionados à *contrarresistência das forças capitalistas* diante do esforço das organizações populares do campo em mudar o significado das políticas/ações estatais, estas anunciadas como o caminho mais propício para a superação dos problemas sociais – entre as quais a reforma agrária é o eixo condutor, a base sobre a qual se desenvolvem os projetos de sociedade e educação voltados aos interesses do campesinato.

#### **3.1 Questão agrária e Educação do Campo: a resistência dos movimentos sociais camponeses ante o projeto neoliberal**

A realidade é dinâmica e cada momento histórico reflete um conjunto de movimentos humanos nas suas formas de viver. Assim, a sociedade, a relação entre os homens e destes com a natureza poderão expressar as concepções e práticas que constituem a realidade.

Interessa-nos identificar, por esse entendimento, os princípios, as bases que amparam as lutas dos sujeitos sociais que se contrapõem às relações constitutivas do sistema capitalista como aquelas para as quais – conforme seu projeto societário – todas as dimensões humanas devem estar voltadas para a produção de mercadorias e para a acumulação de riquezas.

Mais especificamente, este se trata de um esforço para desvendar os pressupostos político-ideológicos que fundamentam as concepções construídas no seio das lutas sociais camponesas, como uma alternativa histórica à hegemonia capitalista no campo. Para tanto, busca-se pôr em evidência estes pressupostos a partir da análise das

concepções de sociedade, campo, Educação do Campo e formação de educadores, segundo a perspectiva dos movimentos sociais e organizações do campo.

Nesta caminhada, parte-se da questão agrária no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, com vistas a identificar tensões e conflitos estabelecidos a partir do processo de expansão e exploração do ideário neoliberal de desenvolvimento, trabalho, formação humana e educação.

Nas últimas décadas, diante do avanço dos grandes projetos de agricultura incentivados pelas demandas do mercado – em que o agronegócio e as empresas transnacionais se destacam como forças e estratégias principais –, os sujeitos do campo são expostos a condições cada vez mais degradantes de vida. Conforme descrevem Veltmeyer e Petras (2008, p. 87):

As forças de desenvolvimento capitalista (mercantilização, proletarização, modernização, etc.) têm impulsionado um processo de migração urbana e transformação social no mundo inteiro. Os camponeses têm sido, indubitavelmente, reduzidos a um “fator de produção” e subjugados como classe social.

Essa realidade nos leva a afirmar que essas características de produção sob a lógica do desenvolvimento capitalista são as responsáveis por incentivar a resistência por parte dos movimentos camponeses, considerando-se que as políticas neoliberais são implementadas de forma a excluir o pequeno empreendimento camponês (a agricultura familiar camponesa) e as formas tradicionais de existência (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, etc.), considerando-os como obstáculo ao processo de desenvolvimento capitalista (VELTMEYER; PETRAS, 2008, p. 84).

Diante de tais condições, as décadas de 1980 (ao contrário do discurso ideológico-economicista que a caracteriza como “a década perdida”) e de 1990 se revelam enquanto momentos de intensa organização dos povos do campo – índios, quilombolas, trabalhadores camponeses sem terra – em resistência aos projetos neoliberais e no fortalecimento da luta por seus direitos mais amplos.

Ainda que se identifique nesse contexto que os povos do campo organizados conquistaram alguns direitos no Brasil, como o reconhecimento de “Terras de Quilombo”; a conquista da “Lei do Babaçu Livre” – demarcação de terras indígenas, que garante aos povos que vivem do extrativismo do côco babaçu, o direito à livre coleta dos frutos em terras privadas –; e o reconhecimento dos direitos territoriais dos povos indígenas, essas não foram conquistas universais, pois até a atualidade encontram-se em litígio várias questões relativas a essas conquistas, o que, por

consequente, irá requerer lutas específicas em defesa dos direitos desses modos de vida camponesa.

As três últimas décadas demarcam um momento importante na emergência da luta pela Reforma Agrária, com a criação de movimentos sociais comprometidos com a luta contra o latifúndio e pela conquista dos direitos dos trabalhadores camponeses, dentre os quais se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado no ano de 1984, sob influência direta do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) e das Ligas Camponesas, atuantes no Brasil desde o ano de 1950 (RIBEIRO, 2010, p. 31-32).

Além do MST, outros movimentos populares foram organizados nesse período e ganharam força como resistência camponesa em diversos países da América Latina: o Movimento Guerrilheiro Indígena Camponês Zapatista (EZLN), no México; as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC); e os *cocaleiros*, na Bolívia<sup>34</sup>. Destaca-se, também, a fundação em 1993 da Via Campesina, um “movimento internacional que coordena organizações agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas na Ásia, África, América e Europa” (RIBEIRO, 2010, p. 37).

No Brasil, nesse período de intensa mobilização popular em torno da questão agrária, a identidade do trabalhador sem terra emerge como resultado dos conflitos desencadeados no campo, numa fase caracterizada pelo forte crescimento econômico do país, este associado ao avanço da industrialização. Nesse contexto, a Reforma Agrária surge como alternativa de trabalho, morada e reprodução social para um número crescente de trabalhadores pobres que, por sua baixa qualificação em relação às atuais exigências do mercado, dificilmente encontrariam melhor forma de inserção produtiva (MARQUES, 2008, p. 63).

Para os movimentos sociais camponeses brasileiros, a luta pela Reforma Agrária neste país passa pela afirmação de um projeto e um modo de vida camponês: “lutamos pela Reforma Agrária para trabalhar, produzir e garantir comida farta na mesa de todos os brasileiros” (MST, 2004, p. 423 – *Manifesto dos Sem Terra ao povo brasileiro*) e “manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo o nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro” (BRASÍLIA, 2003, p.

---

<sup>34</sup> Silva (2003, p. 43) afirma que a novidade dos movimentos populares na década de 1990 vem do campo, uma vez que é nesse espaço que surgem as experiências mais combativas da América Latina. A autora aponta o MST, o EZLN e as FARC dentre esses movimentos latino-americanos camponeses de inspiração combativa e contestatória diante da ordem neoliberal do capital.

133 – *Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro* – (ANEXO A).

Sob a perspectiva dos movimentos sociais camponeses, a terra é um espaço de produção de vida, de cultura, de relações criadoras, de organização política, à medida que a existência do povo do campo depende diretamente dela. Assim, é notório o caráter antagônico desta compreensão, em relação à noção capitalista de propriedade, conforme a qual a terra é um elemento de exploração, de renda, de produção de mercadorias e acumulação de riquezas.

De acordo com o discurso e a lógica dos movimentos sociais camponeses, o campo é reconhecido como um espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004)

Para a consecução desses ideais, é necessária a construção de outro projeto de sociedade. Para os movimentos sociais do campo – especialmente considerando os fundamentos e a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) no Brasil – tal projeto estará a serviço da superação dos princípios que sustentam a proposta societária capitalista, tais como: lucro, acumulação de riqueza, individualismo, competitividade, exploração e exclusão.

Conforme a ótica desse movimento, essa proposta se trata de um projeto socialista, organicamente vinculado à questão agrária, que deverá ter como princípios necessariamente a concentração/desapropriação da propriedade privada; a organização da propriedade coletiva dos meios de produção, na qual seja possível a vida com dignidade aos trabalhadores; e assegurar os direitos sociais que qualquer cidadão deveria ter: direito à educação, à saúde, a segurança, cultura, lazer, esporte, moradia, ou seja, trata-se de um projeto de caráter anticapitalista (STÉDILE, 2004, p. 318-319).  
Veja-se:

Não tem como se fazer uma reforma agrária capitalista no Brasil e ficar distribuindo meia dúzia de lotes e meia dúzia de tijolos e achar que está resolvendo o problema da agricultura. O problema da agricultura é tão amplo e tão complexo, que evidentemente vai-se ter que levar em conta as realidades regionais. São impressionantes as diferenças regionais que existem num país continental como é o Brasil. Evidentemente que a reforma agrária vai ter que se adequar às características de cada região. [...] Porque a reforma agrária atinge os interesses da burguesia, e se atinge os interesses da burguesia como classe, obviamente que ela tem que ter um caráter socialista. O segundo motivo para que ela seja socialista é que tem que reorganizar a produção de maneira diferente, e de uma maneira que interesse a toda a

classe trabalhadora. Vamos ter que discutir o que é que o povo brasileiro precisa comer, e isso é que vai ser produzido. Hoje a pergunta que se faz na agricultura é “o que dá mais lucro”, se é o algodão ou se é o café etc. Para se mudar essa pergunta há que se perguntar: o que é que o povo precisa comer? Só um sistema diferente, só um sistema dos próprios trabalhadores. Caso contrário, não há forças suficientes para mudar o modelo de agricultura existente (STÉDILE, 2004, p. 321).

Observa-se então que essa concepção de Reforma Agrária – tanto para o MST quanto para a Via Campesina (da qual esse movimento é integrante) – põe em questão a ordem capitalista e, fundamentalmente, contribui para a luta pela construção de um novo projeto societário, que contraponha e supere a hegemonia do capital em escala mundial. No entanto, esse novo projeto não se faz sem homens e mulheres educados, ou seja, na construção desse projeto, os movimentos sociais camponeses incluem a educação entre suas principais prioridades.

No caso brasileiro, as organizações populares camponesas acreditam que a construção de um projeto popular para o Brasil requer um novo projeto educacional, que esteja direta e organicamente articulado às bandeiras de luta pela terra. Segundo essa concepção de educação, “luta pela terra” e “educação do e no campo” constituem-se fundamentos indissociáveis, que se contrapõem à compreensão do rural como negação histórica dos trabalhadores camponeses, de seu modo de vida, de seu trabalho e de sua cultura.

Trata-se, portanto, de um projeto de *Educação do Campo* que se contrapõe ao projeto de *Educação Rural*, sendo este desenvolvido em conformidade com os interesses produtivos dos grupos sociais dominantes. O projeto de *Educação Rural*, durante a história da educação brasileira, tomou a forma dos interesses dos herdeiros das capitâneas hereditárias, dos coronéis, dos latifundiários, que hoje assumem as feições das demandas das empresas nacionais e multinacionais que se expandem nos espaços rurais sob a forma do agronegócio, parte do processo de mundialização do capital.

Em um movimento oposto, no cerne da intensa organização das lutas camponesas nos anos 1990, destaca-se a elaboração de uma nova concepção de Educação do Campo, sobre a qual os movimentos sociais reafirmam:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (BRASÍLIA, 2003, p. 134 – *Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro*)

Com efeito, a visão campesina expressa interesses distintos daqueles contidos na formulação das atuais políticas públicas de enfoque capitalista, inclusive aquelas relativas à educação. Assim, a lógica que fundamenta as políticas sociais e econômicas nem sempre busca seus fundamentos nos interesses da classe trabalhadora camponesa, pois, predominantemente, a perspectiva é do controle social do capital sobre o trabalho.

Conclui-se que as concepções de educação só podem ser concebidas sob os processos históricos que as sustentam. Um projeto educacional é sempre representativo de uma sociedade: é construído à luz das concepções acerca do papel da escola, do educador, da gestão, do currículo e da sociedade para que ele se destina, determinando as finalidades do processo de formação humana. Essa elaboração, necessariamente, enfrentará o processo de disputa política das visões os interesses do trabalhador camponês como, também, contrapor-se a estes.

Marx reforça a tese de que quem de fato educa o homem é a sociedade, tanto pelas pessoas que a fazem quanto pelas condições em que vivem. A educação corresponde ao nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção de cada sociedade, em cada época. Assim, a educação se transforma ou é transformada à medida em que também se transforma a sociedade; em que a luta se acirra. Novas relações de produção exigem novas relações sociais. Estas suscitam novas representações ideais, novas teorias, novos conceitos, novas idéias, condições para novas ações e novas práticas, para mudanças que possam ir além das do tipo estímulo resposta. Dessa forma, impõem-se mais do que nunca, conhecer cada vez melhor a sociedade, conhecer como ela se movimenta, como se transforma, para poder intervir nela nos momentos adequados (ORSO, 2008, p. 57).

Portanto, a educação pode contribuir para mudar a realidade, mas a realidade precisa ser transformada pela atividade humana. No Brasil, para ilustrar essa realidade, em decorrência do recrudescimento da violência no campo e da pouca efetividade e interesse político do Estado em atender a reivindicação por reforma agrária popular, a construção do projeto camponês de sociedade, educação e formação de educadores ocorrerá apenas mediante a superação do projeto de desenvolvimento proposto pelo capital.

### **3.2 Impasses e conquistas da luta dos movimentos sociais camponeses por uma Educação do Campo**

Para os povos do campo, tratar das lutas em torno da questão educacional no Brasil nos remete aos anos de 1950, quando o *Movimento em Defesa da Escola Pública* buscou construir as bases e as diretrizes para a universalização da escola pública e à década de 1960, anos nos quais foram difundidas, no Nordeste, as experiências com

Educação Popular, a exemplo do *Movimento de Cultura Popular* (MCP), pelo qual, conforme Scocuglia (2000, p. 51), educação e cultura seriam objetivadas do ponto de vista das necessidades, dos valores e da capacidade de mobilização e organização do povo.

Um dos principais atores dessas experiências vivenciadas nos anos de 1960 foi o educador pernambucano Paulo Freire, cuja proposta educacional esteve amparada em uma concepção de educação libertadora e capaz de ajudar na instauração de um novo “pensamento-linguagem” que supere a histórica educação “bancária”, na qual o educador substitui a expressividade do saber pela adoção de conhecimentos que devem ser “capitalizados” pelos educandos (FREIRE, 1981, p.24-25)

Identifica-se nos anos em questão o fortalecimento de ações educacionais em espaços de grande contradição social – como é o caso do Nordeste brasileiro. Essas ações estiveram amparadas em concepções críticas de sociedade, homem e educação, e nos fundamentos básicos que sustentam a relação entre estes, qual seja: a transformação social. O caráter transformador da educação e o tratamento analítico dessas relações (educação-sociedade-política) constituem o fio condutor dessas experiências, que por sua vez se contrapõem à ordem, ao pensamento e aos fundamentos dominantes.

Diante desse caráter contestatório, a instauração do governo ditatorial militar reprimiu a continuidade dessas experiências e silenciou as lutas pela educação popular, culminando com um período de crescimento desorganizado da educação formal, cuja burocratização e a baixa qualidade despontavam como características marcantes da realidade educacional<sup>35</sup> no campo e na cidade. Todavia, a crise e o fim do regime militar nos anos de 1980 significam, do ponto de vista da luta política, a intensificação da organização em torno da questão educacional, pelo acirramento da disputa entre projetos representativos dos grupos sociais dominantes e aqueles resultantes da organização popular, em defesa dos direitos sociais e de novos caminhos para a educação pública.

Proclamada a educação um “*direito de todos e dever do Estado*” por meio da Constituição de 1988, em que a educação foi transformada em um “*direito público, independente do fato de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais*”, identifica-se que, no início dos anos 1980, foi sendo consolidado na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como um direito humano. Contudo,

---

<sup>35</sup> Elementos trabalhados por Maria da Glória Gohn em seu livro *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito. Entretanto, esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 10).

Ao contrário do esperado, apesar da intensa mobilização em torno da questão educacional e dos direitos adquiridos constitucionalmente, o campo brasileiro e sua realidade específica continuaram excluídos, confirmando-se a continuidade da elaboração e difusão de políticas educacionais para o campo sob o paradigma rural tradicional que elege o que lhe interessa como modelo econômico e cultural, sem incorporar as demandas apresentadas pela sociedade (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.57).

A relação de submissão da educação ante os interesses hegemônicos do capital foi marcadamente questionada na passagem dos anos de 1980 para os anos de 1990, com a reorganização das lutas sociais. Tais movimentos se inserem na luta histórica entre diferentes classes sociais e suas concepções de mundo. Os camponeses se reconheceram como sujeitos históricos, cuja luta e a capacidade de pensar, elaborar e difundir novos projetos de sociedade e educação os tornava atores da sua própria história <sup>36</sup>. Essa nova perspectiva sobre o trabalhador camponês e sua ação transformadora da realidade aparece em consonância com a tese gramsciana, segundo a qual todo ser humano é um filósofo, capaz de pensar acerca de si, do outro, do mundo e de tudo o que se refere a ele: “porque inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na linguagem, está contida uma determinada concepção de mundo” (GRAMSCI, 1991, p. 11).

No cerne dessa perspectiva habita o reconhecimento de que todo grupo social produz uma concepção de mundo que responde aos seus interesses e cada sujeito se ampara naqueles fundamentos que nortearão o seu ser *no* mundo, o pensar sobre as questões inerentes aos sujeitos sociais que guiarão as práticas humanas. Sob esse prisma, reconhece-se o caráter social do ser humano, à medida que, pelo próprio processo de produção de sua existência *no* mundo, cada sujeito se encontra

---

<sup>36</sup> Sobre a atuação dos movimentos sociais na conquista de direitos Gentili (1998, p. 118) reconhece “a contribuição que os movimentos sociais estão dando, ou têm dado, para a defesa dos direitos sociais e humanos, a construção de novas formas de subjetividade, de participação e representação democrática, de exercício da cidadania, de luta emancipatória e de institucionalização do espaço público”.

organicamente entrelaçado a um determinado grupo social, partilhando todos assim, os seus modos análogos de pensar e agir<sup>37</sup>.

Mediante a compreensão do carácter dialético da história, destaca-se o questionamento gramsciano como meio para a análise da atuação coletiva enquanto elemento para a intervenção social. Esse pensamento contribui para a análise da construção de novos caminhos para a Educação do Campo e para a formação dos educadores camponeses – destacando-se também por ser um questionamento que afirma a limitação da hegemonia capitalista enquanto única forma de conceber o mundo:

É preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho próprio do cérebro, escolher sua própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1991, p. 12)

Esse questionamento é central para que se explicitem as tramas da história, considerando que o período em questão, 1990 a 2010, é um período de luta fortalecido pelo questionamento acerca do lugar que os sujeitos e a Educação do Campo ocupam no ver e agir *no* mundo campesino sob a gerência do capitalismo. Tal realidade está expressa na articulação dos movimentos sociais camponeses<sup>38</sup> e toma parte num amplo questionamento das verdades<sup>39</sup> elaboradas e difundidas historicamente sobre a cultura

---

<sup>37</sup> Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? (GRAMSCI, 1991, p. 12)

<sup>38</sup> De maneira mais específica, os movimentos sociais camponeses contestatórios da ordem burguesa/capitalista – dentre os quais, no Brasil, o MST se destaca – considerando que, nos anos de 1990, com o fortalecimento da lógica neoliberal, diversos movimentos sociais são cooptados e outros são difundidos, em conformidade com os padrões de participação popular, aceitos e apregoados pela ordem capitalista. Sobre esta condição, Coutinho (2008, p. 29) defende que, não se pode deixar de afirmar que as políticas de Estado, que na conjuntura atual têm transferido parte de suas responsabilidades sociais para o mercado, demarcaram, também, o horizonte de ações da sociedade civil. No âmbito das políticas de educação, têm sido transferidas para as ONGs partes desta tarefa, como parceiros fundamentais do Estado, sob o aval do mercado e dos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial para o Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a UNESCO, o UNICEF e outros.

<sup>39</sup> As verdades, neste sentido, envolvem as formas de ser, de agir, de pensar difundidas pelos grupos sociais dominantes, intimamente relacionadas àquelas que regem a filosofia capitalista. Aproximam-se então, daquilo que Marx denomina Ideologia. Compreendendo ideologia enquanto um conceito fundamental na teoria marxista, referindo-se a uma distorção do pensamento que nasce das contradições sociais e que as oculta, manifestando-se nas próprias idéias, concepções, gostos, crenças e categorias do conhecimento. (CARVALHO; SILVA, 2006)

camponesa e os anseios de seus sujeitos. Comumente, isso tem sido feito sem que seja estabelecida uma relação com a experiência dos trabalhadores do campo, em especial, as propostas de políticas públicas, que têm respondido de maneira imediatista e assistencialista, inclusive para a educação. Predominantemente, essas políticas atendem de modo precário às necessidades da vida econômica e social do campo. O projeto societal vigente tem atendido ao processo de acumulação do capital e de fortalecimento daquele que se diz mediador de todas as relações da história moderna: o mercado.

Por este prisma questionador da hegemonia capitalista, é possível e necessário apontar os elementos transformadores que poderão contribuir para seguir novos caminhos. Assim, a concepção para a qual o lugar ocupado na esfera do pensamento e da ação dos sujeitos se apresenta como aquele no qual a crítica desponta como elemento primordial à compreensão dos próprios sujeitos, reconhecidos como parte integrante e fundamental na produção da história. Desse modo, pode-se romper com a aceitação passiva e servil diante das políticas de Estado/do capital e resistir aos projetos e processos colonizadores dos povos.

Em consonância com essa postura de resistência, e em oposição à concepção de mundo imposta pelo projeto que favorece a exploração decorrente do fortalecimento da estrutura capitalista na realidade camponesa, os trabalhadores camponeses organizados passam a construir na luta os elementos necessários a romper de maneira significativa com essa realidade. Nesse intuito, organiza-se por meio da educação a luta a favor da transformação da realidade escolar do campo, tendo como referência a educação *do e no* campo.

Alimentado pela luta em favor de uma Reforma Agrária popular, tem-se visto fortalecer um movimento que, amparado na abordagem que tem a história como referência e a crítica como ferramenta importante, reivindica uma educação voltada para a realidade do campo e que leve em conta a identidade e os valores camponeses<sup>40</sup>.

A partir das concepções tecidas no interior da luta dos movimentos sociais por uma *educação para o povo do campo*, foi possível identificar as bases ideológicas, políticas e econômicas que fundamentam a construção desse paradigma educacional – *Educação do Campo* –, assim como os aspectos que se contrapõem ao ideário de educação arraigado nos interesses latifúndio-empresariais do agronegócio. Vejamos:

---

<sup>40</sup> Coutinho (2008) descreve as bases dos projetos de educação do campo desenvolvidos no Estado do Maranhão, em consonância com os fundamentos que amparam a defesa entoada pelos movimentos sociais camponeses em todo o Brasil, em prol de outra educação do campo.

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais o usual *meio rural*, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalhador camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.21).

Nota-se a defesa de uma nova concepção de educação – a Educação do Campo – em contraponto à Educação Rural e os pressupostos que sustentam essa concepção buscam corresponder à realidade do povo do campo, historicamente excluído dos objetivos e metas que regem a política de educação nacional.

Nessa nova proposta, o foco de construção das políticas educacionais voltadas aos povos do campo não têm como objetivo atender às demandas do grande mercado (agronegócio, agroindústria), mas busca contemplar as necessidades humanas mais amplas dos trabalhadores camponeses. Assim, o sujeito do campo e sua história, cultura, formas de trabalho passam a ser referência na elaboração das diretrizes educacionais, considerando-se que os referenciais culturais a serem observados deverão ser aqueles que correspondem à diversidade dos sujeitos do campo (Sem-Terra, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, meeiros, pequenos agricultores, etc.).

A partir de uma perspectiva crítica acerca da realidade campesina e da condição educacional na qual essa realidade esteve historicamente inserida, os movimentos sociais camponeses iniciaram no Brasil um amplo movimento, cujas bases encontram-se assentadas na íntima relação entre *Reforma Agrária* e *Educação*. Trata-se do “*Movimento Por Uma Educação do Campo*”<sup>41</sup>.

No contexto dessa luta, nota-se que a Reforma Agrária não se limita à aquisição/distribuição de terras, mas tem o objetivo de, para além da lógica do capitalismo neoliberal, construir novas relações sociais no campo, o que passa pelo âmbito das políticas públicas e por um modelo educacional que se contraponha à perspectiva ruralista de educação<sup>42</sup>. Com esse intuito, os movimentos sociais

---

<sup>41</sup> Dois grandes objetivos regem a ação daqueles envolvidos na luta pro uma educação do campo: o primeiro objetivo se refere à intenção de mobilizar o povo que vive no campo com suas diferentes identidades e suas organizações para a conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis. O segundo objetivo diz respeito à intenção de contribuir para a reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (BRASÍLIA, 2002, p. 209).

<sup>42</sup> Conforme identificado nesse estudo, construída com base nos interesses dos diversos poderes latifundiários da história do Brasil.

camponesas iniciaram em 1997<sup>43</sup> a organização de uma série de eventos (encontros estaduais, fóruns de educadores, conferências de educação, etc.) em torno daquelas duas temáticas centrais: *Reforma Agrária e Educação*.

O primeiro desses eventos contribuiu para que se pudesse enfatizar a importância da educação pública e gratuita e elaborar os primeiros argumentos voltados para a construção de uma concepção de Educação do Campo. Nesses fóruns, os papéis da escola e da formação do educador foram ressaltados pelos movimentos sociais camponeses e demais organizações/instituições envolvidas. Foram delimitados, ainda, os elementos centrais que diferenciam a Educação do/no Campo das concepções tradicionais e neoliberais.

O *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (I ENERA) foi realizado em 1997 na Universidade de Brasília. O encontro foi organizado pelo MST em parceria com a UNESCO, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o UNICEF e a Universidade de Brasília (UNB) e seu documento final, elaborado a partir das reflexões desenvolvidas, revela alguns valiosos elementos que apontam o caráter antagônico desse projeto em relação ao ideário neoliberal, em franco fortalecimento nesse mesmo contexto histórico<sup>44</sup>.

O documento denominado *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, texto basilar sobre a proposta do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, menciona:

Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito e valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional;

Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões do nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país;

Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo (BRASILIA, I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA, 2003, p.134).

<sup>43</sup> Conforme mencionado anteriormente, esses são anos de grande mobilização em torno dos interesses do grande capital e de expansão do ideário neoliberal, o que confirma a perpetuação da luta de classes e do duelo entre projetos societários antagônicos.

<sup>44</sup> Caldart (2004, p. 275) lembra que o primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária reuniu cerca de 700 participantes, entre professores de escolas de acampamentos e assentamentos, alfabetizadores de jovens e adultos, educadores infantis e outras pessoas convidadas por terem alguma relação com o trabalho de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. O Encontro incluiu a apresentação e debate de experiências em cada uma das frentes de ação do setor de educação do MST.

Nesses três eixos do *Manifesto* identificam-se os principais elementos fundadores da concepção de Educação do Campo, construídos pelos participantes do I ENERA, bem como os desafios postos aos educadores e, especialmente, quanto ao processo de formação.

Constata-se no documento a presença da valorização profissional do educador do campo (formação, carreira, salário, condições dignas de trabalho, concursos públicos para as escolas do campo, ampliação da rede escolar) e o incentivo à participação popular na tomada de decisão sobre a política educacional de modo a superar a elaboração vertical das políticas educacionais (conforme foi observado ao longo da análise do lugar da educação rural). Assim, no Manifesto em questão, ao contrário das práticas historicamente centralizadoras do poder de decisão e voltadas aos interesses elitistas, ressalta-se a defesa da participação dos povos do campo, desde a concepção até a execução das diretrizes que irão fundamentar a educação na perspectiva da realidade do campo.

Seguindo a tendência dos fóruns em defesa da escola pública, a concepção de educação amplia-se para além da formação de mão-de-obra, em conformidade com os interesses do mercado. Essa conquista será objeto de intensas lutas e buscas por novas relações sociais de trabalho, sendo importante ressaltar que essas transformações ocorrem em um espaço gerido pela sociabilidade do capital. Assim, expressam e têm como constituintes as contradições que movimentam o fazer histórico.

Partindo desta compreensão, destaca-se que as concepções transformadoras aqui identificadas, enquanto fundamento das propostas defendidas pelos movimentos sociais camponeses nos documentos analisados, não são excluídas do contexto sócio-histórico-político vigente. Elas convivem organicamente com o movimento contraditório que rege a lógica política capitalista e são influenciadas por esse movimento na sociedade brasileira.

Podem-se exemplificar essas influências a partir da identificação das estratégias de resistência produzidas pelo Estado brasileiro (capitalista) diante dos projetos educacionais desenvolvidos sob a ótica dos movimentos – a exemplo do Acórdão N° 2653/2008 do Tribunal de Contas da União – TCU que, dentre outras estratégias de contenção das concepções transformadoras defendidas no processo de construção da Educação do Campo, proíbe a participação direta e indireta dos movimentos sociais nas ações educacionais, mesmo que, contraditoriamente, esse mesmo Estado estimule a

participação da sociedade organizada e de organizações do terceiro setor, principalmente as Organizações Não-Governamentais – ONGs, como parceiros em diversos programas e projetos no âmbito das políticas sociais, particularmente na educação.

Tomando como base esta mesma compreensão – da relação inalienável entre as concepções educacionais defendidas pelos movimentos sociais camponeses e a lógica social capitalista – destacamos também que a análise dessas concepções não parte de uma visão maniqueísta a partir da qual todo discurso e toda prática dos movimentos são expressões puras e inquestionáveis de uma ação crítica diante da lógica social vigente, e que todas as ações Estatais são maléficas.

Entretanto, não se pode negar que, para os movimentos contestatórios, o papel da escola ultrapassa a concepção mercadológica de educação (de oferta focalizada, assistencialista, fragmentada), aliando-se às lutas sociais com vistas a contribuir para a superação “dos problemas concretos vivenciados nas comunidades camponesas brasileiras”, das quais até hoje, na maioria dos territórios tradicionais do campo, o Estado se mantém longe ou suas políticas chegam de modo precário, basta que se verifiquem as realidades dos povos do campo no Norte ou no Nordeste.

Essa realidade tem demarcado historicamente, por sua vez, a clara diferenciação entre a concepção de educação defendida pelos movimentos sociais camponeses e a versão neoliberal da educação (defendida nos documentos educacionais elaborados em conformidade com as necessidades geradas no sistema capitalista, mesmo tendo contado, em alguns casos, com a presença de representantes desses movimentos). Assim, não se pode negar, também, a existência de projetos em disputa.

Esta ampliação da concepção de educação para além dos interesses do mercado está expressa no *Manifesto*, na defesa por um modelo educacional a serviço do ser humano em suas diversas dimensões, portanto, não-vinculada unicamente à sua dimensão laboral, produtiva, reprodutora dos discursos e das noções previamente elaboradas de acordo com os interesses dos grupos sociais dominantes.

Sob a perspectiva dos movimentos sociais uma das principais intencionalidades que deverá conduzir a ação pedagógica é “trabalhar diferentes dimensões da formação humana em uma perspectiva *omnilateral*. Porque um curso para ser uma ‘experiência formativa’ terá que se construir como um lugar de formação que seja o máximo possível integral. E isso deve ser assim porque é à construção humana como totalidade que cada pessoa tem direito, a cada tempo de sua vida e nos diferentes espaços educativos em que se encontre” (ITERRA, 2007, p. 33).

A educação, sob essa nova perspectiva – conforme a expressão dos educadores militantes das escolas dos assentamentos do MST, no I ENERA –, deve ser pensada em consonância com as diversas dimensões do ser humano e a favor de um processo educativo que se preocupe em formar o povo do campo para a participação ampla e consciente no contexto social. Trata-se, portanto, de uma educação emancipadora. O trabalho, sob essa perspectiva, deve ser considerado em sua íntima relação com a cultura e a história do trabalhador camponês.

Seguindo este caminho de análise, contata-se que no discurso do *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária*, foram traçadas as linhas do novo projeto que viria ser a Educação do Campo e seu compromisso com a formação do povo camponês.

Conforme esse novo projeto de educação, o educador deverá ser formado considerando-se as dimensões técnica, ética e política, o que significa ter compromisso com a análise crítica das contradições de sua realidade, com a valorização da prática social camponesa, e com a superação da histórica identificação do campo como sendo um espaço atrasado, que precisa ser suplantado/modificado para dar espaço à modernidade regida pelo grande negócio da agricultura de exportação com base na monocultura, aos latifúndios improdutivos e à devastação de grandes áreas territoriais dos povos tradicionais, sob o lema do desenvolvimento “sustentável”.

Esses desafios são postos ao *educador do campo* e, por isso, o foco do seu processo de formação deverá contemplar, além das dimensões pedagógicas necessárias para a sua ação educativa, uma sólida formação ética, política e militante que esteja amparada em valores distintos daqueles apregoados pelo ideário capitalista. Veja-se, nos eixos abaixo, contidos no manifesto dos educadores da reforma agrária:

Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo;

Entendemos que, para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas [...];

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (BRASÍLIA, I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA, 2003, p.134).

Nesses eixos, em lugar da competitividade, é defendida a necessidade de uma educação que desperte a solidariedade e a esperança. Em lugar da reprodução, a transformação crítica, tendo em vista uma educação aliada ao compromisso com a justiça social e a valorização da cultura camponesa.

É oportuno, no entanto, chamar atenção para o fato de que essa não é uma luta que pretenda isolar ou separar campo-cidade, ao contrário, sabe-se que os dois são constructos de uma mesma sociabilidade.

Quanto à educação e à formação do educador, as lutas são históricas, pois inserem-se na defesa de uma educação pública, gratuita e com qualidade social. Entre as conquistas dessa luta, mesmo diante da lógica neoliberal, podem-se citar: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de Campo (2000), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a recente aprovação do Decreto Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA. Todas essas conquistas são fruto da organização social e da luta por políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo alicerçadas nos fundamentos acima analisados.

Diante do reconhecimento do processo de luta e de algumas conquistas pontuais deste processo, bem como dos caminhos propostos pelos movimentos sociais camponeses na construção de uma política de Educação do Campo, propõe-se na continuidade deste trabalho, a análise do caráter defendido para formação dos educadores de maneira mais específica.

### **3.3 PRONERA: a oferta de Educação do Campo sob a contra-resistência do capital**

Na atualidade, o movimento de contrarresistência do capital está expresso, por exemplo, numa série de processos que têm implicado na criminalização dos movimentos sociais, cortes de orçamento para as políticas sociais voltadas ao campo, por setores antidemocráticos representados nos poderes legislativo, executivo e judiciário aliados às elites econômicas dominantes.

Neste contexto, as conquistas dos movimentos sociais do campo expressas no fortalecimento da luta para uma política nacional de Reforma Agrária e em defesa da Educação do Campo são subtraídas nos espaços de debate e elaboração das políticas sociais voltadas para o campo. Estas são, predominantemente, apontadas como ações

governamentais que podem contribuir para o aparelhamento ou indução das concepções e das ações consideradas “criminosas” desses movimentos sociais ou como apologia aos mesmos – ~~porque~~ que, sendo financiados pelo poder público, se contrapõem ao movimento do capital (agronegócio, financeirização, industrialização) que rege as relações constituídas no campo brasileiro.

O exemplo mais contundente dessa situação contraditória é o PRONERA, palco de intensas lutas e manifestação das contradições no âmbito da educação voltada para as áreas e assentamentos de reforma agrária e comunidades rurais tradicionais.

Nesses territórios constatou-se, como ocorre em toda a trama social, uma diversidade de contradições que se manifestam inclusive no interior das próprias lutas sociais, das suas concepções e das suas práticas, o que inclui o universo dos projetos desenvolvidos pelo PRONERA e as relações com os seus parceiros institucionais (universidades, INCRA, fundações de apoio, organizações civis), suas visões de sociedade e de educação.

No entanto, não se pode deixar de destacar as bases sobre as quais o PRONERA foi construído e sua íntima relação com os fundamentos que amparam a luta ampla pela Reforma Agrária e por uma Educação do Campo que, conforme Coutinho (2008, p.3), toma como principal pressuposto “uma práxis no sentido mais profundo deste termo, qual seja: aliar teoria, prática e luta política com vistas à transformação social”

Assim, o programa teve sua origem demarcada em meio à manifestação de um novo movimento na história da educação brasileira, fruto da luta por Reforma Agrária: o “Movimento Por Uma Educação do Campo”. O marco inicial desse processo, conforme destacado anteriormente, foi a realização, no ano de 1997, do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). A criação do PRONERA não pode ser identificada senão a partir desse processo de luta que inclui diversos movimentos sociais camponeses, orientados pela crítica à condição histórica de negação da educação ao povo do campo e pela necessidade de conquista de uma política educacional que esteja diretamente aliada ao projeto de sociedade que tem como referência a agricultura familiar, o respeito ao meio ambiente e a dignidade para quem vive e faz do campo um espaço de produção econômica, cultural e social <sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Em contraposição ao projeto de sociedade que segue “referenciado pelo agronegócio, arraigado a concepções de desenvolvimento que têm no fator econômico (lucro, concorrência, exportação, produção em grande escala, monocultura) a referência principal e o mercado como seu indutor de desenvolvimento, essa visão de campo não o percebe como lugar de produção de vida, de história, de cultura, mas como um espaço de coisas, máquinas e controle destrutivo do meio ambiente” (COUTINHO, 2008, p. 4).

Portanto, o PRONERA tem como objetivo maior contribuir para o desenvolvimento do campo com sustentabilidade social e, em relação a outros programas e projetos, tem como importante componente efetivo a participação dos movimentos sociais do campo e suas comunidades. Sua prática está fundamentada:

[...] numa pedagogia que alterna escola, trabalho, militância política, estudo, produção de conhecimento, participação política nos atos e processos do governo, na luta por políticas públicas e por reforma agrária, o PRONERA tem possibilitado aos seus educandos a aquisição do conhecimento como uma ferramenta de construção de autonomia, de libertação, de participação crítica. Nesse sentido, vai contribuindo para a diminuição das estatísticas que colocam a classe trabalhadora do campo e da cidade, como aquelas que fracassam na escola, por diversos condicionantes, inclusive os internos da instituição escolar: currículo, gestão, práticas pedagógicas do educador, relações ente professor e aluno. (COUTINHO, 2009, p. 3).

A partir desse cenário que representa experiências que se aliam às concepções defendidas pelo Movimento Por Uma Educação do Campo em sua essência<sup>46</sup>, observa-se que esse processo pedagógico ultrapassa os limites da formação de mão-de-obra, característica já apontada como sustentáculo de todo o discurso neoliberal dominante nos anos de 1990. Assim, estando a origem do PRONERA situada no ano de 1998, é possível identificar a oposição entre as concepções que fundamentam o projeto neoliberal de sociedade e educação e aquelas que orientam este programa em sua origem.

Os movimentos e projetos de educação do PRONERA encontram-se em disputa no terreno do social e, acima de tudo, se considerada a orientação seguida pelo Estado brasileiro de consenso e consentimento aos interesses da política hegemônica do capital, não estão isentos e separados da política educacional nacional. Isso considerando que, diversos são os mecanismos utilizados pelo Estado para conter o avanço de programas e projetos educacionais que compõem a luta por outro modelo de sociedade e educação, porque estão na contramão do que aquela instituição e seus governos esperavam como resultados, ainda que os mesmos sejam os financiadores.

Desta feita, identifica-se, simultaneamente, que no esforço em garantir condições que possibilitem a perpetuação da hegemonia do capital no campo – fortemente representadas em todas as esferas de poder, conforme se afirmou anteriormente – são tecidas as tramas de sustentação de elaboração e difusão das

---

<sup>46</sup> Pois não se pode descartar a existência de projetos que, visivelmente, vêm se distanciando do entendimento de que os direitos políticos e sociais são direitos humanos e são conquistados na organização e na luta, em um processo amplo de resistência às concepções apregoadas pelo sistema ideológico capitalista.

concepções garantem continuidade à lógica do capital, bem como, organizam-se estratégias políticas que assegurem inclusive o controle e desarticulação das lutas sociais em prol da oferta de educação. Pode-se ilustrar esse fato pela focalização e fragmentação das ações tendo em vista ofertar a Educação do Campo nas últimas duas décadas.

Isso se acentua ainda mais pelo viés ideológico e pelo emprego coercitivo do Estado e seu sistema de leis – estabelecidas em conformidade com a lógica capitalista da ordem e do progresso – e da atuação repressora das instituições jurídico-militares, diretamente responsáveis pela coerção, além da propaganda da grande mídia a formar uma opinião pública contrária à perspectiva de um projeto popular de sociedade<sup>47</sup>.

Portanto, um dos grandes desafios a serem enfrentados para a construção dessa nova sociedade, para a estruturação da educação pública e a formação de educadores do campo refere-se à *necessidade de sustentação da sua condição radicalmente oposta em relação à lógica capitalista*. Reconhece-se, conseqüentemente, que, para ser expressão dos interesses populares, todo e qualquer projeto deverá ter como fundamento central a superação do sistema social mantido sob a lógica do capital, devido ao reconhecimento do seu caráter incorrigível (MESZÁROS, 2009, p.197).

Pela lógica do capital, o ser humano se traduz em escravo da produção, devendo ser (con)formado em um processo educacional que garanta a fiel modelação do trabalhador aos padrões de pensamento e ação defendidos como válidos para a inserção na sociedade capitalista.

Sobre esse caráter incorrigível do capital, Meszáros (2009, p. 318) afirma que “a dificuldade insuperável a esse respeito é que o sistema do capital, como modo de controle reprodutivo societário, deve seguir a qualquer custo sua própria lógica, correspondente às suas determinações estruturais objetivas”. Assim, para a consecução de um projeto popular de Educação do Campo e formação de educadores, “a principal consideração em relação à necessidade de uma ordem social historicamente sustentável tem de ser a supressão radical da conflitualidade/adversidade destrutiva do capital” (MESZÁROS, 2009, p. 319). A negação desse caráter anticapitalista enquanto fundamento basilar da luta pela Educação do Campo poderá transformar todo o processo de luta pela transformação social em uma série de ações reformistas, cujas conseqüências poderão:

---

<sup>47</sup> Dentre as instituições que compõem este universo destacam-se o exército, a polícia, o sistema prisional, tribunais, a grande mídia, todos sob controle político de empresários, parlamentares, entre outros.

[...] corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. (MESZÁROS, 2005, p. 25)

Portanto, na construção/conquista desse novo projeto perante a lógica capitalista, soa fundamental para a consolidação de outras bases para a formação de educadores o estabelecimento de uma relação inalienável entre a educação, o trabalho e a construção de um novo projeto histórico. Conforme Taffarel (2010, p. 83), este se trata de um compromisso com um projeto histórico socialista rumo ao comunismo. Essa concepção é defendida nos documentos elaborados pelos movimentos sociais camponeses contestatórios da ordem do capital.

O processo de organização e luta dos movimentos sociais camponeses contestatórios tem a partir dos anos de 1990 o começo de uma ação ampla de elaboração do aparato teórico-metodológico que viria a amparar a construção de um novo projeto educacional. Ressalta-se que entre as conquistas desse processo de construção de um novo paradigma educacional *do e no campo*, interessa neste estudo o PRONERA por ser uma das principais expressões da luta por uma Educação do Campo e a primeira resposta concreta do Estado brasileiro às reivindicações dos educadores e educadoras da reforma agrária. Outras referências estarão na legislação específica analisada posteriormente.

Esta afirmação acerca do PRONERA só é possível diante da identificação, nos documentos que amparam legalmente esse programa, do destaque dado à *participação ativa dos sujeitos sociais* enquanto elementos de vital importância para o projeto educacional defendido.

Reforçam-se assim a participação social e a inserção dos movimentos sociais como sujeitos integrantes do processo de construção e desenvolvimento das ações educacionais por serem aspecto marcante na proposta do PRONERA – conforme apresentar-se-á mais detalhadamente neste trabalho. Todavia, a sua conquista se constitui como mais um grande desafio a ser enfrentado durante o processo de luta por um projeto popular de sociedade, Educação do Campo e formação de educadores<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Insiste-se na apresentação dessas três dimensões da luta dos movimentos sociais camponeses, por considerarmos que a conquista de uma depende inalienavelmente da outra.

Não se deve perder de vista, porém, a ação constante das forças contrárias aos movimentos sociais contestatórios, particularmente ao MST, e as inúmeras outras estratégias que são adotadas com o objetivo de manter esse controle social: o corte de verbas, exigências burocráticas para impedir a execução de projetos, proibição de parcerias com os movimentos sociais, não pagamento de bolsas, etc. Nesse âmbito se inclui também, a cooptação política de lideranças e entidades, além do estabelecimento de espaços de participação consentida, sob o lema da “participação democrática”, que mantêm intactos os condicionantes históricos do capital, garantindo regulação e controle social, como mecanismos para desestruturar as pressões políticas decorrentes da organização e luta dos camponeses.

Como exemplo desses mecanismos, destaca-se o Acórdão N° 2653/2008 do Tribunal de Contas da União, que versa sobre possíveis “irregularidades na condução do convênio 8/2005, assinado entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e a Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual – FASEPE, com a intervenção da Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso” (TCU, 2008) e que se estende a todos os convênios firmados entre o INCRA e as fundações de apoio às Universidades que gerenciam os recursos destinados aos projetos do PRONERA, indistintamente.

Neste documento destaca-se a determinação para que:

9.4.3.2 iniba por meio de normas, cláusulas contratuais e fiscalização, qualquer possibilidade de que entre estranhos à Administração Pública, especialmente os movimentos sociais ligados à reforma agrária, participem do planejamento, execução, acompanhamento, avaliação ou de outra forma do curso promovido (TCU, 2008, p.1).

Nessa determinação imposta pelo Estado brasileiro, os sujeitos sociais organizados em movimentos reivindicatórios são apontados enquanto entes estranhos à administração pública, devendo ser excluídos do processo de construção das políticas sociais do Estado. Isso, por sua vez, expressa o caráter contraditório das políticas estatais, à medida que limita as conquistas sociais reconhecidas e legitimadas pelas suas próprias instâncias administrativas quando estimulam a parceria Estado-sociedade e, nos documentos norteadores de políticas, em especial, de educação, incluem cláusulas relativas à participação popular.

Logo, o PRONERA é um programa que se realiza com o financiamento do Estado brasileiro e sofre limitações do próprio Estado quanto ao caráter crítico e

democrático impresso nos fundamentos que amparam esse programa. Assim, a necessária fiscalização dos projetos ocorre como se os seus atores estivessem sempre a cometer delitos e, por isso, às vezes são reprimidos e limitados pelo próprio Estado que concedeu sua atuação como direito e consentiu na construção coletiva desse projeto. Geralmente são constatadas “irregularidades” para as quais as punições são generalizadas ao universo de todo o PRONERA, a exemplo, a proibição de realizar convênios por alguns anos. Somente após a mobilização nacional de movimentos sociais, das universidades (reitores e coordenadores de projetos) e a coordenação do INCRA/PRONERA é que se aprovou um novo Acórdão em 2010, permitindo o retorno dos convênios, alterando apenas as proibições nesse aspecto.

Esse contexto faz emergir uma realidade que, conforme Meszáros (2009), deve ser desconstruída, a fim de que se possa consolidar um novo projeto histórico. Para esse autor, na conquista de um novo projeto histórico, a participação só é significativa se os poderes de decisão forem realmente transferidos aos “produtores associados” em todos os níveis e em todos os domínios (MESZÁROS, 2009, p. 231).

Esse pressuposto constitui uma das orientações subjacentes às concepções de educação e educador/educadora difundidas pelos movimentos sociais camponeses e expressas nos pressupostos político-pedagógicos do PRONERA. No entanto, sabe-se que o PRONERA, por sua vez, como projeto nacionalmente executado em parceria, também é permeado por contradições, inclusive aquelas referentes: à relação Estado/sociedade; aos pressupostos teórico-metodológicos que orientam os projetos de educação; às parcerias com as universidades; à orientação político-ideológica de cada movimento social partícipe do projeto (ainda que muitos projetos, por receio de represálias, tenderam a excluir parcialmente esses parceiros); à condução do programa pelos asseguradores do INCRA em cada estado; e às concepções de formação de educadores e de oferta de educação básica e profissional nas escolas do campo. Hoje, já se verificam conflitos no interior do processo de planejamento/gestão/execução do programa, por meio dos projetos aprovados. No entanto, não será objeto da reflexão que ora se faz.

Destaca-se aqui, ainda no âmbito das concepções empreendidas pelos movimentos quanto à Educação do Campo, mais um grande desafio: a importância fundamental da luta por um projeto específico de desenvolvimento sócio-econômico, no qual se inclui a educação e a formação de educadores para as escolas do campo, de modo que essa luta não se caracterize como algo empreendido em nome apenas de

necessidades específicas por educação ou pelas demais políticas sociais, focalizadas e ofertadas como mínimos sociais ou compensação para aquele território, mas, acima de tudo, trata-se de um processo amplo que envolve diversos movimentos sociais organizados pela e para a valorização humana e pela *superação da exploração do tempo do capital*, em conformidade com a afirmação de MESZÁROS (2009)<sup>49</sup>, porquanto a educação constitui-se expressão primordial de como se organiza a sociedade e de como se produzem e distribuem-se os bens materiais e culturais.

Nessa luta pela superação das condicionalidades capitalistas, conforme analisado, a inserção do humano reduz-se aos espaços de exploração e de massificação, e a educação é um elemento fundamental na contraposição desse processo alienante da classe trabalhadora, empreendido, principalmente, pelo seu processo de escolarização.

Conforme nos explicitam os escritos marxistas, a luta de classes se reafirma como motor da história pelo rompimento com a histórica e alienante relação entre educação e mercado. Essa ruptura é o fundamento primordial das lutas sociais, estando expressa dentre os principais pressupostos do Movimento por uma Educação do Campo, *do e no campo*.

---

<sup>49</sup> Portanto, é fundamental que no cerne da luta por um ideal revolucionário Reforma Agrária/Educação do Campo/Formação de Educadores do Campo, essa causa específica seja reconhecida em seu íntimo envolvimento e compromisso com a transformação da totalidade social sob o domínio do capital. Não se trata de uma luta campo *versus* cidade, mas pela superação desta dicotomia.

## **4 A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS HISTÓRICOS E NOVAS PERSPECTIVAS**

A compreensão das concepções defendidas pelos movimentos sociais camponeses para a construção de uma política nacional de formação de educadores do campo exige uma análise histórica da formação de educadores – concepções, fundamentos e movimentos empreendidos em torno desta temática – a fim de que se possam situar historicamente a luta dos movimentos sociais e seus pressupostos político-pedagógicos em relação ao movimento nacional.

Neste percurso, identificam-se alguns momentos que constituíram marcos na história da formação do educador no Brasil, com destaque para a criação das escolas normais, a força e inserção da perspectiva tecnicista (que imperou por um longo período na formação de educadores), o movimento organizado dos educadores e a constituição de conselhos e associações comprometidos com o questionamento das concepções vigentes e com a proposição de novos caminhos para a formação de educadores, aliados à perspectiva de educação de cunho transformador – base sobre a qual os movimentos sociais camponeses buscam sustentação na construção de uma formação de educadores do campo.

### **4.1 Formação de educadores: movimento histórico e fundamentos**

A formação de educadores no Brasil esteve sob diversas influências, diretamente relacionadas aos momentos históricos, às concepções políticas e às etapas de desenvolvimento das forças produtivas.

Um dos primeiros esboços de experiência educativa voltada para a especificidade da formação de educadores pode ser identificado nos anos de 1835, com a criação das primeiras escolas normais de nível secundário, representando uma iniciativa concentrada nas regiões centrais do país – nos demais espaços, continuavam a atuar professores sem nenhum tipo de formação<sup>50</sup>.

Cavalcanti (2002, p. 22), em seu estudo acerca da formação do educador no Maranhão, mostra que a organização didática dos cursos desenvolvidos nas escolas

---

<sup>50</sup> Conforme Cavalcanti (2002, p. 20) embora a criação das escolas normais constitua um marco na história da formação do educador no Brasil, é importante ressaltar que antes de sua instalação, encontram-se registros de algumas ações no sentido de preparar e selecionar professores para assumir o ensino nas escolas primárias.

normais era extremamente simples e rudimentar, e baseada em conteúdos de nível primário; apresentavam, comumente, um ou dois professores para todas as disciplinas; e contavam com uma baixa frequência, demonstrando o pouco interesse, naquele contexto sócio-político, por esse tipo de formação.

Desse modo, apenas com a intensificação da imigração de trabalhadores europeus para o Brasil – a partir do ano de 1850 –, trazendo na bagagem um maior nível de informação, amparados em bases liberais e apresentando a educação dos seus filhos enquanto demanda para a ação dos educadores, ocorreu o crescimento do interesse pela formação de educadores. Porém, essa nova condição não acarretou em grandes mudanças quanto ao avanço e à garantia de uma nova estrutura para as escolas normais e nem para as escolas rurais.

Uma mudança significativa viria a acontecer apenas com o avanço das transformações econômicas, sociais e políticas empreendidas a partir do movimento de transição política do modelo de base oligárquica e latifundiária e a implantação da modelo político-econômico capitalista no Brasil, intensificado a partir dos anos de 1930. Sobre esse contexto e sua relação com a educação, Romanelli (2001) analisa que:

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, se isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir, Onde, pois, se desenvolvem as relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência (ROMANELLI, 2001, p. 59).

Partindo desse contexto que fundamenta a análise que se faz da Educação Rural e seu lugar na história, identificou-se o fortalecimento do Ruralismo Pedagógico enquanto alternativa para a educação dos sujeitos do campo, nos anos de 1930. Esse se caracterizou, portanto, como período fértil para o questionamento sobre as bases da formação de educadores no Brasil. As necessidades apontadas naquele período, fundadas na lógica ruralista, constituíram-se em consonância com os interesses do novo modelo econômico que se estabelecia, no qual, de acordo com Cavalcanti (2002, p. 27), “a formação dos educadores aparece como um imperativo das novas demandas educacionais, conduzindo a uma significativa ampliação das escolas normais” e, acrescenta-se: de forma significativa nos espaços urbanos.

Nos espaços rurais continuava forte o apelo para uma educação que habilitasse convenientemente o sujeito do campo para funções produtivas requeridas pelo contexto rural, cabendo ao educador a missão de mantê-lo à margem dos benefícios da civilização urbana e a formá-lo em conformidade com as aspirações desenvolvimentistas rurais do momento.

Contudo, não se pode negar que nos anos em questão houve um crescimento significativo do número de escolas normais no país, cuja organização esteve sob a forte influência dos ideais educacionais burgueses representados nos princípios escolanovistas. Esse movimento estimulou os debates em torno da necessidade de inovação da formação de educadores, e esses debates resultaram na introdução de novas disciplinas no currículo das escolas normais, cuja atenção central esteve voltada para as características bio-psicológicas<sup>51</sup> – com forte influência das concepções norte-americanas de educação nova – imprimindo a essa formação um caráter marcadamente técnico.

Ressalta-se que tais características se perpetuam até os dias atuais – consideradas as devidas especificidades de cada período histórico e cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas – e pode ser identificada a sua força nos anos de 1950 e 1960, quando a influência norte americana demarcou território também no contexto da formação de educadores a partir do desenvolvimento do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, com o objetivo de:

[...] instruir professores das escolas normais no campo das metodologias de ensino, da Psicologia, da Supervisão e do currículo, nos moldes dos Estados Unidos. Com estes treinamentos buscava-se formar multiplicadores que estenderiam os cursos para todo o Brasil. Toma corpo, portanto, a perspectiva tecnicista que preponderou na educação brasileira durante as décadas de 60 e 70, baseadas nos princípios de modernização, produtividade, eficiência e racionalidade (CAVALCANTI, 2002, p. 32).

A ajuda internacional seguiu, portanto, a lógica de adequação para a garantia de condições mínimas de integração das populações na esfera da influência do capitalismo, segundo a qual:

---

<sup>51</sup> Coll, Marchesi e Palacios (2004), destacam que até o final da década de 1950, o conhecimento psicológico é apontado como o único que permite abordar e resolver de maneira científica as questões e os problemas educacionais. De acordo com esta concepção, o comportamento humano responde a leis universais e, portanto, os esforços deveriam ser dirigidos para o estabelecimento dos parâmetros fundamentais da aprendizagem. A formação de educadores esteve fortemente influenciada por estes princípios – marcantes nos currículos dos cursos de formação – que por sua vez, foram amplamente questionados ao final do século XX.

A estratégia sempre adotada é a do treinamento de pessoal docente e técnico, do aumento dos recursos materiais (como o aparelhamento das escolas) e a reorganização do currículo, com vistas ao treinamento, em nível desejado, do pessoal destinado a preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão. Tem isso por base a necessidade de adequar a educação às “necessidades do desenvolvimento” (ROMANELLI, 2001, p. 204).

Importa destacar que essa característica atribuída à formação dos trabalhadores da educação (especialmente os educadores) – a adequação técnica dos sujeitos em conformidade com as demandas do processo de desenvolvimento do capitalismo – não se extinguiu com o passar dos anos. Ao contrário, o caráter técnico e a proposta de adequação da força de trabalho voltada para o universo educacional caracterizou-se como uma constante a partir da expansão do ideário do capital, isto é, uma alternativa para a superação do tão discutido subdesenvolvimento dos países periféricos<sup>52</sup>.

Essa lógica esteve presente na organização curricular implantada a partir das leis 5.540/68 e 5692/71, pelas quais se empreendeu uma nova organização dos cursos de formação do educador, a partir de dois níveis que exemplificam o caráter técnico-burocrático acima descrito. Tais níveis encontram-se divididos em habilitações específicas para o magistério e em habilitação específica de especialista em educação. Esse fato, por sua vez, garantiu a fragmentação dessa formação em professores (técnico-operador) e especialistas (técnico-planejador), conforme estudo de Cavalcanti (2002).

Nesse mesmo contexto, a partir da vigência da Lei 5692/71, foram criados novos cursos em nível médio e de caráter tecnicista, voltados para a formação dos professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau, com a criação dos cursos de magistério em substituição às escolas normais. Tais cursos, de acordo com Cavalcanti (2002, p.34) “eram divididos em duas partes – núcleo comum e parte profissionalizante – e comprometeram o caráter docente da formação do educador, transformando-o em um simples técnico, como os das demais áreas”.

Nesse cenário, com a reabertura política característica dos anos de 1980 e a intensa movimentação social em torno da democratização, as temáticas relacionadas à educação no país ganham centralidade. A formação de educadores, suas políticas e

---

<sup>52</sup> De acordo com Romanelli (2001, p. 199), o que torna insuficiente a teoria do subdesenvolvimento é o apego a aspectos particulares para interpretar a totalidade do subdesenvolvimento. Na verdade, teorias desse tipo não oferecem apenas uma interpretação parcial: elas oferecem, também, consciente ou inconscientemente, uma explicação distorcida ou até tendenciosa, porque partem de pressupostos reconhecidamente inconsistentes para propor estratégias de ação que levem a considerar a modificação nos hábitos de consumo, de ação e de pensamento das populações dos países “em atraso” como a única forma viável de colocá-los em consonância com o atual estágio de desenvolvimento dos países “mais avançados”.

concepções, por sua vez, também estiveram no centro dos debates e rederam frutos importantes quanto à organização dos educadores em prol das transformações referentes a salário, carreira, formação e condições de trabalho.

Destaca-se nesse período o fortalecimento do movimento em defesa da formação do educador, com representação significativa na *I Conferência Brasileira de Educação* – CBE, realizada no ano de 1980 em São Paulo. Nesse evento foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, com o objetivo de apoiar a construção de uma política de reformulação dos cursos de formação do educador, o qual passou a questionar o caráter técnico e produtivista da educação (DINIZ, 2009, p. 33)<sup>53</sup>.

Na continuidade do processo de organização dos educadores em torno da necessidade de transformação do caráter da política de formação de educadores, após o I Encontro do Comitê, realizado em 1980, em Belo Horizonte, criou-se a Comissão Nacional para a Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), cuja concepção de formação estava amparada na necessidade de transformação das condições da escola e da sociedade. Conforme Diniz (2009),

[f]az-se necessário destacar que no interior do movimento foi sendo gestada uma concepção de formação fundamentada no caráter sócio-histórico da educação de modo a permitir a compreensão ampliada dos aspectos histórico-político-social e econômicos do processo educativo e de defesa de uma política de formação qualificada do educador que atendessem a valorização dos profissionais da educação (DINIZ, 2009, p. 33).

Esse movimento em defesa da formação do educador assumiu uma posição de crítica em relação às propostas oficiais e trouxe consideráveis contribuições para o debate quanto às prioridades desta formação. Nesse debate emergiram questões como: a negação do currículo mínimo, a defesa por uma base comum nacional aos currículos dos cursos de formação de educadores, de maneira a negar a limitação dessa formação ao simples caráter técnico, bem como a defesa por uma formação ampla, comprometida com a realidade e a transformação das condições educacionais vigentes.

Nesse contexto, a proposta defendida para a definição de uma base comum nacional – aos poucos adotada enquanto uma bandeira de luta pelo movimento em defesa da formação do educador – seria composta por três dimensões:

---

<sup>53</sup> Além dessa I Conferência Brasileira da Educação, foram realizados na década de 1980 eventos de grande importância para a organização do movimento em defesa da formação do educador, como: os Encontros Nacionais da CONARCFE e a continuidade das Conferências Brasileiras de Educação. Esses eventos foram fundamentais para a conquista de novos caminhos para a formação de educadores.

- a. Dimensão profissional: garantia de um corpo de conhecimentos que corresponde à especificidade de cada profissão;
- b. Dimensão política: formação que possa garantir uma visão ampla das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes;
- c. Dimensão epistemológica: a garantia de um processo de transmissão e elaboração do saber pautado no conhecimento científico capaz de romper com o senso comum, mas sem perder o bom senso nele existente.  
(CAVALCANTI, 2002, p. 40)

Trata-se, portanto, de uma concepção de formação cuja pretensão ultrapassa os limites da sua atuação puramente técnica, a partir do compromisso de formar um educador que tenha domínio dos conhecimentos específicos de sua área, aliados ao conhecimento pedagógico que, de acordo com os princípios defendidos pela CONARCFE, deveriam partir de uma “perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais” (CONARCFE, 1983, p.8 *apud* ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2004, p.13).

Tal concepção encontrou ressonância nos anos de 1990 – anos de grande influência das noções ideológicas neoliberais, conforme analisado anteriormente – a partir da consolidação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em substituição à CONARCFE.

Nesse momento histórico, o reconhecimento da existência de projetos distintos de formação de educadores – aliados a concepções antagônicas de sociedade e educação e aos princípios que deveriam fundamentar a relação entre estas duas instâncias – é apresentado enquanto fundamento de análise das proposições elaboradas pela ANFOPE. Veja-se:

A sociedade brasileira almeja a definição de políticas para formação de profissionais da educação que contribuam efetivamente para a formação de seus cidadãos. Dois projetos distintos estão sendo tencionados no momento desta definição: um, visto sob a lógica do poder constituído, que prioriza as políticas veiculadas por organismos internacionais e procura adequar a formação desses profissionais às demandas do mercado globalizado, reproduzindo modelos de reformas curriculares implantadas em outros países; outro, pautado na lógica dos movimentos sociais, que defende a formação do profissional da educação de forma contextualizada e em consonância com os problemas sociais mais amplos – incluindo-se aí a crise por que passa a profissão – levando em conta as especificidades dos projetos pedagógicos das instituições, bem como a produção teórica advinda destas, depois de socializadas e aprovadas nos encontros de educação (ANFOPE, 2001, p.1).

Além do caráter crítico em relação às noções dominantes – pautadas na lógica do mercado como base para a construção de uma política de formação de educadores cuja superficialidade das propostas de formação reflete o descompromisso dessa lógica com uma formação de qualidade que venha a solucionar os problemas educacionais mais amplos – é importante destacar a atuação dos movimentos sociais enquanto sujeitos no processo de construção de alternativas a esta lógica dominante<sup>54</sup>.

Dentre estas alternativas, destaca-se o processo de luta dos movimentos sociais camponeses por uma política de formação de educadores do campo, em contraposição à noção de formação rural historicamente empreendida pelo Estado brasileiro em conformidade com as formas mercantis de fazer a educação – cuja análise mais detalhada se dará na continuidade do capítulo.

Quanto aos princípios defendidos pela ANFOPE para a formação de educadores, ficou demarcada a concepção de educação enquanto instrumento de transformação social. Para tanto, a formação de educadores deveria estar voltada para a formação daquele profissional que “precisa dominar o conhecimento específico de uma área e articulá-lo ao conhecimento produzido pela sociedade, tornando-se capaz de ser agente de transformação da realidade social” (ANFOPE, 2001, p.3).

Trata-se nesse documento da formação de educadores capaz de refletir sobre o real, analisar, criticar e atuar na construção de alternativas à realidade. Essa, por sua vez, não se encontra desvinculada da importância da atuação coletiva e da luta por novos caminhos para a educação.

Quanto a esse caráter de resistência e luta, Ferreira (2008) traz elementos importantes que servem de horizonte para se pensar a atuação diante da necessidade de construção dessa nova perspectiva formativa quando, inspirada nos dizeres de Gramsci, questiona:

Somos ou pretendemos ser, nos direzes Gramsci (1976, p.93-94) “um átomo de um corpo, vibrante partícula de um todo, corda sonora que recebe e transmite todas as sinfonias da história que vos sentis de contribuir e criar, de forma responsável e compromissada” ou permanecemos travestidos de conformismo, comodismo, indiferença para esconder os individualistas que nos tornamos, como ilhas de um arquipélago disputando poder para satisfazer

---

<sup>54</sup> A ANFOPE reconhece a importância da organização do conjunto da sociedade para a conquista de uma política de formação de educadores que verdadeiramente responda às necessidades de transformação da condição educacional vigente, destacando que “a luta pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação é constante, contínua e não tem prazo para terminar. Ela se insere no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que, por sua vez, insere-se no movimento dos trabalhadores em geral” (ANFOPE, 2008, p. 4).

o narcisismo crescente que se cultiva através da mídia e de todas as formas de veiculação de “valores” capitalistas hegemônicos? (FERREIRA, 2008, p. 64).

A tradução desse questionamento em uma proposta político-pedagógica para a formação de educadores e, trazendo para a especificidade do objeto de pesquisa em questão, para a formação de educadores do campo, pode ser expressa a partir da defesa de alguns princípios fundamentais que se encontram presentes tanto nos argumentos dos movimentos pela formação de educadores acima descritos quanto naqueles apresentados pelos movimentos sociais camponeses. Dentre esses se destacam dois que estarão presentes no processo de análise sobre as concepções dos movimentos sociais camponeses para a formação de educadores e educadoras do campo:

a) identificar eixos articuladores que garantam a **unidade entre teoria e prática**, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento para impregnar a organização curricular dos cursos. A teoria e a prática não se reduzem à mera presença e justaposição em uma grade curricular. A unidade entre a teoria e a prática requer assumir a centralidade do **trabalho como princípio educativo na formação profissional**, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública como possibilidade de criação de formas alternativas de organização do trabalho pedagógico e da escola em contraposição à lógica tecnicista e produtivista hoje hegemônica (ANFOPE, 2008, p. 7. **Grifos dos autores**)

b) assumir o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes e com o processo de formação profissional, com fundamento na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais, articuladas com os movimentos sociais; envolvimento e direção do trabalho político e organizativo por meio da aproximação e participação nas entidades sindicais e científicas e nos movimentos sociais; desenvolver formas de resistência às políticas que despolitizam, desarticulam a categoria e individualizam os processos de trabalho educativo que, por sua natureza, são coletivos e solidários (ANFOPE, 2008, p. 8).

À luz das palavras de Gramsci (1976 *apud* Ferreira, 2008, p.64), a questão posta pelos movimentos organizados na luta por um caminho emancipador para a formação de educadores ressoa como uma nova sinfonia entre tantas noções hegemônicas apregoadas durante a história da educação brasileira, de modo que podem contribuir e criar, de forma responsável e compromissada uma política de formação de educadores. Para essa compreensão, muito mais do que reproduzir a realidade como ela se apresenta ao ser humano ou de pensar sobre ela, o importante é a sua transformação (formação de educadores) a partir da atividade crítico-prática,

sustentada na categoria práxis [...] determinante nos processos de formação humana (FERREIRA, 2008, p.57).

Entre os princípios apresentados, identifica-se também a necessidade de articulação entre os movimentos sociais como forma de resistência às políticas educacionais cada vez mais despolitizadas, vazias de sentido humano, e até mesmo distante das necessidades apontadas pela própria realidade.

Portanto, na continuidade deste trabalho, será desenvolvida uma análise do processo em curso quanto à luta pela formação de educadores e educadoras do campo, observando a continuidade desse movimento por uma formação de educadores posta como contraponto às noções hegemônicas, tratando agora da especificidade dos educadores camponeses.

#### **4.2 As concepções dos movimentos sociais camponeses para a formação de educadoras e educadores do campo: debates e processos em curso**

A intensificação dos debates em torno da questão da formação de educadores e a elaboração de propostas alternativas às políticas emanadas do Estado – estas últimas centradas na lógica do capital *versus* trabalho, com tendência marcante aos interesses do primeiro – convivem no mesmo terreno social no qual são difundidas as noções neoliberais de educação, cada vez mais arraigadas de sentidos mercantis e neotecnicistas comprometidos com a flexibilização e precarização de todo processo formativo. Tratamos aqui dos anos de 1990 enquanto berço de fortalecimento da ofensiva neoliberal na educação brasileira e também das lutas por uma Educação do Campo.

Inicia-se a análise dos movimentos e das concepções construídas no cerne do Movimento Por Uma Educação do Campo, no que concerne à formação de educadores. Destaca-se que essa construção se dá em contexto capitalista, não estando imune e independente dos seus condicionantes nacionais e das políticas mundiais de que ela decorre. No entanto, interessa abordar aqueles argumentos defendidos oficialmente nos espaços públicos de debate, nos documentos elaborados e difundidos pelos movimentos sociais camponeses e no discurso destes, a fim de se observar em quais bases se assenta a sua proposta para a formação de educadores do campo.

Observa-se inicialmente que aos educadores do campo é reservado um papel importante em todos os fóruns e lutas por políticas públicas educacionais, realizados nas

últimas décadas, no que diz respeito à escola do campo. Essa tarefa vai além da reprodução de técnicas e receitas que atendam à intenção de conformação do ser humano pela escola, em atendimento às atuais demandas do capitalismo no campo, mas contribuir para que as crianças, jovens e adultos tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Há um reconhecimento mundial da importância da participação desse profissional (educador) no processo de construção das políticas educacionais, inclusive quando da elaboração de diretrizes para a Educação do Campo, especialmente no que se refere à formação dos educadores. Assim, além da competência técnica, esse educador deve contribuir para a consecução de dois objetivos: a construção de coletivos pedagógicos e a difusão de valores humanistas, tendo em vista a transformação social.

O educador, portanto, tem o papel de intelectual orgânico, o que para Gramsci significa que possui uma função orgânica bastante importante no processo da transformação social, à medida que ocupa espaços sociais de decisão prática e teórica. Desta forma, esse profissional tem um papel central de elevar a cultura das classes subalternas em vista da elaboração da visão hegemônica, por meio da construção de uma visão unitária de mundo (GRAMSCI, 1989).

É necessário explicitar, mais uma vez, que o projeto popular de Educação do Campo está diretamente vinculado a um projeto societal popular. Sobre esse papel revolucionário do educador, Caldart (1997, p. 15) afirma em análise acerca da formação de educadores pelo MST, que:

Tratar da Formação de Educadoras e Educadores no MST significa compreender os processos através dos quais trabalhadoras/es que atuam em atividades educacionais nos assentamentos e acampamentos de agricultores sem-terra passam a se constituir como sujeitos sociais da construção de uma proposta de educação vinculada com as necessidades e os desafios da luta pela Reforma Agrária e pelas transformações sociais mais amplas em nosso país. Significa também pensar sobre que práticas formativas podem levar à transformação da ação política e pedagógica destas pessoas, de modo que cheguem a esta condição de sujeitos.

O princípio de formação de sujeitos comprometidos com a transformação do real, na citação acima, apesar de se referir aos educadores(as) do MST, é um dos princípios da Educação do Campo. Mais uma vez, destaca-se, enquanto viés central da luta por uma Educação do Campo, a importância da adoção desse fundamento em todos os processos de formação humana, bem como da luta mediante as condições reais da sociedade camponesa, dadas as contradições de uma realidade em movimento.

Portanto, a concepção de Pedagogia defendida pelos movimentos sociais camponeses reflete os ideais de uma *Educação em Movimento*, que percebe a escola enquanto um espaço que expressa a luta de classes, a apresentação das contradições da realidade e responsável pela construção de uma nova sociabilidade. Logo, o educador a ser formado integra esse vir-a-ser.

No Caderno de Formação Nº 8 do MST (1999), intitulado “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, identifica-se dentre os objetivos da escola do campo:

[...] uma escola que mostre a realidade ao povo trabalhador, da roça e da cidade. Que mostre o porquê de toda a exploração, o sofrimento e a miséria da maioria. Mostre o porquê do esquecimento de alguns. Mostre o caminho de como transformar a sociedade. Além de estudar tudo isso, os professores e alunos devem participar das lutas dos Movimentos Populares e Sindicais (MST, 1999, p. 5).

Contudo, não se nega o reconhecimento da educação como um processo amplo, que ultrapassa os limites da escola e do próprio campo e que “tem a própria dinâmica do movimento social, como um ambiente de aprendizado” (CALDART, 1999, p.39)<sup>55</sup>.

Esse tipo de educação é elaborado no cerne do movimento histórico da própria caminhada dos sujeitos camponeses, na luta por outro projeto de Educação do Campo. Assim, a aliança com os elementos basilares desse projeto apresentado no manifesto dos educadores do I ENERA, continuou fundamentando a luta por um educação *do e no* campo nos anos de 1990 e a influenciar os projetos de formação dos educadores.

A década de 1990 culminou com a *I Conferência Nacional: “Por Uma Educação Básica do Campo”* – realizada no ano de 1998, no município de Luziânia-GO. Essa conferência foi promovida pelo MST em conjunto com a CNBB, por meio de suas pastorais da educação e da terra, além de outras parcerias nacionais e internacionais UNB, UNICEF, UNESCO. A partir dessa conferência, estimulou-se o debate nacional sobre o direito a educação aos povos do campo. Sobre esse evento, Caldart destaca que:

O objetivo da Conferência, preparada nos estados através da articulação entre entidades e movimentos sociais que trabalham diretamente com educação no meio rural brasileiro, foi desencadear um grande debate nacional sobre a situação da educação no campo, discutindo alternativas de vinculação entre estratégias de expansão e qualificação da escolaridade dos *povos do campo* e estratégias de desenvolvimento social do país como um todo. (CALDART, 2004, p. 149. *Grifo da autora*)

<sup>55</sup> Martins (2008, p. 111) afirma que, em relação ao conteúdo, para pensar a formação de professores na perspectiva da classe trabalhadora, o processo formativo, visando à transformação social, não deve se restringir à escola, pois “a grande mudança só pode ser provocada na sociedade e, portanto, o essencial é sair da escola e ir para a sociedade e ali travar a grande batalha no campo da revolução política” (FERNANDES, 1986 *apud* MARTINS, 2008, p. 111).

Como guia para essa proposta de amplo debate nacional, tem-se o *Texto Preparatório para a I Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo”*<sup>56</sup> que, combinando denúncia com preposições, serviu de subsídio às discussões que prepararam nos estados brasileiros a Conferência Nacional, realizada ao longo do primeiro semestre de 1998, e que alimentam até hoje o debate conceitual e político da Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Partindo de uma concepção histórica dos condicionantes que interferem na Educação do Campo, este documento era pautado na noção de que a situação predominante no meio rural brasileiro não deve ser entendida como uma contingência ou uma circunstância inevitável do atual momento histórico mundial. Ela é uma opção de nossos governantes e, como tal, passível de mudanças (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 41).

Nota-se que é reafirmada a crítica às políticas públicas e destacada a necessidade de transformação dos pressupostos que sustentam o projeto de educação do trabalhador camponês devendo as políticas públicas para o desenvolvimento da Educação do Campo e de formação dos educadores estarem comprometidas com a transformação dessa realidade. Isso, levando-se em conta que, de acordo com Fernandes (*et all* 1998, p. 37), “é no campo que se concentra o maior número de professores leigos e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo o Magistério e os cursos superiores, predominantemente, não tratam das questões do campo”.

Diante do reconhecimento dos problemas a serem enfrentados quanto à formação dos educadores do campo, o projeto educacional apresentado pelo movimento nacional requereu iniciativas específicas para essa questão. Assim, os movimentos sociais do campo, partindo da compreensão do educador enquanto principal agente no contexto de luta e conquista desta *outra educação e escola do campo*, reservaram um espaço específico na I Conferência para a discussão sobre as bases para a elaboração de uma proposta de “*(trans) formação dos educadores e das educadoras desta escola*” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 58).

Como uma das iniciativas específicas, apontada como fundamental para o fortalecimento do Projeto Popular de Educação do Campo, destaca-se o reconhecimento da urgência da qualificação dos educadores, priorizada a formação escolar dos docentes

---

<sup>56</sup> Escrito no início de 1998 por uma equipe indicada pelas entidades promotoras do evento – Fernandes (UNESP), Cerioli (ITERRA) e Caldart (MST).

leigos na discussão das propostas de formação de professores dos cursos atualmente existentes tanto em nível médio, como em nível superior.

A fim de que os educadores possam, cada vez mais, refletir sobre as diversas dimensões que compõem a construção de um projeto popular de desenvolvimento para o campo, ao qual o paradigma da Educação do Campo está organicamente vinculado, são apontados no *Texto Preparatório para a I Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo*, e auxiliam na compreensão da concepção de formação de educadores defendida os desafios desse processo de revisão das propostas de formação de educadores do campo na perspectiva de formação do educador para a escola do campo.

Vejam-se alguns destes principais desafios relacionados à formação de educadores do campo:

- Consolidação de um processo de formação de educadores que ajude a superar a realidade na qual a escola do meio rural em muitos lugares é atendida por professores com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal;
- Construção de programas específicos de formação dos educadores que irão trabalhar com a realidade campestre, inserindo nesta proposta o tratamento das questões do campo e compreendendo que o campo não tende necessariamente a desaparecer e exige espaço para ser sujeito;
- Inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de disciplinas específicas a esta formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais disciplinas;
- Elaboração de propostas pedagógicas que tomem o campo como referência no próprio âmbito das teorias educacionais críticas;
- Criação de programas sistemáticos de formação, construindo novas metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo de formação (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 21 – 60)

Dentre os desafios apresentados, além da necessidade de um novo projeto político-pedagógico de formação, que incluía a adoção de um currículo organizado com base na realidade do campo e no seu permanente movimento, defenderam-se propostas metodológicas que implicavam na superação da idéia tradicional de currículo, para qual este se constitui numa “grade” ou lista de matérias ou de conteúdos verticalmente determinados, pouco significativos para a realidade campestre.

Nos debates estaduais preparatórios para a I Conferência, houve uma preocupação constante de impedir a cópia de modelos importados que não contribuem para a compreensão da realidade do campo: “Queremos o direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na

discussão da educação brasileira como um todo” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 52)

Tratava-se de apresentar uma perspectiva pedagógica, que partisse da importância de se combater e superar a visão que restringe o papel da escola à transmissão de verdades científicas, concebendo-se o currículo como um corpo de conhecimentos predeterminados e organizados hierarquicamente, resultante de um suposto consenso cultural (SAVIANI, 1994, p. 67).

Segundo Caldart (1997, p. 43-44) “o currículo construído com base na realidade em movimento deverá promover múltiplos espaços de aprendizado e de ensino”; e, além disso, fazer dos problemas e desafios encontrados nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária objetos de estudo e de ação na escola, e por meio dela comprometer-se com a produção de conhecimentos com valores cultivados para a transformação social.

No entanto, essa não será uma transformação revolucionária radical, pois, conforme explicitado em diversos momentos deste estudo, na atual conjuntura existem distintos projetos em disputa. Dentre eles, aquele segundo o qual a formação de educadores prevê a construção e utilização de propostas pedagógicas e metodologias que respondam prioritariamente ao contexto social camponês, às necessidades e aos desafios apresentados pela condição concreta do campo brasileiro. Não se trata, portanto, de uma perspectiva neutra do conhecimento, mas histórica e socialmente determinada, contrariamente ao que pensa a classe conservadora que já percebeu a dimensão do projeto que está sendo construído.

Nesse contexto, o educador do campo expressará na sua prática educativa o compromisso com essa concepção de educação para a qual a emancipação e a transformação social são fundamentos essenciais. Logo, a execução dessa proposta constituir-se-á expressão de uma prática social materializada no trabalho e nas relações sociais a ele inerentes, enquanto ponto de partida e chegada do processo educativo (SAVIANI, 1994, p. 73).

Para a materialização desta concepção de formação de educadores e da ação pedagógica, está prevista a superação da ideia de um preparo massivo de educadores do campo, desenvolvida nos programas estatais que defendem o aumento do acesso à formação, sem que sejam observadas as especificidades do campo, cuja intenção primordial não é a transformação, mas a manutenção e controle das condições geradas pela exploração capitalista nos espaços rurais.

Contudo, há que se reconhecer que no campo oposto, a partir da década de 1990, inúmeras políticas de Estado e de governos para a formação do Educador foram elaboradas/aprovadas e estão em plena execução, inclusive aquelas que se desenvolvem âmbito das universidades, atuais parceiras dos movimentos sociais por uma Educação do Campo e executoras do PRONERA e dos demais programas hoje em execução (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO; Programa Nacional de Inclusão de Jovens – *ProJovem Campo – Saberes da Terra*; **Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) em nível de Bacharelados, Licenciaturas, Tecnológico e Especializações**)<sup>57</sup> e que atendem a demandas do campo em termos da formação de educadores.

Atualmente, as universidades públicas brasileiras, predominantemente, se tornaram o motor das políticas de formação por meio desses programas flexibilizados e em concorrência com o setor privado – setor este cujas modalidades de oferta (a distância, semi-presencial, em finais de semana, em época de férias docentes, com carga-horária reduzida) e organização curricular são questionáveis<sup>58</sup>.

Essas não se tratam, porém, de formações à margem das políticas de Estado e de governo, mas são políticas, programas e projetos que, financiados por aqueles, trazem em suas estruturas orgânicas a possibilidade de forjar novas relações, considerando-se o movimento contraditório das mesmas, visando a formação do educador, inclusive propostas político-pedagógicas de escola e currículos experimentais que se dedicam a conduzir essa formação sob a unidade teoria-prática (entendida como práxis); comprometida com a luta pela escola pública de qualidade, referenciada pela organização dos trabalhadores do campo; sob a orientação teórico-metodológica das pedagogias progressistas e sem que se perca de vista a centralidade do trabalho para a formação humana.

---

<sup>57</sup> Cursos voltados para formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública de educação básica e para o público em geral interessado (demanda social). As vagas para atendimento da demanda social são acertadas entre as instituições de ensino ofertantes e os governos locais, sendo publicadas nos editais de seleção de estudantes para os cursos e cursos ofertados em nível de pós-graduação *lato sensu*, com duração de 360 horas e certificação para os concluintes. Atendendo à legislação vigente, destina-se ao preparo de docentes para temas transversais dos currículos de educação básica, todos da Plataforma Paulo Freire/Universidade Aberta do Brasil (BRASIL/MEC /CAPES, 2011).

<sup>58</sup> Tais iniciativas adotadas pelo Estado sob esta lógica de flexibilização são analisadas por Martins (2008, p. 115) enquanto integrantes de um projeto que obedece à melhor tradição capitalista central, proporcionando a diminuição dos custos e o aumento da produtividade. Bem como a isenção do Estado da responsabilidade de criação de instituições de formação de professores, adotando, em muitos casos, um ambiente virtual para tal tarefa, saltando numericamente, nos índices de formação. A qualidade da formação e seus resultados no sistema não são questionados.

A caminhada dos movimentos sociais camponeses dentro do processo de construção do seu projeto sócio-educacional alternativo à lógica do Estado/Capital, continuou no *Seminário Nacional Por uma Educação do Campo* ocorrido em 2002, em Brasília. Nesse encontro, os militantes dos movimentos sociais do campo, representantes de universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, de organizações não governamentais e de outras entidades comprometidas com a luta por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo estiveram reunidos e elaboraram o documento *Por uma Educação do Campo: declaração de 2002 e propostas de ação para o novo governo*.

Nesse documento, foi reforçada a defesa de uma nova concepção de educação – deslocada do foco mercadológico e direcionada para a formação humana – e feita aos educadores uma conclamação para que lutassem pelo direito a sua efetiva participação na definição da política educacional e na construção do projeto educativo do povo que vive do campo.

O processo de formação está diretamente articulado ao ideal de inserção dos educadores enquanto sujeitos desse novo projeto cuja centralidade do trabalho deve estar “no ser humano, nos processos de humanização mais plena” (BRASÍLIA, 2002, p. 209).

A educação nesse projeto perseguirá o ideal de conquista de um espaço social que seja a expressão dos interesses das classes populares. Isso inclui a especificidade do campo e sua condição diante da exploração capitalista do agronegócio, da expansão dos latifúndios e o reconhecimento dos educadores enquanto “trabalhadores e trabalhadoras da formação humana”. Nesse processo, não se pode ignorar a importância do respeito à especificidade, expressa na defesa de um projeto de formação dos educadores que partisse da compreensão para a qual “a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo” (BRASÍLIA, 2002, p. 209).

Reconhece-se, portanto, a dupla responsabilidade do educador na construção desse projeto social, quer seja sob a concepção de sociedade neoliberal ou socialista. Esse sujeito, como intelectual de uma causa, despontará enquanto elemento central do processo de elaboração e difusão das concepções de sociedade, desenvolvimento, educação, formação humana. Isso o aproxima da compreensão do papel de educador na concepção gramsciana de intelectual orgânico, ou seja, o sujeito que, ocupando as funções de elaboração e difusão nas noções ideológicas de um dado modelo social, atua

enquanto organizador da hegemonia – que poderá estar expressa sob a égide da classe burguesa, ou em conformidade com os interesses do proletariado. Nessa perspectiva, reconhece-se que “por intermédio do Partido, das escolas que cria, dos meios de difusão que emprega e pelo papel do educador dos seus militantes, o proletariado ergue-se como adversário da hegemonia que exerce a burguesia e tende a derrubá-la (PIOTTE, 1975, p. 17).

Essas novas elaborações conceituais acerca das concepções que envolvem o universo da educação e sua estreita relação com um projeto de sociedade e de educação não excluem o Estado como indutor da promoção de políticas públicas para a educação, condição reforçada no *Texto Base da II Conferência Nacional: “Por Uma Educação Básica do Campo”*, ocorrida no ano de 2004. Nesse evento defendeu-se:

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 têm 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 têm para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta (BRASÍLIA, 2004).

Partindo de uma proposta alternativa e de contestação antagônica à lógica neoliberal, os movimentos camponeses concebem o Estado como elemento central na promoção das políticas sociais, apesar de as ações desse Estado, como sabido, não serem neutras, pois os fundamentos neoliberais (lucro a qualquer custo, competitividade, interdependência entre as demandas do mercado e a formação humana, educação/formação para o controle e para a homogeneização dos sujeitos ante aos padrões defendidos pelo mercado, individualismo, exploração) se refletem tanto na oferta quanto na negação das políticas educacionais universais pela focalização, descentralização, privatização, todas sob influência mercadológica. Essa tendência está presente na ampla construção de políticas e projetos educacionais da atualidade e se diferencia radicalmente daqueles projetos comprometidos com a educação para a emancipação.

No entanto, a defesa pela participação popular é um ponto central de toda a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo, uma vez que a inserção desses movimentos nas decisões sobre os caminhos da sociedade e da educação e no estabelecimento das bases deverão ser sustentadas as políticas sociais e a luta contra os poderes das elites dominantes durante toda a história do Brasil. Contraditoriamente, essa

participação é questionada pelo Estado “provedor”, que por vezes a impede com o uso do controle punitivo das leis. Verifica-se esse comportamento quando os povos do campo se contrapõem às reformas pontuais que assegurem mínimos sociais e, portanto, deixam de corresponder às necessidades básicas.

Essa realidade é parte de um projeto que visa a romper com a sociabilidade do capital. O objetivo é instituir, enquanto expressão do poder popular, outro modelo de desenvolvimento no qual a produção do campo deverá ser *a produção das necessidades humanas* e não *das necessidades de fortalecimento e expansão internacional do capital*.

Trata-se, por conseguinte, de uma luta com interesses diferenciados, expressão da luta de classes, e a explicitação de sua força está no processo de conquista de espaços nas políticas de Estado, na luta pela educação e reforma agrária e na formação do educador, o que demonstra a importância dos movimentos sociais na condução de um novo projeto histórico.

Nesse embate, algumas conquistas se vêm destacando em diversos momentos: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA –, criado no ano de 1998; a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2002; e o recente Decreto Nº 7.352/2010, aprovado pelo então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA.

Portanto, diante destas conquistas e continuando a análise dos pressupostos políticos, pedagógicos e ideológicos que sustentam as propostas defendidas pelos movimentos sociais camponeses para a Educação do Campo e formação de educadores, segue-se a caminhada em busca de novas constatações no âmbito desse processo em estudo.

#### 4.2.1 Fortalecendo a luta: a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Uma das principais constatações desta pesquisa é o reconhecimento da importância da organização popular e da atuação dos movimentos sociais para a conquista de direitos para a realidade educacional camponesa.

Nesse contexto, uma já mencionada conquista fundamental dessa organização, a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril

de 2002.

Essas diretrizes são apresentadas com base na legislação educacional nacional e fazem referência ao conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar:

[...] o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 37).

Excetuando a legislação que criou o PRONERA, esse foi o primeiro documento construído para fundamentar as políticas e práticas educacionais voltadas para a Educação do Campo, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo trazem expressivas contribuições para esta realidade.

A partir da análise dos princípios e das reivindicações defendidas pelos movimentos sociais camponeses – e mais especificamente pelo Movimento Por uma Educação do Campo –, observa-se a negação dos padrões citadinos associados a essa forma de educação e, em contrapartida, a defesa por uma política educacional que esteja diretamente relacionada ao cultivo e à valorização da identidade do povo camponês. Isso está aliado à defesa por um modelo de produção vinculado à agricultura familiar e a um modelo de desenvolvimento que garanta a permanência, bem como condições de vida aos sujeitos que vivem nesses e desses territórios.

Diante de tais argumentos, o reconhecimento das diretrizes operacionais como conquista dos movimentos sociais camponeses e da luta por uma Educação do Campo – que em pressão ao Estado brasileiro, a partir da organização de eventos, da elaboração e difusão de manifestos, da produção acadêmica em parceria com universidades, dentre outras iniciativas, encamparam um amplo movimento em defesa dos princípios acima apresentados e da sua inserção legal nesta política – pode ser expresso na identificação do seguinte argumento:

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

Defende-se então, enquanto base para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas aos povos do campo, a valorização das diferentes realidades e dos

saberes próprios dessas realidades. Assim, não se nega a importância do saber científico e da tecnologia, mas aponta-se para a necessidade de este saber estar entrelaçado aos saberes próprios da memória coletiva, aos saberes próprios dos sujeitos que constroem cada realidade e às exigências apresentadas pela realidade em prol da qualidade de vida.

Em correspondência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – os artigos apresentados nas diretrizes operacionais consideram dentre outras questões relacionadas às especificidades da condição campesina (de vida, identidade, produção, história, etc.) a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (BRASIL, 2002, p. 39)<sup>59</sup>.

Todo esse esforço em voltar a atenção ao processo de organização da educação básica nas escolas do campo, para as especificidades do campo (um espaço diferenciado, no qual precisa ser desenvolvida uma política educacional também diferenciada) poderia por em questão uma proposta político-pedagógica que desloca o campo da sua relação com a totalidade social. Porém, observa-se nas linhas-mestras das Diretrizes operacionais, a defesa pela limitação do que vem a ser o rural e o urbano, mas sem perder de vista a interrelação e interdependência entre ambos, o nacional<sup>60</sup>.

Em observância a esta condição nacional da Educação do Campo e à sua relação com as legislações educacionais nacionais quanto ao exercício da docência na Educação Básica, as diretrizes operacionais partem das determinações nacionais estabelecidas nas LDBEN 9394/96, bem como em pareceres e resoluções do Plano Nacional de Educação, indicando que:

[...] 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 (BRASIL, 2002, p. 41).

A observância às diretrizes nacionais não subsume, contudo, a autonomia dos

---

<sup>59</sup> Conforme o Art. 7º §1º o ano letivo observado nos Arts. 23, 24 e 28 da LDBEN, poderá ser estruturado independentemente do ano civil (BRASIL, 2002, p. 39).

<sup>60</sup> Em oposição à histórica visão urbano-centrada, que privilegia o urbano enquanto espaço de referência para toda a política nacional, o documento em questão destaca uma visão segundo a qual, estes dois espaços, rural e urbano, constituem pólos de um mesmo continuum. De acordo com a visão urbano-centrada, observa-se, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência do processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo (BRASIL, 2002, p. 29 - 30).

sistemas de ensino em, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observar, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência, os seguintes componentes (BRASIL, 2002, p. 41):

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 convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 41).

Trata-se, portanto, de uma proposta político-pedagógica voltada para a formação de educadores e ligada à realidade sociocultural dos educandos, orientada pela necessidade de fortalecimento da aliança entre ciência, tecnologia e desenvolvimento social, visando à melhoria das condições de vida no campo. Constitui-se como uma concepção de formação direcionada para as necessidades apresentadas pelo real, pelas condições e necessidades expressas na e pela realidade camponesa.

Analisando essa concepção de formação defendida no argumento acima que se constitui a partir da pressão exercida pelos movimentos sociais em prol da conquista de políticas educacionais cuja orientação política se contraponha à noção de concorrência e atenção às demandas mercadológicas, (recorrentes no discurso neoliberal). Assim, nessa nova proposta, a centralidade do processo de formação dos educadores e, conseqüentemente, dos educandos, tem sua referência nesses sujeitos históricos produtores da cultura camponesa. De acordo com as concepções acima defendidas, a orientação ético-política é deslocada para a necessidade de “fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas”.

Esse deslocamento, ou a necessidade de superação da hegemonia dos fundamentos e princípios mercadológicos enquanto norte para a ação educacional, é destacado por vários teóricos que analisam a necessidade de superação da dependência entre a política de educação e a política economia. Ou seja, a proposta político-pedagógica defendida pelos movimentos sociais camponeses e acima apresentada, parece estar conectada a referenciais teóricos, científicos e políticos que, na atualidade, orientam novos caminhos para a construção da educação voltada à sociabilidade

humana e, portanto, contrária a sociabilidade do capital que a tudo transforma em mercadoria.

Entre os autores que constroem à idéia de superação da lógica educacional mercadológica, destaca-se Meszáros (2007), em sua análise acerca *do Desafio e o fardo do tempo histórico*. Nesse texto, o autor defende que:

Neste ponto do tempo, exatamente em que nos encontramos hoje, a elaboração de soluções exigidas na forma de uma ordem social alternativa e sustentável, juntamente com as salvaguardas apropriadas para se fazer desta uma ordem irreversível, torna-se um desafio histórico inevitável (MESZÁROS, 2007, p. 227).

Destaca ainda, em sua análise em *Educação para além do capital*, que, nesse processo:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições de vida objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MESZÁROS, 2005, p. 65. *Grifos do autor*).

De acordo com esses princípios – amparados na mudança do foco da relação entre sociedade e educação das concepções mercadológicas, para uma noção ampla de transformação social – destacam-se, em consonância com a defesa pela construção de alternativas sustentáveis e de elaboração de estratégias educacionais comprometidas com essas novas alternativas, alguns pontos expressivos nas Diretrizes no que se refere à necessidade de garantia da participação popular na construção e na gestão das experiências educativas:

Art 8º. [...] controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art 10º. O projeto institucional das escolas do campo considerando o estabelecido no art. 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 dos sistemas de ensino e os demais setores da sociedade.

Art 11º. Os mecanismos de gestão democrática [...] contribuirão diretamente [...] para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. (BRASIL, 2002, p. 39-40).

De acordo com essas orientações, a participação popular na construção das políticas educacionais e na gestão dessas políticas se caracteriza por ser um importante fundamento a ser adotado nas experiências formativas amparadas na concepção de

*Educação do Campo* – este novo paradigma em construção para a educação dos trabalhadores camponeses e de todos os sujeitos que vivem no campo, do campo e para o campo.

Diante dessas orientações políticas, pedagógicas e filosóficas destacadas neste momento de análise das conquistas da luta dos movimentos sociais camponeses para a Educação do Campo, importa destacar que o objetivo deste trabalho é analisar os pressupostos políticos, pedagógicos e filosóficos que orientam a luta por uma Educação do Campo. Isso, porém, sem descartar que, como em toda experiência que se desenvolve em um espaço social, com condições sociais e orientações políticas contraditórias, a materialização desse projeto de educação e formação de educadores pode apresentar marcantes contradições, tanto na relação e no embate entre os diferentes interesses que orientam os movimentos sociais e o Estado, quanto na própria orientação adotada pelos movimentos ou pelos seus parceiros no desenvolvimento das ações educacionais.

Como expressão desse movimento, tem-se a aprovação da Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, alterando as diretrizes de nº1/2002. Neste novo documento, são estabelecidas as responsabilidades dos entes federados, as modalidades de educação, a necessidade de adoção de estratégias para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, e são apresentadas orientações quanto à questão do transporte escolar, da estrutura física e pedagógica, dentre outras questões.

Todavia, é importante considerar também neste documento a existência de espaços silenciados, uma vez que o silêncio também é expressão de ideias e concepções. Assim, nessa resolução complementar, ele está expresso na ausência de referências à participação dos movimentos sociais camponeses, bem como no seu teor técnico-prático, sem que se faça referência aos fundamentos políticos e filosóficos que sustentam a versão original das Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo aprovadas no ano de 2002.

Portanto, conclui-se que o movimento de construção de novos caminhos para a Educação do Campo não é um movimento linear, ao contrário, ele padece de contradições, avanços e retrocessos que se expressam na sociedade<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Noção que por sua vez se afina com o reconhecimento de que, conforme Martins (2008, p. 111) uma premissa básica para se discutir qualquer assunto que diga respeito à educação é não perder de vista que

Algumas das contradições marcantes nesse movimento de conquistas sociais e de retrocessos – controle Estatal das lutas e da materialização de novas e transformadoras ações no cerne das políticas educacionais, bem como aquelas expressas no próprio movimento de construção das experiências formativas pelos movimentos e seus parceiros, além das constantes paralisações de etapas de escolarização, por vezes, deixando os alunos, até 09 meses, sem atividades escolares nos projetos em desenvolvimento –, também demarcam a história da constituição do PRONERA, particularmente no Maranhão, mesmo constituindo-se uma política educacional voltada para a Educação do Campo e fruto do Movimento Por uma Educação do Campo, logo, um direito humano.

Pode-se afirmar que a análise do processo histórico de conquista desse programa e o movimento de revelação dos pressupostos político-pedagógicos e filosóficos presentes nos documentos que o regulamentam, também são uma fonte importante de análise das concepções defendidas pelos movimentos sociais camponeses acerca da educação e dos fundamentos para a formação de educadores. Isso justifica a importância e necessidade de análise deste programa enquanto uma conquista também permeada de desafios e contradições.

#### 4.2.2 O PRONERA, uma conquista e muitos desafios: as contradições da oferta da Educação do Campo e a formação de educadores

Um das importantes conquistas da movimentação popular em torno da luta por uma Educação do Campo foi a instituição do *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA), no ano de 1998, a partir da Portaria nº 10/98 do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária e do Desenvolvimento Agrário (MEPF).

Como resultado da luta dos movimentos sociais camponeses, o PRONERA se caracteriza como uma política pública de educação que atua como um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores(as) rurais para a qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária (BRASIL, PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA, 2004).

---

ela é um fenômeno social, portanto, inserida necessariamente em esferas mais amplas, que dizem respeito à organização da sociedade como um todo.

No centro dos argumentos que sustentam essa política pública, reconhece-se a inserção de algumas das principais reivindicações identificadas nos documentos dos fóruns populares de Educação do Campo, elaboradas conforme se verifica no objetivo geral do Programa, apresentado no *Manual de Operações do PRONERA*, publicado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em 2004:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA, 2004, p. 17).

Essa proposição se apresenta em sintonia com os interesses dos trabalhadores camponeses pela superação do modelo educacional rural Estatal/Capitalista, à medida que prevê a inserção dos elementos culturais camponeses, silenciados nas experiências anteriores, porquanto, sem que sejam observadas as especificidades dessa realidade, ou seja, as características culturais e as reais necessidades do povo camponês, não se atingirão os objetivos dessa educação.

Em contraposição aos pilares que sustentam tradicionalmente as iniciativas estatais desenvolvidas em consonância com os interesses do grande capital mundializado, os fundamentos do programa em tela apontavam para um paradigma de desenvolvimento contrário ao atual modelo de exploração capitalista que vê o campo apenas como território para produção e acumulação das riquezas produzidas pelos trabalhadores camponeses. Nesse aspecto, o objetivo geral apresentado posiciona a proposta pedagógica do PRONERA ao lado do modelo de desenvolvimento defendido pelos movimentos sociais: *um modelo sustentável*, que envolva a natureza (o que inclui o ser humano) em uma proposta de desenvolvimento comprometida, inalienavelmente, com a sua preservação.

Infere-se que, ao destacar-se a importância da *participação* popular pela inserção dos movimentos sociais camponeses enquanto sujeitos no processo de elaboração e de desenvolvimento dos projetos educacionais do PRONERA, esse programa possa parecer contraditório, e o é, considerando-se que se trata de uma relação entre Estado e sociedade, sob a sociabilidade do capital. Porém, não se pode negar que ele seja uma

importante conquista na história de um país cuja participação popular foi duramente perseguida e os clamores populares silenciados, nos períodos ditatoriais<sup>62</sup>.

Na distribuição das atribuições dos parceiros dos projetos do PRONERA, é prevista a participação dos *movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais* na mobilização dos jovens e adultos moradores das áreas de Reforma Agrária para a identificação das demandas; na identificação das áreas de Reforma Agrária que participarão dos projetos; na participação na elaboração e no acompanhamento durante a execução dos projetos educacionais; no acompanhamento, em conjunto com os demais parceiros, de todo o processo pedagógico desenvolvido pelos(as) educadores(as) e coordenadores(as) locais quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros; participação na seleção e capacitação dos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária; no acompanhamento e na avaliação, em conjunto com os demais parceiros, na aplicação dos recursos e na execução do Plano de Trabalho e do Projeto (BRASIL, PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA, 2004, p. 24).

Quanto a esse aspecto, nos últimos três anos, por força de um Acórdão de nº 2653/2008 do Tribunal de Contas da União, essa participação está proibida – direta e indiretamente – uma vez que os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária foram considerados entes estranhos ao serviço público. Ainda por força desse documento, passou-se a defender nas seleções dos educadores para o programa, critérios adequados a uma postura de neutralidade e imparcialidade ideológica, política e teórico-metodológica (TCU, 2008). Logo, pode-se inferir que o princípio da autonomia e gestão democrática é aceitável conquanto não se contraponham à lógica da cidadania consentida e limitada ao acesso a mínimos sociais.

Essa proibição à participação dos movimentos sociais nos projetos educacionais é produto da luta em curso. Um exemplo foi o evento que reuniu diversas entidades, movimentos e universidades para a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, cuja carta-programa expressa que:

---

<sup>62</sup> É importante destacar que tal documento expressa o movimento de luta nos anos de 1990 e nos primeiros anos do novo século, e que o embate entre distintos projetos de educação, sociedade e participação popular continua com o passar dos tempos. Além disso, os avanços quanto à inserção dos sujeitos do campo em movimento nos espaços de decisão das políticas públicas é constantemente questionado pelos representantes da ordem burguesa – para a qual a ordem e o progresso devem ser garantidos a qualquer custo, inclusive ao custo do silenciamento dos clamores populares levantados em prol de um projeto que se contrapõe à lógica do capital.

Existe um grande acúmulo teórico e pedagógico no seio dos movimentos sociais e sindicais do campo e de organizações não-governamentais parceiras, forjado nas suas próprias práticas de formação da classe trabalhadora/povos do campo, bem como nas suas lutas por políticas de educação. Tal acúmulo merece e deve ser considerado pelos poderes constituídos ao instituírem programas e políticas permanentes de Educação do Campo (BRASÍLIA, CARTA DE CRIAÇÃO DO FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, p.3) - (ANEXO B).

Essas conquistas são fruto da resistência e, por conseguinte, a proposta educacional apesar de estar em correspondência com as necessidades apresentadas pela realidade do povo do campo, sempre encontrará entraves decorrentes da ordem do capital, ou estaríamos em outra sociedade.

Porém, considerando-se a luta de classes no interior dessa sociedade, reafirma-se que se trata de uma proposta que, para ser materializada, depende de um intenso esforço em romper com as amarras que historicamente têm determinado os rumos da educação às necessidades do mercado, ao modelo de força de trabalho demandado em cada momento histórico. Isso, considerando a inserção dos movimentos sociais camponeses nessas experiências enquanto expressão das concepções de sociedade, educação e formação humana defendidas.

Reconhece-se a importância do PRONERA enquanto política pública que, dentre os seus pressupostos político-pedagógicos, tem representado as reivindicações e expressado o intenso movimento do povo do campo, organizado em torno da construção de um projeto popular de desenvolvimento e de educação. Esse reconhecimento se deve não só à participação popular no papel de sujeitos que reivindicam, mas a uma efetiva participação também na expressão de um movimento que contribui para a transformação da realidade.

O Programa traduz um projeto de Educação do Campo que entrelaça necessidade de acesso ao conhecimento historicamente produzido (conquista da alfabetização de suas crianças, jovens e adultos; acesso à educação básica, inclusive para aqueles que estão fora da faixa etária regular de acesso; oferta de formação inicial e continuada por meio de cursos de nível médio (Magistério) e superior (licenciaturas), além de pós-graduação a educadores que atuam (ou pretendem atuar) nas escolas camponesas; e formação profissional em diversas áreas com mudança social, apesar das contradições inerentes a todo processo de aprovação e execução dessa política. Ainda, assim, ele apresenta fundamentos basilares, defendidos pelos movimentos sociais que o ajudaram a construir e dos sujeitos do campo e educadores das universidades que se

envolveram, desde o início, na sua execução. Então, pode-se afirmar que o PRONERA é produto das necessidades e intencionalidades de um projeto de Educação do Campo.

Entre as intencionalidades apresentadas para o processo de formação de homens e mulheres camponeses, reafirma-se a consideração de que “a educação das pessoas é um processo, quer dizer que ela acontece em um movimento dialético que envolve tempos, transformações, contradições; que é historicidade a ser compreendida e trabalhada”<sup>63</sup> (ITERRA, 2007, p. 26).

Essa concepção, por sua vez, só é possível de se afirmar concretamente a partir da superação da lógica do capital, ou seja, da ruptura com as concepções neoliberais de educação, de formação humana fundamentada na necessidade de desenvolvimento das competências e habilidades requeridas pelo momento vivido no processo de produção e reprodução da força de trabalho no capitalismo.

Trata-se, portanto, de uma formação de educadores que parta da tese de que sem “reflexão radical, rigorosa e de conjunto”<sup>64</sup>

[...] não acontecerá a verdadeira formação do *vir a ser* humano que se deseja para a construção de uma sociedade justa e humana, assim como a sua realização humana para a felicidade. A importância de uma formação reside na força de seu conteúdo de formação do ponto de vista da práxis. [...] Uma formação intencional e comprometida com a cidadania e a qualidade do *vir a ser* humano exige uma proposta política intencional e operacional que não se reduz a programas massivos (FERREIRA, 2008, p. 58 - 59. *Grifos da autora*).

Logo, para a superação das condições historicamente impostas pela lógica capitalista à formação de educadores, e para a implantação deste novo caminho que se propõe, voltado para o “*vir a ser*” humano, a fim de que seja possível a construção de uma sociedade justa e democrática, faz-se necessária a superação da lógica impenitente do capital e a implantação de outro projeto societário – um projeto socialista.

No entanto, reitera-se que esta não se trata de uma análise romântica dessas concepções e conquistas. Em todo o contexto desta análise, reconhece-se que diversas são as referências e as linhas de atuação das universidades e dos movimentos sociais camponeses, podendo os projetos desenvolvidos por diferentes parcerias Estado/Universidade/Movimentos Sociais (conforme prevê o *Manual de Operação* do

<sup>63</sup> Sobre as intencionalidades que guiaram a experiência vivida na “Turma José Martí” no Curso de Pedagogia da Terra, enquanto projeto do PRONERA, desenvolvido em Veranópolis, RS, entre os anos de 2002 e 2005.

<sup>64</sup> Saviani (1971 *apud* FERREIRA, 2008, p.58) define como “reflexão radical, rigorosa e de conjunto” a filosofia da educação para pensar os problemas da vida e da educação, para explicar a importância do pensamento filosófico que elucida as compreensões necessárias à vida humana.

PRONERA), expressarem esta concepção transformadora/socialista/popular de educação e formação de educadores do campo ou se distanciarem dela, difundindo interesses contrários.

Como a realidade é contraditória e o sujeito social e suas concepções são diversos, toma-se como objetivo de estudo neste trabalho, mostrar a concepção de formação dos educadores do campo expressa nos documentos oficiais do PRONERA e naqueles referentes à Educação do Campo em geral e que tenham uma vinculação direta com o discurso dos movimentos sociais camponeses.

Em síntese, ao mesmo tempo em que se identifica na essência dessas políticas formativas a inserção das necessidades específicas do campo, em sua materialização, identificam-se a defesa pela superação lógica capitalista enquanto ponto de partida e de chegada da educação e as contradições inerentes a esse movimento histórico.

No caso do PRONERA, o ponto de partida apontado está na superação das principais dificuldades apresentadas na realidade social (econômica e política) e educacional do campo brasileiro, expressas no *Manual de Operações do PRONERA* nas necessidades de:

- garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados (as) e/ou assentados (as) nas áreas de Reforma Agrária;
  - garantir a escolaridade e a formação de educadores (as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária;
  - garantir a formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores (as) de jovens e adultos – EJA – e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária;
  - garantir aos assentados (as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio em diversas áreas do conhecimento;
  - organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
  - promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo.
- (BRASIL, PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA, 2004, p. 24)

As diretrizes do programa tratam, então, da conquista das condições objetivas, necessárias ao desenvolvimento de projetos voltados para a superação dos principais problemas identificados na realidade do campo, cujo ponto central é a questão agrária que está vinculada ao projeto de Reforma Agrária Popular. Esses projetos são orientados e desenvolvidos com a presença dos movimentos sociais camponeses, com seus pressupostos e concepções, nos diversos espaços de decisão previstos das políticas e dos programas governamentais – e com o financiamento do Estado.

Essa transformação da realidade referenda a necessidade de superação da condição de expropriação do trabalhador camponês<sup>65</sup> do projeto de sociedade e educação, restrição reafirmada pelo projeto neoliberal, na expressão do seu caráter mercadológico, massificador e exploratório dominante. Para tanto, é fundamental que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA, 2004, p. 29).

Diante de tais referenciais, observa-se que a hegemonia das concepções ideológicas neoliberais é questionada e, neste movimento de ação-reflexão-ação – que parte do real, com a intenção de voltar a ele transformado sob novas perspectivas, que não as capitalistas – é construída uma alternativa sócio-educacional popular, cuja necessidade de transformação se alia ao desenvolvimento de um projeto popular de produção agrícola, de desenvolvimento, de exploração dos recursos naturais, que por sua vez está inserido na conquista de um modelo de educação que reflita na prática pedagógica o exercício verdadeiro da práxis, enquanto prática revolucionária.

No entanto, o processo de construção e conquista desse novo caminho não se dá sem conflitos, conforme o próprio fundamento central da concepção (dialética) de Educação do Campo: a realidade é dinâmica e contraditória. Logo, na construção de uma concepção ampla de educação enquanto *formação humana* comprometida com a desmistificação do real que traz enquanto eixo fundamental a sua necessidade de transformação, inúmeros são os desafios a serem enfrentados.

Destaca-se nesse projeto a necessidade de superação da condição imposta à formação de educadores, cuja ênfase está no “operacional”, nos “resultados”, nas “competências”. Em vez de uma formação aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”, conforme as evidências postas nas propostas curriculares e nos cursos à distância (FREITAS, 1995, p. 127), defende-se aqui uma dinâmica de aprendizado-ensino que valorize e provoque o envolvimento dos sujeitos em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico

---

<sup>65</sup> Lembrando que a categoria *trabalhador camponês* designa neste trabalho diversos segmentos de trabalhadores(as) rurais existentes no país, entre os quais os assentados, assalariados, autônomos, sem-terra, posseiros, meeiros, indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, pequenos agricultores, ou seja, a diversidade humana que vive no e do campo.

necessário a uma atuação transformadora (BRASIL, PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA, 2004, p. 29).

Dentre as concepções e os pressupostos teórico-metodológicos apresentados enquanto orientadores dos projetos educacionais previstos na proposta do PRONERA – o que inclui os projetos de formação de educadores do campo – enfatiza-se o *princípio da práxis*, segundo o qual “é preciso construir um processo educativo que tenha como base o movimento de ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade” (BRASIL, PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA, 2004, p. 29).

A práxis, nesse sentido, não se caracteriza como uma atividade prática contraposta à teoria. Ao contrário, essa categoria se aproxima daquela compreensão para a qual práxis:

[...] é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É a atividade consciente do ser humano que cria a realidade enquanto se recria como ser humano num movimento dialético, em espiral que o torna cada vez mais humano porque cada vez mais intérprete e criador de sua realidade. Por isso a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente que se renova continuamente e se constitui praticamente na unidade do ser humano com o mundo, da matéria com o espírito do sujeito com o objeto, da unidade do produto com a produtividade (FERREIRA, 2008, p. 56).

Conforme a análise dessas concepções, o Estado brasileiro é posto diante de um intenso movimento de questionamento das bases capitalistas e mercadológicas que sustentam o desenvolvimento das políticas oficiais de formação de educadores. A reprodução é questionada enquanto fundamento, e, em lugar desta, é apontada a necessidade de se construir um processo educativo fundamentado na formação para a ação consciente e para a transformação da dinâmica social existente, no qual a produtividade alardeada no discurso oficial não poderá ser alienada do ser que produz e consciência política do ser humano que se forja em relação consciente com o mundo social não deverá ser negligenciada nos processos de formação humana.

Essa intensa movimentação e esse contexto de embates entre distintas concepções de educação e de formação de educadores a serem adotadas na construção das políticas educacionais voltadas para a realidade campestre continuam vivos nos tempos atuais. Esse movimento, considerados os diferentes pressupostos políticos, pedagógicos, ideológicos e filosóficos que o fundamentam são raízes dos anos finais da década de 80 do século passado, quando se deu início à organização dos movimentos sociais em torno da construção desse novo paradigma para a Educação do Campo.

No ano de 2010, por exemplo, é possível identificar manifestações distintas em defesa do PRONERA e acerca da melhoria das condições de oferta de Educação do Campo, a começar pela Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo – o FONEC, em agosto de 2010. Integraram o manifesto os movimentos sociais e sindicais camponeses, universidades federais e estaduais, institutos federais de educação (ver Apêndice B). O FONEC teve por objetivo:

O exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010)

Para a elaboração das considerações e dos argumentos específicos em favor da criação do FONEC, são destacadas inicialmente algumas denúncias:

- Os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo têm sua ação protagonista insistentemente desconsiderada ou descaracterizada nas políticas e programas de Educação do Campo, em todas as esferas da gestão do Estado, particularmente, no âmbito dos estados federados e dos municípios;
- Escolas continuam sendo fechadas no campo por autoridades educacionais de estados e municípios, dando lugar à política de transporte escolar desde o espaço rural até as sedes dos municípios, e fomentando a prática de nucleação, em contrário, inclusive, às resoluções do Conselho Nacional de Educação;
- As condições de infra-estrutura continuam deficitárias e ou inadequadas para o funcionamento das escolas do campo;
- Na formação dos docentes e na organização curricular, é comum por parte de órgãos e ou agentes do poder público o não reconhecimento da diversidade e do correspondente direito a uma educação diferenciada aos povos do campo.

(BRASÍLIA, CARTA DE CRIAÇÃO DO FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, p.2).

Diante desse contexto de luta, denúncias e conquistas, o Estado brasileiro manifesta-se a partir da implementação de novo Acórdão N° 3269/2010 do Tribunal de Contas da União, no qual confere nova redação a alguns subitens do Acórdão N° 2653/2008, garantindo a continuidade da limitação à participação dos movimentos sociais na elaboração e gestão das experiências educacionais.

Entretanto, no mês de novembro desse mesmo ano, conquista-se o Decreto N° 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – (ANEXO C).

O programa passa a ser reconhecido como política educacional, sendo possível identificar dentre os princípios que amparam esse decreto algumas das reivindicações dos movimentos sociais camponeses. Veja-se:

Art 2º São princípios da educação do campo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação como o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 1 – 2).

Dentre os princípios acima apresentados, podem-se identificar elementos que expressam uma concepção de sociedade que se distingue dos padrões impostos pela política mercadológica, exploratória e concorrencial do capital, na medida em que aponta para a necessidade de ações educacionais voltadas para o desenvolvimento social economicamente justo e ambientalmente sustentável.

Destaca-se também a defesa pela contextualização das experiências educacionais, a partir do desenvolvimento de políticas de formação que estejam vinculadas às necessidades e condições concretas da vida no campo.

Outro aspecto importante a se destacar é a inserção de uma noção de controle social que inclui os movimentos sociais enquanto protagonistas na gestão e no acompanhamento dessas políticas. Esse fato por sua vez reafirma o caráter contraditório

que povoa todo o contexto de luta por novos caminhos para a Educação do Campo, em análise desde o primeiro capítulo deste trabalho.

Ao mesmo tempo em que reconhece, regulamenta e oferta políticas e projetos de Educação do Campo em consonância com os brados dos movimentos e das organizações sociais camponesas, o Estado pune e limita essas ações.

Sobre esse exercício de controle social expresso nas contradições entre oferta e punição, de garantia de direitos e controle dos espaços de atuação dos sujeitos sociais organizados, Bianchetti (2001, p. 23) reconhece esse movimento como consequência do temor por parte das correntes dominantes de que as majorias possam vir a exercer domínio, quando não se põem limites ao funcionamento da democracia. Assim, essas correntes reforçam o seu partidarismo com a ideia de uma democracia restrita.

Portanto, esse movimento de garantia e cerceamento dos direitos à Educação do Campo e à adoção de fundamentos mais críticos, expressa a necessidade de garantia de controle das manifestações sociais com a garantia homeopática de direitos, ou seja, ao mesmo tempo em que cria, o Estado estabelece mecanismos de controle das lutas e dos próprios direitos garantidos.

Essa atuação garante a permanência da contradição enquanto principal expressão na relação entre Estado e Movimentos sociais. Está manifesta também em todo o percurso de desenvolvimento de projetos vinculados ao PRONERA, como será apontado no próximo capítulo a partir da experiência do PRONERA no Maranhão e do Curso de Pedagogia da Terra/UFMA.

## **5 O PRONERA NO MARANHÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA/UFMA: UM ESPELHO DAS CONTRADIÇÕES E DA LUTA POR UMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO**

Antes de iniciar a análise do PRONERA no Maranhão e das concepções e contradições que permeiam o desenvolvimento do Curso de Pedagogia da Terra/UFMA é necessária a apresentação de outros programas de formação de educadores desenvolvidos neste estado a partir dos anos de 1990, a fim de compreender as experiências em foco, de maneira articulada à totalidade que envolve o contexto histórico e político no qual se dá o seu desenvolvimento.

Nos anos em questão, as propostas do Ministério da Educação (MEC), sob a orientação neoliberal têm encontrado no Estado do Maranhão terreno fértil para a sua implementação. Nesse contexto se encontra inserida a questão da formação de educadores, e a influência de cada uma dessas concepções pode ser identificada a partir da implantação de políticas e programas de formação de educadores articulados ao projeto de “massificação” dessa formação, a fim de atender inicialmente às exigências nacionais quanto à habilitação dos professores para a educação básica, conforme indicado no texto da LDBEN nº 9394/96:

Art. 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 21)

Dentre os programas desenvolvidos no Estado do Maranhão a fim de atender às orientações nacionais para a formação de professores, destaca-se o *Programa de Capacitação Docente do Sistema Educacional do Estado do Maranhão (PROCAD)*, desenvolvido pela Universidade Estadual do Maranhão a partir de 1993 e substituído no ano de 2003 através da Resolução 0415/2003, pelo *Programa de Qualificação de Docentes (PQD)*.

Com o objetivo de qualificar os docentes sem formação superior que atuavam na rede pública de ensino no estado – PROCAD –, e posteriormente para qualificação de docentes não habilitados das redes municipais, rede estadual e iniciativa privada – PQD –, esses dois programas foram desenvolvidos em sistema de curso sequencial,

estendendo-se à maioria dos municípios maranhenses<sup>66</sup>. Essa ação visava a uma formação de largos horizontes numéricos, e sua proposta pedagógica foi desenvolvida de maneira homogênea em todos os municípios envolvidos.

No mesmo contexto, outros programas foram instituídos, seguindo o objetivo de formação dos professores leigos em atividade: o *Programa de Formação de Professores em Exercício* (PROFORMAÇÃO), desenvolvido a partir da parceria entre governos federal, estadual e municipal e voltado para a formação em nível médio com habilitação em magistério de professores leigos em atividade nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; e o *Programa Especial de Formação de Professores para o Ensino Básico*, desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão a partir do ano de 1998, destinado à formação em nível superior de professores que atuassem na educação básica.

Esse tem sido, portanto, um período histórico no qual a formação de educadores passou a ganhar destaque entre as políticas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal. Soma-se às experiências acima mencionadas a ampliação do número de instituições de ensino superior privadas no Estado do Maranhão, explicitando a intensificação da privatização do ensino superior no Brasil, especialmente pela oferta comprometida com o desenvolvimento de cursos de formação de educadores amparada nas novas noções defendidas pela lógica hegemônica, sob a égide dos novos interesses mercadológicos, tais como: flexibilidade, formação rápida e eficaz em conformidade aos interesses do mercado, urgência na formação de professores diante das exigências normativas nacionais, etc.

Diante desse processo de ampliação dos interesses públicos e privados pela formação de educadores e do caráter flexível das práticas formativas desenvolvidas, algumas elaborações críticas referentes a esse contexto indicam contradições presentes nessas ofertas. Dentre elas, Cavalcanti (2002) destaca:

[...] há subjacente aos programas, objetivos meramente instrumentais e mercadológicos. A formação do educador, que deveria estar em pauta nas políticas educacionais como elemento central da preocupação de um sistema educativo que enseja qualidade, aparece como forma de cumprir com uma determinada lei, de justificar a aplicação de recursos destinados a esse fim e, por último, como forma de aumentar os poucos recursos dos orçamentos das Universidades. Estas buscam, mediante a realização de propostas caóticas, saídas para o caos instalado em seu interior pelo mesmo sistema político e administrativo imposto pelos governos do estado e União. Mais uma vez,

---

<sup>66</sup> Dentre os cursos desenvolvidos pelo PQD, destacam-se: Ciências da Licenciatura Habilitação em Biologia, Matemática, História, Pedagogia, Geografia e Letras (UEMA, 2011b).

confronta-se quantidade e qualidade, E nesse confronto, a quantidade é privilegiada (CAVALCANTI, 2002, p. 175).

Essa condição (precária) encontra na atualidade férteis terrenos que garantem a sua perpetuação. Considere-se ainda a atual expansão da Educação a Distância (EAD), como principal alternativa para a formação dos educadores maranhenses, com o apoio e incentivo do Governo Federal, a partir do desenvolvimento de cursos de licenciatura (graduação) a distância, cuja proposta político-pedagógica é usualmente elaborada e desenvolvida de maneira homogênea – e massificada – para as diversas realidades e condições educacionais, políticas, culturais e sociais que povoam este estado.

Inclui-se, dentre as contradições no desenvolvimento das experiências pautadas na formação à distância de educadores, a redução dos currículos, a fim de garantir maior agilidade, rapidez e economia no processo de formação, enquanto o discurso oficial trata de qualidade e compromisso com a equidade dessa formação, visando a atender as necessidades básicas de aprendizagem do alunado. Identifica-se, também, a estreita relação entre os pressupostos filosóficos que sustentam tais experiências e o argumento elaborado e difundido nos eventos educacionais internacionais desenvolvidos sob a regência dos novos interesses produtivos capitalistas, e suas noções de eficiência/eficácia, custo/benefício, acesso/permanência e sucesso na aprendizagem com o objetivo de atender ao suposto mercado de trabalho.

Para ilustrar esta questão, identifica-se no argumento que ampara o desenvolvimento do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Estadual do Maranhão, que esse curso “tem por objetivo qualificar professores para uma atuação mais eficiente. Sendo assim, são necessárias as condições adequadas para motivar e apoiar os estudantes no seu processo de aprendizagem permanente, favorecendo-lhes o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender” (UEMA, 2011a). Esse argumento é adotado em conformidade com os pilares neoliberais analisados no primeiro capítulo deste trabalho.

Sobre essa realidade, Martins (2008) analisa que, diante do avanço da EAD enquanto principal alternativa do governo federal, na atualidade, para a formação de educadores:

Fica patente com o projeto de Universidade Aberta do Ministério da Educação que, de forma clara, obedece à melhor tradição capitalista central, diminui os custos e aumenta a produtividade. Isenta o Estado da responsabilidade de criação de instituições de formação de professores, adotando um ambiente virtual para tal tarefa e salta, numericamente, nos

índices de formação. A qualidade da formação e seus resultados no sistema de ensino não são questionados (MARTINS, 2008, p. 115).

Somam-se a essas estratégias de ampliação do quadro quantitativo de educadores formados com o mínimo gasto possível, a continuidade do silêncio quanto à importância de se articular a proposta filosófico-político-pedagógica e curricular dos cursos de formação de educadores, à construção histórica das identidades e ao respeito às matrizes culturais das comunidades atendidas e dos educandos.

Ressalta-se também que os educadores alcançados por esses programas estão predominantemente nas periferias escolares das cidades e nas escolas do campo situadas em povoados, assentamentos, áreas tradicionais e locais distantes das sedes dos municípios. Porém, o desenvolvimento das estratégias formativas é , e os currículos e materiais didáticos são elaborados com base em concepções distantes das necessidades de aprendizagem daqueles sujeitos.

Nota-se, em se tratando da realidade do campo, um distanciamento da visão defendida pelos movimentos sociais camponeses, para a qual a construção do currículo deveria ter a realidade como ponto de partida para a seleção dos conhecimentos e saberes que serão desenvolvidos (CALDART *et all*, 2010).

Essa condição, por sua vez, não se limita a:

[...] utilizar a realidade como ilustração para os conteúdos predeterminados em uma lista ou nos livros utilizados, mas sim, de partindo dela, numa perspectiva de totalidade, compreender as contradições que a atravessam e como é possível transformá-la (CALDART *et all*, 2010, p. 32).

Essas constatações, quanto ao caráter uniforme das práticas formativas e a defesa pela construção de processos formativos amparados em novas concepções<sup>67</sup>, vêm gerando discussões e despertando inquietações em educadores e estudiosos da área, bem como povoando os debates e as propostas elaboradas e defendidas pelos movimentos sociais. Incluem-se entre essas discussões, aquelas relacionadas à condição da formação de educadores do campo, conforme analisado anteriormente. Não se trata de uma visão que suponha uma cisão campo-cidade, centro-periferia urbana, centro-povoado, porquanto é preciso ressaltar que:

As fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas e identificadas. Assim como as da cidade, as populações do campo convivem

---

<sup>67</sup> Como a adoção de uma perspectiva curricular contextualizada e aliada à idéia de compreensão da realidade a fim de transformá-la, segundo a intenção de superar aquelas que Fertzner (2010, p. 89) chama de *propostas reprodutivistas* de organização escolar e currículo.

com o desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de políticas públicas. Hoje 80% da população brasileira vivem nas cidades (VENDRAMINI, p.34, 2009).

Tais inquietações e a construção dessas novas concepções estão presentes nos documentos empenhados em apresentar a proposta político-pedagógica e filosófica do movimento Por Uma Educação do Campo, bem como são identificadas na base que sustenta a proposta do PRONERA. Ambas compreendem que a natureza da educação necessariamente está vinculada ao processo de relações do trabalho e a constituição das classes sociais.

Vendramini (2009), citando Harvey, diz que a educação deve estar na direção da construção de “espaços de esperança”, pois a educação não é um ato isolado do seu contexto, mas uma realização coletiva que pode contribuir para a transformação social.

Portanto, emergem mais uma vez no contexto sócio-político-educacional brasileiro, elementos que mostram a existência de projetos distintos de formação de educadores. Cada um desses elementos é desenvolvido sob a orientação de diferentes (e muitas vezes antagônicas) concepções de sociedade e educação.

Diante dessa constatação e tomando como ponto de partida o mesmo contexto histórico no qual são desenvolvidas as experiências voltadas para a formação de educadores maranhenses em atividade nas redes federal, estadual, municipal e privada, cujo exercício de manifestação dos princípios que as fundamentam, caracterizam a sua intrínseca relação com as demandas mercadológicas atuais que orientam as políticas estatais e privadas (bem como a relação de dependência entre as políticas educacionais estatais e os interesses privados), interessa, a partir de então, apresentar o processo de inserção do PRONERA como uma atual alternativa à formação de educadores do campo no Estado do Maranhão.

## **5.1 O PRONERA e a Educação do Campo no Maranhão**

O PRONERA, desde sua aprovação nacional em 1998 tem propiciado, em conformidade com as demandas apresentadas pelas diferentes realidades educacionais camponesas que se estendem por todo o território nacional, a aprovação e a execução de projetos e propostas curriculares para: a Alfabetização de Jovens e Adultos camponeses; o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); cursos técnicos que abrangem diversas áreas (agricultura, caprinocultura, enfermagem); a

formação de educadores em Nível Médio na modalidade Normal; cursos de graduação nas modalidades de Licenciatura (Pedagogia, Letras, História, Arte) e Bacharelado (Direito, Ciências Agrárias) além de cursos de pós-graduação em educação do campo.

Dessas experiências resultam também fóruns, encontros de pesquisadores, observatórios em educação do campo, grupos de pesquisa, publicações de trabalhos científicos comprometidos com a produção do conhecimento pertinente às práticas sociais camponesas (educação, produção, movimentos sociais, reforma agrária e política públicas). Além disso, existe a elaboração e publicação de materiais pedagógicos interdisciplinares (módulos didáticos, cartilhas, textos, apostilas, coletâneas) voltados para as séries iniciais do ensino fundamental e para a alfabetização e a realização de encontros e seminários em defesa da educação do campo, da reforma agrária e demais temáticas relacionadas aos povos do campo.

De sua gênese até os dias atuais, contam-se 13 anos de existência com o desenvolvimento de projetos fundamentados em uma pedagogia que alterna escola, trabalho, estudo, produção de conhecimento, participação política nos atos e processos do governo e na luta por políticas públicas e reforma agrária (COUTINHO, 2008, p. 3).

Trata-se, portanto, de uma vasta experiência em Educação do Campo que, apesar de apresentar na atualidade *tensões de concepções teóricas*, tem entre as suas principais características constitutivas a crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo (CALDART, In: MOLINA, 2010, p. 106).

No Maranhão, o caminho percorrido na constituição da Educação do Campo enquanto uma alternativa à realidade educacional camponesa tem no PRONERA uma das principais formas de materialização. Em território maranhense, esse programa teve início no ano de 1999, como um convênio entre o governo federal (INCRA) e as universidades, e tinha como objetivo a oferta de cursos de alfabetização para 3.200 jovens e adultos, escolarização (em nível fundamental de 5ª a 8ª séries) e formação pedagógica para 160 monitores de EJA.

A definição por um projeto de alfabetização de jovens e adultos e pela escolarização de monitores em nível fundamental não ocorreu aleatoriamente, uma vez que essa iniciativa nasceu dos movimentos sociais (MST, ASSEMA) e da Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Estado do Maranhão (FETAEMA). Essa decisão esteve fundamentada na condição material e educacional vivida no campo maranhense, que no período em questão apresentava carência extrema de escolas e educadores com

formação necessária para atender às demandas por educação básica e alfabetização (EJA), sendo necessário iniciar o processo com essas duas ações simultâneas: formação de educadores pela conclusão do ensino fundamental, associada à formação pedagógica e a alfabetização para os jovens e adultos das áreas de assentamentos da reforma agrária<sup>68</sup>.

Para realização desses projetos, foi fundamental a contribuição dos movimentos sociais camponeses que integraram as parcerias durante instituição dos convênios<sup>69</sup>, firmados entre INCRA, UFMA, Colégio Universitário (COLUN), MST, Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA), Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Maranhão (FETAEMA) e Fundação Sôsândrade de Apoio ao desenvolvimento da UFMA. Como resultado dessas parcerias, teve-se a escolarização de mais de 3.200 alunos de 59 Projetos e Áreas de Assentamento, estas localizadas em 37 municípios maranhenses (COUTINHO, 2008, p. 12). Após os dois primeiros projetos, seguiram-se outros com o mesmo propósito, com vistas a atender outros níveis e modalidades de ensino.

Na continuidade da inserção do PRONERA no Maranhão, observa-se a ampliação do universo de entidades envolvidas, e foram incluídos, posteriormente, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o Centro Federal de educação Tecnológica (CEFET) e Escola Agrotécnica do Maranhão<sup>70</sup>, o Centro de Cultura Negra (CCN), a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), Igreja Católica e Sindicatos Rurais.

Diante da ampliação das parcerias, Coutinho (2008) destaca que, em dez anos,

[...] os projetos realizados propiciaram a Alfabetização e o Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, atendendo a várias formas de organização dessa oferta: projetos de 1ª e 2ª

<sup>68</sup> Sobre a determinação das demandas educacionais para o desenvolvimento dos projetos, o Manual do PRONERA define entre seus princípios político-pedagógicos que: a indicação das demandas educativas é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos (BRASIL, 2004, p. 18).

<sup>69</sup> Considera-se aqui o profundo conhecimento que os movimentos sociais camponeses têm das condições reais vividas nos espaços rurais. Conhecimento este destacado na Carta de Criação do FONEC mediante o reconhecimento da existência de “um grande acúmulo teórico e pedagógico no seio dos movimentos sociais e sindicais do campo e de organizações não-governamentais parceiras, forjado nas suas próprias práticas de formação da classe trabalhadora/povos do campo, bem como nas suas lutas por políticas de educação. Tal acúmulo merece e deve ser considerado pelos poderes constituídos ao instituírem programas e políticas permanentes de Educação do Campo” (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, p. 3).

<sup>70</sup> Hoje essas duas instituições integram o Instituto Federal de Ciência Tecnologia e Educação do Maranhão (IFMA)

séries; 3ª e 4ª séries; 1ª a 4ª séries; 5ª a 6ª séries; 7ª a 8ª séries e de 5ª a 8ª séries. O 2º ciclo do ensino fundamental foi oferecido aos alunos (as) associado à formação pedagógica para a docência uma vez que trabalhavam com turmas de Alfabetização e nas séries iniciais do ensino fundamental nos assentamentos. No total, foram aprovados 16 projetos nessas modalidades, com um investimento global de R\$ 8.590.015,25, por parte do INCRA (COUTINHO, 2008, p. 12).

Em relação a esses dados, destaca-se a importância da atuação do PRONERA na atenção às demandas educacionais camponesas maranhenses, negligenciadas e esquecidas durante a histórica político-administrativa e educacional deste estado.

Soma-se a esse reconhecimento, além dos números e da diversidade de modalidades educacionais acolhidas nos projetos, o fato de que o vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem terra, sem trabalho, bem como o fato de que, em sua origem, a proposta do PRONERA encontra-se aliada à afirmação da importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento “historicamente acumulado” (CALDART. In: MOLINA, 2010, p. 108).

Logo, reconhece-se que a atuação desse programa tem ultrapassado os limites dos termos numéricos, ampliando suas contribuições para a construção de processos e experiências educacionais pautadas em uma concepção de campo e educação que inclui a democratização e as demandas reais na determinação de suas bases e na definição dos caminhos a serem percorridos, em consonância com as necessidades apresentadas pela própria realidade.

Tal constatação pode ser afirmada, também, se observada a oferta de projetos voltados para a formação de educadores no estado do Maranhão. Como apresentado anteriormente, no ano de implantação das primeiras experiências do PRONERA neste Estado, não foi possível o desenvolvimento de cursos de formação de educadores na modalidade Normal ou em cursos de graduação. Deve ser levado em conta o fato de que nas áreas de assentamento não existia demanda para esses cursos, já que a maioria dos trabalhadores rurais residentes naquelas áreas não tinha o ensino fundamental concluído.

Somente a partir da oferta de cursos voltados para a escolarização dos monitores de EJA em nível fundamental de 5ª a 8ª séries no ano de 1999 foi possível avançar no

que se refere à formação de educadores, nas modalidades previstas nas legislações nacionais para a atuação formal de educadores nas escolas do campo<sup>71</sup>.

Portanto, visando à continuidade desse processo, na elaboração de novos projetos vinculados ao PRONERA no Maranhão optou-se pela formação desses educadores e educadoras, agora em nível médio – ampliando esse atendimento também para outros sujeitos, inclusive lideranças, que ainda não possuíssem o nível médio e estivessem engajados em atividades de cunho educativo nos assentamentos. Foi desenvolvido, então, o Curso de Magistério em nível médio, na Modalidade Normal.

Ao todo, de acordo com Coutinho (2008, p. 12), foram aprovados três projetos com investimento no valor de R\$ 4.223.060,43, que proporcionaram a formação de 471 profissionais. Entre esses projetos aprovados e executados, tem-se o *Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão*, desenvolvido a partir da parceria PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA entre os anos de 2002 e 2004.

Para a consolidação dessa experiência, partiu-se do pressuposto de que a escola do campo, mesmo sendo estruturalmente precária, constitui um espaço privilegiado para essa formação também em Magistério, porque proporciona uma reflexão acerca do cotidiano escolar, do professor e do aluno, uma intervenção imediata e, portanto, resultados mais consistentes na aprendizagem (BRASIL, 2002b, p. 10).

A partir desse pressuposto, o seguinte argumento é apresentado como justificativa para o desenvolvimento da proposta. Ele parte da análise dos dados estatísticos referentes à formação de educadores no período em questão:

Tendo em vista este contexto, é que apresentamos essa proposta de responsabilidade da UFMA, da ASSEMA e MST cujas metas indicam a formação de 160 professores leigos em Magistério de Nível Médio. Todos eles residentes em projetos de assentamento sob jurisdição do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto de Terras do Maranhão (ITERMA), os quais estão localizados nas regionais Mearim, Médio Mearim, Itapecuru, Chapadinha, Codó, Coelho Neto, Tocantina e Pindaré.

Um outro motivo para mantermos a proposta de um curso de formação para educadores do campo, é o fato das estatísticas indicarem números baixíssimos de matrículas no ensino Médio no Maranhão, cujos valores

---

<sup>71</sup> Embora do ponto de vista legal a LDBEN 9.394/96 exija professores habilitados e indique que até 2007 somente serão admitidos educadores com magistério superior, nas áreas de assentamentos esse fato ainda é uma possibilidade remota, uma vez que, especialmente para a educação de jovens e adultos e para a alfabetização infantil, é consideravelmente grande o número de professores que apenas possuem a 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. São raros aqueles que possuem o Ensino Fundamental completo ou habilitação em Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil (BRASIL, 2002b, p. 8-9).

brutos são de 46% e líquidos de 17% entre a população de 15 a 17 anos (MEC/INEP, 1999); taxas de distorção idade/série de 68,5% e quando buscamos dados concretos sobre a realidade do campo, os documentos do governo silenciam. Porém, é no campo onde se concentra o maior número de professores leigos em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2002 b, p. 11).

O reconhecimento da condição de precariedade da formação de educadores do campo no estado do Maranhão vem fundamentar o desenvolvimento de outras experiências, constituídas a partir da continuidade da parceria PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. Como exemplo, temos a execução do *II Projeto de Formação de Educadoras e Educadores em Educação do Campo no estado do Maranhão - PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA*, realizado entre os anos de 2005 e 2009. Nessa etapa, destacou-se a organização de 06 turmas de Magistério na Modalidade Normal, totalizando a matrícula inicial de 276 alunos/as, residentes em 64 assentamentos, de 27 municípios maranhenses.

Como fruto das constantes análises e reflexões sobre essas experiências de Educação no/do Campo, foi despertada a necessidade de criação de um núcleo de estudos e pesquisas voltado para a problemática do campo, a fim de contribuir com o processo de construção de conhecimentos e de análise das experiências vivenciadas, cujo foco estivesse voltado para a política, história, cultura e educação camponesas. Assim, deu-se a criação do *Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Política, Cultura e Educação do Campo – NEPHECC*, no ano de 2005, vinculado ao PRONERA/UFMA e ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA.

Das atividades desse núcleo – o estudo do referencial teórico com fundamento no materialismo histórico-dialético e o desenvolvimento de pesquisas na área da Educação do Campo –, foi já finalizada a pesquisa intitulada *TERRA E EDUCAÇÃO: a história da participação dos movimentos sociais do campo e das famílias assentadas pela conquista da escola pública nos assentamentos e áreas de reforma agrária no Estado do Maranhão- trajetórias do MST e ASSEMA*.

À luz das experiências, dos estudos e das pesquisas desenvolvidas – as quais se deram em conjunto com os Movimentos sociais camponeses parceiros nos projetos envolvidos, uma contínua avaliação das condições referentes à problemática da formação docente aprofundada nos anos de existência (e resistência) do PRONERA no Maranhão – observou-se a urgente necessidade de desenvolvimento de cursos de

formação de educadores que garantam condições para a sua ampliação quantitativa e qualitativa.

A carência dessa formação, principalmente no que se refere à atenção às necessidades apontadas pela realidade<sup>72</sup>, indicou a necessidade de continuidade das ações e a urgência na elaboração e realização de novos projetos voltados à formação do educador do campo, agora, em nível de graduação, “visando formar um quadro de educadores (as) do campo e no campo, para atender a imensa demanda das escolas em áreas e assentamentos de reforma agrária e nas demais regiões de cultura camponesa, entre as quais os quilombolas” (BRASIL, 2008, p. 9-10).

Inicia-se, então, o processo de elaboração e execução do primeiro curso de Pedagogia da Terra no Maranhão, cujas concepções e fundamentos serão analisados a partir de agora.

## **5.2 O Curso de Pedagogia da Terra/UFMA: fundamentos, concepções e contradições do processo**

As experiências desenvolvidas pela parceria UFMA/INCRA/MST/ASSEMA, a partir do PRONERA no Maranhão, culminaram com a aprovação do curso de Pedagogia da Terra, que nasceu das necessidades expressas pela realidade camponesa, das práticas, dos estudos e reflexões desenvolvidas no processo de construção da Educação do Campo, enquanto uma alternativa educacional aliada à proposta de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, que acontece desde uma intencionalidade e encontra-se vinculada a um projeto de sociedade, de humanidade (ITERRA, 2007, p. 17).

Trata-se, portanto, de um novo espaço que se abre no campo do debate sobre a educação brasileira, destacadamente a oferta de educação para quem vive e trabalha no campo e a formação dos educadores para essa finalidade (BRASIL, 2008, p. 10).

No cerne desse debate, algumas questões relacionadas aos traços específicos e significativos da formação de pedagogos da terra são apresentadas enquanto princípios fundamentais. Destacando-se inicialmente neste debate, a análise quanto ao *lugar de*

---

<sup>72</sup> Quanto à qualidade na oferta desta formação; à ausência de iniciativas formativas que atendam estas carências a partir das matrizes culturais, das concepções de resistência ante ao avanço de experiências pautadas unicamente nas demandas e nos princípios mercadológicos; à construção e ao desenvolvimento de propostas pedagógicas pautadas em uma concepção de conhecimento que se alia ao compromisso de transformação da realidade em vistas da superação das contradições sociais, políticas e educacionais vigentes.

*atuação do pedagogo*, que por sua vez vem de encontro a uma das questões que se pretende responder neste estudo: a formação do pedagogo da terra está voltada para a atuação em que espaços educativos *do e no campo*?

Subjacente a essa pergunta, identifica-se o seguinte argumento:

O entendimento que predominou foi o de formar um pedagogo capaz de atuar tanto nos espaços escolares como em outros espaços de educação, incluindo aqueles específicos da dinâmica de formação dos Movimentos Sociais. (...) Defendemos a posição de formar o pedagogo como um profissional da educação, entendida como formação humana; isto é pensando inclusive no objetivo de alargar sua atuação na escola. Além de garantir abordagens teóricas na direção de uma concepção mais alargada de educação (ITERRA, 2007, p. 16).

Sob este ponto de vista, o desafio de formar pedagogos da terra se inicia com a expansão do entendimento quanto à própria esfera de atuação desses educadores, bem como de uma concepção de educação de educação identificada com a Pedagogia socialista e suas ramificações no Brasil, a exemplo, a Pedagogia Histórico-crítica ou a Pedagogia Libertadora. A partir desse desafio, intencionou-se reforçar a centralidade do da educação formal – cujos debates têm sua atenção voltada prioritariamente à forma institucionalizada de educação restrita à escola – ampliando os horizontes da educação e de atuação dos educadores formados pelo Curso de Pedagogia da Terra para diferentes espaços, circunstâncias e tipos de processos formativos, ou seja, da escola à sociedade e suas formas organizativas, conforme apregoa a LDB 9394/96 no seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (SAVIANI, 2001, p.163).

Isso quer dizer que:

[...] espera-se de um pedagogo da terra que esteja capacitado a organizar e intencionalizar processos de formação que podem acontecer tanto em uma mobilização de luta social como em atividades de organização de comunidades camponesas; tanto na coordenação pedagógica de um curso de formação de educadores como em uma escola de educação básica; tanto com crianças como com jovens, ou com adultos ou com idosos. E preferencialmente sabendo como fazer as lutas sociais necessárias para implementar o projeto educativo do Movimento Social, da Educação do Campo (ITERRA, 2007, p. 21).

O desafio político-pedagógico em questão é: materializar um projeto de formação de educadores que proporcione uma atuação no sentido de intervenção

intencional na realidade camponesa, esta vinculada à luta social pela superação das velhas (e recorrentes) concepções e práticas educacionais.

Contudo, esta se trata de uma proposta que intenciona ultrapassar os limites da luta pela educação, na medida em que essa luta não pode ser compreendida de maneira isolada, fragmentada e deslocada da totalidade de condicionantes que determinam a condição de vida no campo. Sob a perspectiva dos movimentos sociais, a luta por uma Educação do Campo e pela construção de políticas de formação de educadores do campo amparadas em intencionalidades distintas daquelas defendidas pela lógica mercadológica hegemônica deve também ser vinculada à luta por outro projeto de sociedade e à luta pela terra.

Nesse cenário, o curso de Pedagogia da Terra é construído como uma alternativa à formação de educadores que irão atuar, ou atuam, diretamente com a Educação do Campo, seguindo a intenção de representar, no campo da formação superior de pedagogos, os diversos interesses diretamente relacionados às demandas políticas e educacionais dos sujeitos que vivem do campo, no campo e para o campo. Isso precisa ocorrer a partir de uma lógica que se encontre pautada nas reivindicações dos sujeitos do campo organizados em torno da luta por uma formação específica, que atenda à necessidade de “formar um educador que desenvolva metodologias capazes para atender a educação das diversidades territoriais, históricas e culturais” (BRASIL, 2008, p. 11).

Considerando-se estas reflexões quanto às intencionalidades da formação do pedagogo da terra, tem-se desenvolvido no Estado do Maranhão, desde o ano de 2008, a primeira experiência com a formação de pedagogos da terra na Universidade Federal do Maranhão.

Trata-se da criação em 2007, pelo conselho Universitário da UFMA, do *Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA*, que tem como participantes principais os assentados da reforma agrária e seus dependentes, incluindo-se as comunidades tradicionais rurais quilombolas, uma vez que estes últimos têm a legalização de suas terras sob a jurisdição do INCRA. Assim, o curso foi criado com dois projetos distintos e integrados: *Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA – Tradicional*, fruto das parcerias iniciais com o MST e a ASSEMA, hoje, proibidas pelo TCU e o *Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA – Territórios da Cidadania*, aprovado para atender áreas quilombolas e assentamentos situados nesses territórios e que estejam sob a jurisdição do INCRA e tem como parceiros iniciais a ACONERUQ e o CCN.

Cada projeto aprovado atende a 100 alunos, divididos em duas turmas. Convém ressaltar que somente o primeiro projeto já iniciou suas atividades, uma vez que sofreu menos restrições que o segundo projeto, inclusive quanto ao desembolso de recursos financeiros. No entanto, hoje, os dois estão parados em virtude de novas injunções por parte do TCU e de procuradorias federais do INCRA, aguardando, após sucessivos recursos, a continuidade dos mesmos.

Esse comportamento punitivo por parte dos vários poderes do Estado (executivo, legislativo e judiciário), além da influência opositiva da mídia, é parte de um intenso processo de criminalização dos movimentos sociais e, particularmente, do MST, um dos maiores parceiros do PRONERA e o movimento social que tem como uma das mais importantes referências de ação política na defesa da educação pública do campo, o que inclui a formação dos educadores. Assim, as proibições para que se façam convênios ou parcerias com movimentos sociais do campo, as restrições para que se paguem bolsas aos integrantes do projeto, entre outras ações, atingem diretamente a educação do campo e, conseqüentemente afetam as milhares de salas de aula para crianças, jovens e adultos, dentro e fora do sistema regular de ensino, muitas das quais criadas sob a lona pelo MST ou construídas com palha e taipa pelos trabalhadores camponeses, visando a assegurar a educação que o Estado historicamente tem negado a esse povo.

Mesmo sob a proibição, participam do desenvolvimento destes projetos do Curso de Pedagogia da Terra os movimentos e organizações sociais camponeses, dentre eles o MST, a ASSEMA, a ACONERUQ e o CCN, grupos que lutam contra o trabalho escravo, representantes dos atingidos pela base de Alcântara, lideranças, sindicalistas e trabalhadores/as da agricultura, professores de escolas municipais e de projetos do governo, pois seus filhos, ou eles mesmos, sob a condição de assentados da reforma agrária, foram aprovados no vestibular realizado em 2009 pela UFMA e, portanto, são alunos regularmente matriculados.

O curso tem sua gestão pedagógica feita por professores universitários e vincula-se à Assessoria de Interiorização da UFMA, além de outros setores, os quais o projeto formalmente integra: Pró-Reitoria de Ensino – PROEN, Curso de Pedagogia da UFMA, Colégio Universitário, Departamentos de Educação I e II, Departamentos afins ao curso (de acordo com a organização curricular e demais atividades pedagógicas), Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Política, Educação e Cultura do Campo – NEPHECC, vinculado ao Mestrado em Educação, visando, por meio deste último, estimular estudos e investigações em educação do campo e a FSADU, que faz a gestão financeira

(BRASIL, 2008). Além disso, cabe ao INCRA/DR-MA a fiscalização do conjunto de ações para a execução dos projetos, uma vez que esse é o parceiro responsável pelo financiamento.

A justificativa para o desenvolvimento desse curso encontra-se pautada nas condições e contradições reais da educação do campo e da formação de educadores do Maranhão. Por essas condições e diante da escassez (ou quase inexistência, como o próprio projeto do curso aponta) de políticas permanentes que garantam a igualdade de oportunidade de acesso ao conhecimento pautado na valorização da cultura camponesa, mantêm-se perpetuados os baixos índices de oferta e qualidade da formação de educadores na grande maioria das regiões deste estado, fato comprovável nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Esse panorama, por sua vez, apresenta estatísticas que por si justificam o desenvolvimento de projetos e políticas aliadas às concepções acima defendidas. Veja-se:

A falta de professores, com formação adequada, para atuar na educação do campo, constitui mais um grave problema a ser enfrentado, pois, os professores têm, quando muito, o ensino fundamental completo. Do total de funções docentes que atuam no Ensino Fundamental, na zona rural (28,85%), 2% possuem o Ensino fundamental incompleto, 5,8% possuem Ensino Fundamental completo, 86,2% (a maioria) possuem formação de nível médio e, apenas 6% possuem o ensino superior. A maioria desses educadores, quando são lotados nas escolas do campo não possuem habilitação/formação que possibilite aos mesmos atender às necessidades dos educandos e das escolas (BRASIL, 2008, p. 13)

Aliado à atual condição agrária vivida em todo o território nacional e diante da histórica perpetuação da lógica do latifúndio e com a recente expansão do agronegócio – que, conforme analisado nos capítulos anteriores, aprofunda a desigualdade social, favorece a veloz destruição dos recursos naturais, culturais e da própria possibilidade de existência vida (digna) no campo – revela-se um quadro sócio-político-educacional cujo posicionamento central é desfavorável à agricultura camponesa em relação aos desafios de uma economia de mercado competitivo, gerando assim experiências educacionais pautadas na “rejeição a crença de que o campo é um espaço de vida, de produção de cultura, conhecimento e experiências significativas para a identidade dos homens e mulheres que ali vivem e trabalham” (BRASIL, 2008, p. 14-15).

Diante desse contexto, o *Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA* apresenta, na base de sua estrutura organizacional, fundamentos legais que, no processo de luta pela inserção das demandas sociais nas políticas educacionais voltadas à

realidade camponesa, incluindo a especificidade da formação de educadores, delineiam novos caminhos para a construção da Educação do Campo.

Dentre os fundamentos e as disposições legais que amparam a organização e o funcionamento desse curso destacam-se: a LDBEN 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior – Resolução CNE/CP nº 01/2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 01/2002, e as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Buscam-se respaldo e amparo também na proposta para a formação de educadores defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Partindo desses fundamentos, a proposta pedagógica do curso apresenta uma série de concepções e princípios que buscam delinear um projeto pedagógico específico para a formação de educadores do campo no estado do Maranhão, tendo como meta o atendimento a alunos concludentes do nível médio com formação geral e de magistério, incluindo os professores de escolas públicas das áreas de reforma agrária, cuja formação em nível superior visa a dar uma resposta à demanda por políticas de formação de profissionais da educação básica, voltadas para atender as necessidades camponesas (BRASIL, 2008, p. 11 – 12).

Portanto, a partir da identificação geral do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, na continuidade desta pesquisa, empreendeu-se uma análise dos princípios norteadores da formação de educadores do campo que embasam este projeto e das intencionalidades que guiam essa proposta de formação, bem como a compreensão das principais estratégias pedagógicas adotadas como alternativa para o desenvolvimento do programa.

### 5.2.1 Intencionalidades na formação de educadores do campo: princípios norteadores da experiência do Curso de Pedagogia da Terra/UFMA

Diante da proposta voltada para a para a formação de educadores do campo a partir do desenvolvimento de cursos de Licenciatura em Pedagogia da Terra<sup>73</sup> e considerando o objetivo central desta pesquisa (a análise dos princípios políticos,

---

<sup>73</sup> Que conta com diversas experiências desenvolvidas ou em desenvolvimento em diferentes estados brasileiros, dentre eles: Pará, Rio Grande do Sul, Goiás, Espírito Santo, Rio Grande do Norte.

pedagógicos, ideológicos e econômicos em disputa no terreno das políticas de formação de educadores brasileiras, com atenção específica à formação de educadores do campo), intenciona-se analisar os princípios político-pedagógicos que orientam a experiência da turma especial do Curso de Graduação em Pedagogia da Terra da UFMA.

Desta feita, após a análise do processo de luta pela Educação do Campo, da disputa por diferentes caminhos para a formação de educadores do campo, dos condicionantes que sustentam as diferentes propostas formativas e, observando a experiência de formação de educadores deste projeto específico, adotam-se como norte as seguintes questões: *quais são as intencionalidades e as concepções que fundamentam a materialização desta proposta formativa? Quais princípios político-pedagógicos orientam o projeto em questão? Quais são as principais estratégias pedagógicas deste processo (ou como se forma um/a pedagogo/a da terra)?*

Diante desses questionamentos, destaca-se inicialmente o principal objetivo do curso de formação de educadores em questão, a fim de identificar o horizonte que deverá guiar todo o seu desenvolvimento. Assim, objetiva-se com a oferta deste curso de pedagogia:

Promover a formação de educadores e educadoras em nível superior de graduação, na Licenciatura Especial de 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 em defesa da garantia do direito às políticas públicas (educação, reforma agrária, saúde, saneamento, previdência, cultura, lazer, trabalho), considerando as dimensões sociais, históricas, 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. 20-21).

É possível perceber que a materialidade dessa proposta formativa representa a necessidade de ampliação das funções da educação e da escola do campo para além das demandas externas, hegemônicas e historicamente estabelecidas como norte para os processos de formação de educadores. Neste caso, a base proposta para a construção desta experiência voltada para a formação de pedagogos que irão atuar diretamente com e na realidade camponesa, é traçada a partir do reconhecimento dos direitos aos quais os povos do campo devem ter acesso. A aliança proposta neste objetivo se refere à intenção de construir alternativas sustentáveis à vida no campo.

Portanto, o objetivo geral apresentado neste projeto situa a proposta formativa em relação à *concepção de sociedade* com a qual busca pactuar. O argumento em defesa dos direitos dos povos do campo, dos saberes e experiências do homem e da mulher do campo, da produção de valores e tecnologias que contribuam acima de tudo para transformação da realidade camponesa mostra que o compromisso desse projeto de formação de educadores não é estabelecido a partir de padrões mercadológicos de sociedade, educação e educador. Ao contrário, 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 (BRASIL, 2008, p. 39).

A intenção de contribuir para a consolidação da educação e da escola do campo indica a especificidade dessa proposta formativa. Essa especificidade, porém, não é caracterizada como um elemento limitante dessa proposta político-pedagógica, na medida em que, ao fazer referência à escola do campo e ao educador do campo não se está defendendo uma escola agrícola, mas necessariamente uma escola que esteja relacionada à cultura do campo, sem se limitar somente a ela, mas tendo-a como seu referencial (BRASIL, 2008, p. 36).

Assim, dentre os princípios defendidos na base da proposta do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA para a formação de educadores do campo, destaca-se um que afirma que a especificidade defendida não limita a proposta ao debate apenas referente às questões agrárias e rurais. Trata-se do princípio que defende a “educação para a superação da dicotomia campo e cidade” (BRASIL, 2008, p. 38). Segundo esse princípio, ambos os espaços compõem a totalidade social e encontram-se envolvidos pela mesma trama histórica. Logo, a defesa de uma escola relacionada à cultura camponesa reconhece também que essa cultura integra um universo amplo, diverso e não limitado à cultura do campo. Para tanto, a noção de totalidade é tomada como importante referência na análise das questões referentes à amplitude do conhecimento humano.

Diante desta *concepção de escola do campo*, apresenta-se a necessidade de se repensar sobre quais bases a formação dos educadores do campo deve estar assentada. Caldart (2004, p. 35) apresenta essa necessidade ao defender que, na Educação do Campo, é necessária a construção de um conceito mais alargado de educador, pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e de pensar a formação humana. Logo, para que um processo de *formação de educadores* seja desenvolvido em consonância com essa

perspectiva humanista de educação é imprescindível, de acordo com a proposta analisada, que essa formação para a atuação na escola do campo contribua para uma direção política a favor de uma melhoria das condições de vida dos assentados e da comunidade local (BRASIL, 2008, p. 36). Para tanto:

Opta-se por uma pedagogia que tem como seu referencial a terra, o homem e a mulher camponeses, a cultura indígena e afro-brasileira, a formação política, o estímulo à participação efetiva dos educadores (as) na história da sociedade brasileira, em particular, a da conquista da terra e da melhoria das condições de vida do campesinato (BRASIL, 2008, p. 39).

Na construção dessa proposta pedagógica, o processo de formação de educadores do campo – e mais especificamente dos/as pedagogos/as da terra em formação pela UFMA – deve primar por *princípios político-pedagógicos* específicos, apresentados do projeto do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA e norteadores da formação de educadores.

Elencar princípios, ou ter intencionalidades delineadas em uma proposta de formação humana, revela que esse é de um trabalho pedagógico planejado, construído com base em reflexões quanto ao processo de formação, que se encontra dentro de um movimento dialético, desenvolvido e situado no tempo e no espaço, e é passível de transformações e de contradições.

Tal reflexão se alia à idéia apresentada dentre os princípios norteadores do projeto de formação em questão, segundo a qual não se conhece por conhecer, existe sempre uma intenção, uma necessidade, um ato de curiosidade, um desafio que se coloca e que nos incomoda, nos questiona e que buscamos resolvê-lo, explicá-lo para alterar aquela realidade (BRASIL, 2008, p. 38).

A opção para a formação de educadores por um caminho comprometido em produzir novas condições, amparadas em novas perspectivas – que por sua vez preveem a transformação da realidade – não se dá de maneira linear, sem conflitos ou tensões. Ter intencionalidades e delinear princípios orientadores de um processo educativo apresenta a opção por uma intervenção educacional organizada e amparada por referenciais específicos, que não esgotam o movimento real, mas apontam para um caminho a ser seguido.

Dentre os princípios para a formação de educadores, base para a construção da experiência do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, destacam-se alguns que se apresentam enquanto fundamentos político-pedagógicos centrais:

1º) *Reconhecimento da escola pública, gratuita e com qualidade social para o campo, compreendida como um direito histórico inalienável (BRASIL, 2008, p. 37).* Consideram-se na adoção desse princípio, as condições históricas de negação da educação de qualidade aos povos do campo, e a urgência de transformação dessa condição. Portanto, trata-se de um princípio que se fundamenta no reconhecimento da realidade campesina, e das condições vigentes, a partir de uma construção que é histórica, temporal e socialmente determinada.

2º) *Reconhecimento das relações com o todo social e natural nas suas diversas dimensões: sócio-econômica, política e cultural. Na escola, a consolidação desse princípio implica em um processo de ensino-aprendizagem em que se faça a opção, a difusão e a produção de um saber socialmente relevante para o desenvolvimento do campo (BRASIL, 2008, p. 37).* Trata-se, neste princípio, da importância do desenvolvimento de um processo educativo com intenções e fundamentos claros. A partir desses princípios, pode-se optar por um caminho que esteja intrinsecamente relacionado à necessidade de desenvolvimento do campo, por meio do estabelecimento de seus problemas e suas necessidades em uma análise ampla e amparada pelo reconhecimento dos diversos fatores que a determinam.

Essa assertiva permite identificar o caráter antagônico da proposta formativa em relação ao processo hegemonicamente difundido pelas experiências formativas amparadas na lógica do capital e empreendidas em prol da construção de um consenso quanto à adoção das demandas mercadológicas como única alternativa para todo o processo de formação humana (ou neste caso de formação do capital humano). Isso ocorre na medida em que propõe o radical deslocamento do foco do processo de ensino-aprendizagem da elaboração e difusão de concepções fundamentadas em interesses afinados com a necessidade de manutenção da lógica capitalista no campo, para a escolha opcional pela difusão e pela produção de um saber socialmente relevante para o desenvolvimento do campo.

Esse não se trata, porém, de um desenvolvimento do campo sem intencionalidades também definidas. Acima de tudo, trata-se do desenvolvimento de um processo formativo amparado pela concepção de educação enquanto estratégia importante para a consolidação do desenvolvimento sustentável do campo (BRASIL, 2008, p. 38).

3º) *A práxis educativa como instrumento necessário para perceber e interpretar o sentido que os homens e mulheres do campo têm 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 (BRASIL, 2008, p. 37).* O processo formativo é ressignificado a partir deste princípio, na medida em que se propõe a práxis educativa como um instrumento necessário ou fundamento para o processo de formação de educadores.

Essa é a opção por um processo de formação que contribua com o desenvolvimento de uma prática consciente do ser humano, sustentada na categoria práxis – que contém a teoria que se mantém no plano da reflexão e a prática que se mantém no âmbito das atividades, uma categoria por sua vez, determinante nos processos de formação humana (FERREIRA, 2008, p. 57) – pois possibilita o desenvolvimento de ações intencionais e criticamente fundamentadas, a partir da reflexão e da interpretação acerca dos sentidos que envolvem e guiam a existência dos homens e das mulheres do campo.

A contribuição desse princípio encontra-se na formação de um educador politicamente comprometido com a educação, com a escola, com as questões sociais, e capaz de desenvolver ações que mobilizem os demais sujeitos que estão nos assentamentos ou identificados com as causas populares (BRASIL, 2008, p. 37). Nesse processo é possível identificar a ideia de educação para a construção de novas direções e amparada no compromisso com a transformação da realidade.

4º) *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 e reflexiva, uma provocação que pode contribuir para ações e reações diante das situações do contexto histórico e político dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo (BRASIL, 2008, p. 38).* Uma formação que propõe a consciência crítica das necessidades humanas (sejam elas básicas e naturais ou sociais, políticas, éticas, estéticas ou afetivas), afirma a importância da problematização das condições históricas e politicamente impostas à existência humana, a fim de possibilitar uma compreensão mais profunda dessas condições.

Portanto, esta concepção de práxis educativa e reflexiva, se alia à concepção de educação enquanto um processo intencionalmente desenvolvido para transformar/firmar posicionamentos coletivos e individuais no plano ético, político, ideológico, epistemológico, pedagógico, ecológico (ITERRA, 2007, p. 40).

Como resultado desse processo político-pedagógico, não se espera apenas o desenvolvimento de estudos referentes a estas temáticas ou condições, mas, sobretudo, almeja-se – de acordo com o princípio proposto como fundamento necessário à formação de educadores do campo – a construção de ações e reações diante das condições apresentadas. Não se trata, portanto, de uma formação pedagógica amparada pela lógica de construção do consenso, mas de “fomento à luta e a busca de novas formas de se e de existir nos tempos e espaços mais diversos” (BRASIL, 2008, p. 39).

5º) *Cultura popular e cultura sistematizada não são excludentes e ambas formam um 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 a popular* (BRASIL, 2008, p. 38). Neste princípio, é trazida à tona uma temática polêmica e que precisa emergir nos debates em torno da relação entre cultura/conhecimento sistematizado x cultura/conhecimento popular.

Dois caminhos na análise desta relação se destacam no universo educacional. Em um deles, adota-se a defesa pela supremacia do conhecimento sistematizado (ciência) e da cultura sistematizada sobre as outras formas de construção do conhecimento, incluídos a cultura e o conhecimento popular.

O acesso a essa cultura sistematizada – conforme as próprias tramas históricas e políticas que envolvem a educação – fica restrito a grupos sociais categorizados como dominantes, na medida em que o compromisso do conhecimento sistemático (e da ciência produzida a partir deste conhecimento) é firmado com os interesses que regem a necessidade de manutenção da ordem e do poder dominantes.

Outro caminho para a análise desta relação, que por sua vez não existe independentemente do primeiro, encontra-se entrelaçado à lógica para a qual não há necessidade de garantir acesso à cultura sistematizada a determinados grupos sociais, na medida em que o seu universo de atuação profissional e social deve ser limitado ao desenvolvimento das suas funções na cadeira produtiva. Por esse ponto de vista, retoma-se o argumento segundo o qual ao homem do campo é necessário garantir o acesso apenas a conhecimentos rudimentares que garantam o desenvolvimento de suas atividades dentro do processo produtivo.

No curso em destaque, ao se adotar como princípio político-pedagógico a necessidade de valorização dos diferentes saberes da cultura popular e promover uma

relação de aproximação das duas sintaxes – a dominante e a popular –, entende-se que “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. 38)”.

Para Saviani (2001, p.40), isso significa que, em vez de se “abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata-se de organizá-lo”. Isto, segundo o mesmo autor, “cria uma atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho manual”.

6º) *Construção de uma escola autônoma, democrática e capaz de estabelecer a interlocução entre os sistemas de ensino do campo e os demais sistemas de ensino (BRASIL, 2008, p. 38)*. Diante de um amplo debate sobre a necessidade de estreitamento entre os princípios norteadores da formação de educadores do campo; as demandas apresentadas pela realidade camponesa; a importância da reflexão crítica e profunda quanto aos condicionantes históricos, sociais, políticos e ideológicos que determinam as condições vividas nesta realidade; e a busca por novos processos de construção do conhecimento que se aliem à construção de uma práxis educativa revolucionária e intimamente relacionada à luta pela superação das contradições vividas do campo, emerge um questionamento: toda essa luta estaria voltada para a construção de uma alternativa à Educação do Campo e à formação de educadores do campo, sem que se travasse um diálogo entre o espaço rural e os demais espaços de vida, trabalho e educação?

Quanto a este questionamento, o princípio acima defendido abre espaço para o debate, na medida em que, ao defender uma escola do campo autônoma e democrática não propõe uma cisão entre essa escola e os outros sistemas de ensino situados em outros espaços humanos. Ao contrário, defende a necessidade de se estabelecer a interlocução entre os sistemas camponeses de ensino e os demais sistemas de ensino.

O diálogo entre a realidade camponesa e outras realidades – como a urbana – é defendido também, diante da necessidade de se forjarem processos educacionais comprometidos com a superação da dicotomia campo e cidade. Essa superação ocorrerá a partir do reconhecimento da inalienável relação entre esses dois espaços e da necessidade de diálogo entre essas realidades integrantes de uma mesma totalidade social e expostas a contradições advindas de uma mesma lógica de exploração do homem e do seu trabalho.

Portanto, para o desenvolvimento de uma experiência voltada para a formação de educadores do campo apresenta-se dentre seus principais objetivos: compreender os conhecimentos da natureza e da sociedade, organizados pelo homem, contextualizadamente, a partir da reflexão sobre as diferentes realidades (BRASIL, 2008, p. 40).

À luz da análise destes princípios norteadores da formação de educadores do campo, apresentados enquanto fundamentos a serem adotados no processo de formação proposto ao Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, é possível traçar um perfil da pedagoga e do pedagogo da terra, a partir dos traços mais significativamente defendidos nessa proposta político-pedagógica.

O entendimento que predomina no projeto de curso é o de promover um processo de formação mais amplo, no qual a história e a cultura dos educadores – assentados da reforma agrária em formação – sejam o ponto de partida da proposta educativa. Trata-se, portanto, da intenção de formar educadores que valorizem o conjunto dos elementos que compõem a identidade camponesa, a fim de que estes possam contribuir com a transformação das práticas educativas, escolares ou não, desenvolvidas nos espaços rurais em direção à ampliação da valorização da cultura camponesa.

Isso significa contribuir para a alteração das condições impostas ao real, nas quais a história, os conhecimentos e as práticas relacionadas à cultura camponesa são consideradas desnecessárias e devem ser substituídas por noções globalizadas, representantes daqueles que Kuezer (2005, p. 79) denomina “novos modos de vida, comportamento e atitudes” veiculados a partir da necessidade de construção de consensos quanto aos modos de ser, pensar e agir aceitos e apontados como indispensáveis pela lógica produtiva capitalista neoliberal.

A pedagoga e o pedagogo da terra – de acordo com os princípios acima defendidos para a sua formação – devem desenvolver a capacidade de refletir criticamente quanto a essas condições e imposições (a partir da análise do campo e da Educação do Campo em uma dimensão de totalidade) e contribuir (a partir do exercício da práxis educativa) para a organização de ações e reações que garantam a transformação dessas condições.

Portanto, a transformação – enquanto um princípio educativo – se situa, nessa proposta, na base da atuação pedagógica desse novo educador do campo em formação.

Trata-se de um grande desafio que, diante do caráter dialético e contraditório da realidade, não pode ser enfrentado sem dificuldades ou livre de contradições. Não é intenção desta pesquisa, porém, indicar a viabilidade da materialização dessas propostas. Interessa neste trabalho compreender as alternativas que estão sendo construídas à luz de uma nova concepção de sociedade, educação e formação de educadores, a fim de contribuir com a difusão dessas alternativas, bem como contribuir com o processo de debate e construção desses novos caminhos para a Educação do Campo e a formação de educadores<sup>74</sup>.

Diante deste desafio expresso nos princípios norteadores da formação de educadores do campo e defendidos no projeto do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, ainda resta um questionamento a ser debatido e analisado: *quais são as principais estratégias pedagógicas deste processo de formação (ou como se forma um/a pedagogo/a da terra)?*

#### 5.2.2 Processos pedagógicos para a formação de educadoras e educadores do campo: como se forma um/a Pedagogo/a da Terra?

A proposta do projeto de formação de educadores do campo do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA parte da identificação das instituições e dos sujeitos envolvidos no projeto; apresenta uma justificativa contextualizada, indicando a relevância desta proposta formativa diante das contradições que se apresentam na realidade camponesa maranhense; indica os objetivos que devem guiar o desenvolvimento do curso; e promove o amplo debate quanto às concepções político-pedagógicas e ideológicas que devem fundamentar o processo formativo do educador para a escola do campo.

Diante da análise dessas concepções, foi possível traçar um perfil do/a pedagogo/a da terra que se pretende formar, e para que se alcance este perfil de educador do campo, é necessária a adoção de estratégias pedagógicas que dialoguem com os fundamentos defendidos.

Portanto, interessa à última temática de análise proposta nesta pesquisa, identificar quais são essas estratégias e de que maneira elas dialogam com os

---

<sup>74</sup> Assim, espera-se contribuir com a diluição da noção segundo a qual a única alternativa para a formação de educadores se encontra no desenvolvimento de experiências e práticas educativas consensualmente fundamentadas na lógica do mercado.

fundamentos, as concepções e os princípios defendidos para formação do educador do campo em questão.

Um dos principais argumentos defendidos para a materialização das propostas pedagógicas em Educação do Campo refere-se à necessidade de adoção de estratégias formativas que garantam a permanência do sujeito em formação *no* campo. Esse argumento se estende para as experiências voltadas para a formação de educadores, a fim de que essa formação possa voltar-se para a realidade, resultando diretamente na sua transformação, a partir da prática comprometida desses educadores nos espaços educacionais, formais ou não.

Na proposta educacional em análise, a influência da formação sobre a realidade é expressa na intenção de articular

[...] as experiências com alfabetização de jovens e adultos; com a educação básica e com a pesquisa, numa perspectiva de que esses educadores em formação atuem no sistema e nas escolas das áreas de assentamentos e comunidade, uma vez que os alunos que integrarão essas turmas de Pedagogia da Terra são e vivem no campo, tanto em assentamentos quanto em áreas de culturas tradicionais (BRASIL, 2008, p. 23).

Para tanto, propõe-se a organização dessa formação a partir de um desenho pedagógico, espacial e temporal específico, a fim de garantir que esses educadores não precisem abandonar o campo, seu espaço de vida e território ao qual a formação se destina. Desta feita, as duas turmas de graduação em Pedagogia da Terra que integram o projeto em desenvolvimento desde o ano de 2008, funcionam a partir de uma *estratégia organizacional* que alia tempo e espaço em função dessa permanência no campo.

Esse funcionamento é dividido em dois tempos: o *tempo-escola* e o *tempo-comunidade*. No primeiro, o *tempo-escola*, os alunos se deslocam aos campi da UFMA para o desenvolvimento das disciplinas e atividades propostas pelo currículo do curso; e o segundo, o *tempo-comunidade*, acontece nos subpolos localizados em municípios estratégicos e/ou nos assentamentos, conforme as distâncias e a existência de escolas ou projetos de educação, facilitando a participação e o deslocamento dos educandos.

Os *tempos-escola* se referem às etapas intensivas de estudos, organizadas em três turnos, sob orientações de professores e coordenadores pedagógicos com formação específica para esse processo formativo. Tal processo é constituído por aulas, oficinas, seminários, palestras, estudos e pesquisas, atividades culturais, místicas e outros, que por sua vez são alternados aos *tempos-comunidade* que acontecem ora nos assentamentos (estágio, pesquisa, estudos individuais, resolução de atividades etc) ora

nos subpolos (municípios ou assentamentos e povoados), onde os alunos são acompanhados por estudantes universitários, professores e coordenadores pedagógicos, visando à continuidade dos estudos, à atuação na comunidade e à ação nas escolas.

São ainda feitos registros da realidade dos assentamentos e atividades desenvolvidas, tendo em vista a avaliação e retomada dos estudos na etapa seguinte. As atividades do tempo-comunidade integram formalmente a carga horária do curso, pois são complementares e integrantes do processo de formação presencial (BRASIL, 2008, p.34).

Trata-se, portanto, de uma estratégia organizativa que tende a favorecer, além da permanência dos sujeitos nas áreas de reforma agrária – espaços aos quais se pretende que os educadores em formação retornem, visando à sua inserção nas instituições educacionais tanto dos assentamentos quanto de áreas quilombolas e indígenas e demais comunidades camponesas –, o diálogo entre o processo de formação e a própria realidade vivida, na medida em que é defendida nessa proposta educacional a construção do conhecimento por meio de:

[...] uma relação teórico-prática, agindo-se 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 a ela tem que voltar e continuar o seu processo incessante de construção. Portanto, os educadores em formação fazem 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. 37-38).

Essa *relação teórico-prática* situada no tempo e no espaço, compreendida a partir da historicidade que a determina e apontada como fundamento para a construção do conhecimento, diferencia-se daquela concepção de prática educativa limitada ao domínio metodológico e ao espaço escolar, enquanto ação docente centrada no *saber-fazer* dos professores.

Em diálogo com os princípios norteadores defendidos no projeto do curso de Pedagogia da Terra, essa estratégia teórico-metodológica – que relaciona a estrutura de organização do tempo de formação; os espaços voltados para esta formação; o processo de construção do conhecimento e sua relação com a realidade vivida pelos educadores em formação – reafirma a práxis educativa como um importante fundamento.

Tal relação faz com que sejam construídas por diversos atores e refletidas em usos de natureza prática de maneira mais adequada as análises da educação como práxis, isto é, como prática que se desenvolve em contextos reais, carregada de intenções e de interpretações subjetivas (SACRISTÁN, 1995, p. 79).

Segundo essa perspectiva, a unidade entre teoria e prática é apresentada a partir de uma relação que tende a favorecer a superação de dois extremos reconhecidamente presentes nas propostas de formação de educadores: a) a prática compreendida a partir de uma perspectiva de racionalidade técnica destituída de elementos teórico-críticos, de caráter meramente utilitarista; b) a teoria deslocada da sua relação de interdependência com a prática docente, conduzida por abstrações que não representam o movimento do real e que, por isso, não dialogam com a realidade, levando muitas vezes os educadores a assumir uma postura de resistência aos conhecimentos teóricos, pois os consideram sem validade.

Desta forma, a concepção de *relação teórico-prática* centrada na *valorização dos 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*, bem como, o reconhecimento e a valorização do movimento dialético de construção desta relação – apresentado a partir da possibilidade de *construção, desconstrução, questionamento, negação, nova construção* – aproxima essa proposta formativa da concepção dialética de prática entendida:

[...] na sua dimensão social e histórica, inseparável do plano teórico, portanto, como práxis, que não é prática cotidiana, mas uma prática refletida em um plano superior de pensamento. Isto implica a concepção de que teoria e prática constituem dimensões indissociáveis e sua separação ocorre como um mecanismo típico da sociedade capitalista e tem sua gênese na divisão do trabalho (CAVALCANTI, 2002, p. 162).

A materialização dessas concepções que tendem a buscar a superação da divisão do trabalho<sup>75</sup> não é possível sem que elas se reflitam nos aspectos pertinentes à *organização do saber escolar*. Portanto, uma proposta de formação de educadores que se pretende pautar em uma dimensão pedagógica emancipadora deve apresentar, no processo organizacional dos conteúdos e métodos, fundamentos que estejam

---

<sup>75</sup> Que conforme Marx e Engels (2007, p. 26), só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual [...] momento no qual a consciência pode de fato imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa algo, sem representar algo real.

entrelaçados a esta noção de prática a partir de uma concepção que se defina verdadeiramente social e histórica.

Sobre esse aspecto, Saviani (1994, p.73) destaca a importância de valorização dos conteúdos escolares, que por sua vez pressupõe o aprimoramento da prática pedagógica a partir do domínio dos conhecimentos e dos métodos adequados para garantir sua transmissão-assimilação, passando pela criteriosa *organização do currículo*. Esse enfoque pressupõe a superação das concepções que atribuem à escola o papel de simples transmissão de conhecimentos prontos e acabados.

Quanto a este aspecto de organização do saber escolar, apresenta-se a seguinte *concepção de currículo* para a formação de Pedagogos da Terra, a partir do diálogo entre esta proposta organizacional e os princípios que orientam a formação de educadores do campo:

Propor um currículo para a escola do campo exige que se preense a vida do campo no contexto atual do capitalismo (globalização econômica, neoliberalismo, mercado, comunicação, novas tecnologias, reestruturação produtiva, agronegócio etc.) em curso neste país, que tem implicado desenvolvimento desigual e excludente em diversos âmbitos. [...] Portanto, faz necessário que o currículo para a formação deste educador seja construído em um processo amplo de reflexão no sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana (BRASIL, 2008, p. 35).

Na análise dessa concepção político-ideológica de currículo, observa-se a adoção de elementos apontados entre os princípios que norteiam a construção da Educação do Campo. Trata-se, portanto, de proposta curricular que exige uma organização específica, que busque explicitar características próprias, dentre as quais: o exercício da crítica diante dos padrões hegemônicos do capital impostos à vida no campo, a necessidade de reflexão sobre a realidade para a construção das propostas educacionais e de superação da exclusão do trabalhador camponês (e das especificidades que o determinam) dos processos educacionais, bem como, a sua inclusão tanto nos processos formativos quanto na base das propostas pedagógicas elaboradas para esse processo.

A elaboração e o desenvolvimento do currículo uma perspectiva histórico-crítica, conforme defendido por Saviani (1994, p. 74), não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares. Assim, aponta-se como definitivamente necessária a visão de historicidade e a compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social. Desta feita, a relação entre conteúdo-método-realidade deve estar pautada

em estratégias que expressem intencionalidades, escolhas e fundamentos condizentes com as concepções defendidas sobre sociedade, educação e formação de educadores, a fim de garantir que se ampliem as experiências formativas para além do discurso fundamentado em abstrações teórico-metodológicas.

Diante dessa análise e necessidade, nota-se, na proposta em questão, a defesa por uma *perspectiva interdisciplinar de construção do conhecimento*, interrelacionada por seis eixos temáticos que exigirão relações pedagógicas, concepções e práticas educativas significativas e fundamentadas teórica e metodologicamente, são eles: Terra, Trabalho, Cidadania, Natureza, Cultura e Política (BRASIL, 2008, p. 42).

Pretende-se com a adoção de tais eixos, a condução a um comportamento inter e multidisciplinar favorável aos interesses reais dos educadores e das educadoras em formação, cujo pressuposto básico é a relação dialética prática-teoria-prática, partindo de uma concepção de educação que pretende ultrapassar a perspectiva escolar tradicional, a partir da ampliação do universo metodológico. Essa concepção abrange não somente os conteúdos das disciplinas curriculares básicas exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2008, p. 42), mas amplia-se e acrescenta:

[...] disciplinas e atividades, místicas, processos organizativos que contribuam para a formação política e de cultura geral do educador em formação através de mini-cursos, seminários, palestras, sessões de vídeo, oficinas pedagógicas, participação em eventos científicos, artísticos-culturais, políticos. Tal proposta permite que o educador atue em outros espaços diferentes da escola (BRASIL, 2008, p. 42).

Os *componentes curriculares* trabalhados a partir dessas estratégias metodológicas, incluindo as aulas presenciais, são divididos em áreas específicas, que também expressam uma relação interdisciplinar (prevendo o diálogo com os eixos temáticos acima apresentados) e são concebidos como blocos orgânicos de conteúdos que visam a: “educar o aluno para a sua participação social, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista técnico, compreendido pelos conteúdos específicos para a formação do educador” (BRASIL, 2008, p. 42).

Desta feita, nos *Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA*, há uma estratégia de organização dos conteúdos em *Núcleos de Estudos*, compostos por disciplinas e atividades cujo desenvolvimento da carga-horária encontra-se dividido em *carga horária teórica* (correspondente aos *tempos-escola*) e *tempo comunidade*. O conjunto das disciplinas ou atividades desenvolvidas nesses

espaços e tempos diferenciados refletem a carga horária total e os créditos referentes a cada uma das atividades previstas – (ANEXO D).

Ao todo, são propostos seis *Núcleos de Estudos*, conforme apresentado a seguir:

*I – Núcleo de Estudos Introdutórios à Formação do Educador – Este núcleo reúne conhecimentos necessários à fundamentação dos alunos para que se inicie a formação específica do educador (BRASIL, 2008, p. 43).* As disciplinas que compõem este núcleo introduzem os estudos relacionados à Leitura e à Produção Textual (um aspecto considerado problemático no desenvolvimento dos projetos anteriores do PRONERA/UFMA por causa da formação inicial precária dos sujeitos que vivem no campo. Essa temática deverá ser trabalhada do início ao fim do curso, podendo ser identificada em outros Núcleos de Estudos).

Seguindo a intenção de *aprofundar os processos de leitura, apreender elementos fundamentais ao estudo e à pesquisa, bem como permitir aos alunos apreender a matemática e a estatística como ferramentas de leitura e de apropriação de dados da realidade (BRASIL, 2008, p. 43)*, estão previstas disciplinas voltadas para: Estudos de Matemática e Estatística Básica Aplicada à Educação, Introdução em Informática e Introdução à Pesquisa.

A intenção apresentada quanto à necessidade de se trabalhar estas diversas formas de leitura relaciona-se à concepção para a qual o processo educativo deve contribuir com a ampla compreensão da realidade. Desta forma, a relação conteúdo-método-realidade se faz presente novamente na proposta pedagógica em análise.

Essa relação também aparece quando, nesse mesmo núcleo são propostas disciplinas que tratam diretamente das especificidades históricas, políticas e culturais que permeiam o universo social camponês, reconhecendo o processo de luta dos povos do campo, assim como a partir do estudo da história das diversas realidades culturais camponesas. Entre essas, destacam-se: História das Lutas Camponesas, História da Cultura Africana e Afro-Brasileira, História dos Povos e Cultura Indígenas. Esses são componentes específicos reconhecida e historicamente negligenciados nos cursos de formação de educadores.

Neste ponto da pesquisa, observa-se o estreito diálogo entre os conteúdos explorados neste *Núcleo de Estudos* e os princípios político-pedagógicos defendidos, desde o final dos anos 80, nos encontros nacionais organizados pelos movimentos sociais camponeses para a construção e difusão das ideias que amparam o Movimento Por Uma Educação do Campo, passando pelos documentos que apresentam as

concepções que sustentam (em sua essência) a proposta político-pedagógica do PRONERA e aquelas apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Essa experiência formativa parte de uma fundamentação legal que prevê o desenvolvimento de disciplinas componentes de uma base curricular nacional imprescindíveis para garantia de acesso aos conhecimentos clássicos construídos na história da humanidade. Integram este núcleo as disciplinas: Sociologia, Filosofia, Psicologia, Metodologia do Estudo e da Pesquisa.

Notam-se, portanto, nas disciplinas apontadas neste Núcleo, os princípios fundamentais defendidos nacionalmente para a Educação do Campo: a afirmação da especificidade desta educação, a compreensão histórica do processo de construção da realidade, a valorização das diferentes culturas que expressam o povo do campo e a construção do direito do povo brasileiro do campo à educação, às letras, ao conhecimento e à cultura universal – este último estará expresso também nos demais núcleos, considerando a garantia de acesso dos assentados da reforma agrária aos saberes universais, e propiciando a aos assentados da reforma agrária em formação instrumentos que garantam o acesso ao conhecimento científico.

*II – Núcleo de Estudos e Fundamentos Sócio-Históricos e Culturais para a Formação do Educador do Campo – Estudo dos fundamentos econômicos, históricos, filosóficos, políticos, psicológicos, sociológicos da educação escolar e das organizações comunitárias camponesas (BRASIL, 2008, p. 43).* Neste núcleo estão organizadas diversas disciplinas que compõem a base curricular nacional como: Introdução à Educação, 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, Estudos e Pesquisa I.

Dentre as disciplinas de caráter específico, são apresentadas: Educação do Campo; Estado, Políticas Públicas e Movimentos Sociais do Campo; Estudos comparados de Educação e Movimentos Sociais na América Latina.

O primeiro conjunto de disciplinas reafirma o princípio de garantia de acesso dos trabalhadores rurais aos saberes universais, garantindo assim a socialização do saber elaborado como pressuposto básico para a democratização do ensino (SAVIANI, 1994, p. 73).

Já o segundo conjunto de disciplinas, traz à tona a necessidade de uma formação amparada em pressupostos históricos e críticos que partam da compreensão da história

da humanidade e *do campo* dentro de um processo de luta. Essa temática está presente dentre as disciplinas acima, no processo de construção da Educação do Campo, no embate histórico em torno da temática Estado, Políticas Públicas e Movimentos Sociais (considerando que o terreno do qual se parte para estes estudos é a sociedade capitalista brasileira) e no estudo quanto à especificidade dos movimentos sociais na América Latina.

A partir desse conjunto de disciplinas aproxima-se a proposta da necessidade de organização do ensino sob o ponto de vista da didática e do currículo apontada por Saviani (1994, p. 73), a partir da compreensão da universalidade e da objetividade do saber, da historicidade e não neutralidade de sua produção em relação aos processos de sua aquisição na dialética do processo pedagógico.

Ainda é destacada a importância do reconhecimento dos movimentos sociais contestatórios para a construção de alternativas à condição social, política, educacional brasileira (e latino-americana).

*III – Núcleo de Organização do Trabalho na Educação Formal e Não-Formal do Campo – Este núcleo permite ao educador em formação apropriar-se dos diferentes paradigmas de método do planejamento, gestão e avaliação do trabalho escolar e não escolar (BRASIL, 2008, p. 43).* Dividido em dois sub-núcleos (Gestão, Planejamento e Avaliação de Sistemas Escolares e Organizações Sociais do Campo e Fundamentos para a Formação e Organização do trabalho Docente e do Trabalho em Organizações Sociais do Campo), este núcleo trata a formação pelo ponto de vista técnico e considera, além da formação para a atuação sob o ponto de vista político, o aprofundamento dos estudos teórico-metodológicos do planejamento, da gestão e da avaliação do trabalho educativo, todos integrantes da proposta.

Logo, no sub-núcleo que se refere à *Gestão, Planejamento e Avaliação de Sistemas Escolares e Organizações Sociais do Campo*, identifica-se a organização de estudos voltados para as questões referentes à técnica educacional como um componente integrador da formação de educadores, propondo-se o desenvolvimento das disciplinas: Didática (I e II), Fundamentos Teórico-Práticos de Currículo, Fundamentos Teórico-Práticos de Gestão e Organização de Sistemas Educacionais e de Movimentos Sociais, Planejamento e Avaliação de Políticas de Educação e Instituições Educacionais, Estudos e Pesquisa II.

Quanto ao sub-núcleo *Fundamentos para a Formação e Organização do trabalho Docente e do Trabalho em Organizações Sociais do Campo*, nota-se que são

propostos estudos voltados para uma grande diversidade de fundamentos teórico-práticos considerando diversas áreas do conhecimento: Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Educação Infantil.

O estudo de tais fundamentos se encontra em consonância com os conhecimentos apontados no núcleo de estudos básicos propostos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura*, instituído a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2006, considerando a necessidade de inserção dentre os campos de estudos diversos os seguintes fundamentos:

- planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente no que diz respeito à Educação Infantil;
- o trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (BRASIL, 2006, p. 3).

Este *Núcleo de Estudos* prevê, com o objetivo de acolher entre os conteúdos prioritários para a formação de educadores do campo as especificidades humanas e culturais que nele se apresentam, o desenvolvimento de disciplinas que tratem da análise dos fundamentos teórico-práticos de temáticas relegadas ao esquecimento nos cursos de licenciatura e que, mesmo ganhando espaço nos debates e nas legislações educacionais na atualidade, permanecem ausentes na grande maioria dos currículos dos cursos de licenciatura. São elas: Fundamentos Teórico-Práticos da Educação Especial e da Educação Étnica. Incluir estas temáticas em todos os espaços educacionais é fundamental para que se pague uma dívida histórica pela exclusão das pessoas com necessidades educativas especiais e da base da ancestralidade da cultura brasileira, a cultura africana e a indígena.

Outro aspecto a ser destacado nessa proposta curricular é a compreensão e a fundamentação da idéia de que a educação não acontece apenas na escola, mas em todos os espaços onde há vida, onde há trabalho e ação humana criadora, criativa. Os espaços e as relações em que se desenvolvem o trabalho do camponês, a vida nos assentamentos, as organizações e ações nas associações rurais, o processo de luta e formação política que ocorre no cerne dos movimentos sociais camponeses, todos estes (e muitos outros) são espaços em que ocorre a educação.

A partir dessa compreensão, o Núcleo de Estudos elaborado apresenta, dentre suas intenções, a de formar educadores que possam atuar nos sistemas escolares e em

organizações sociais do campo. No entanto, esse projeto não se dispõe neutro em relação à condição política mundial, às condições do campo e da educação que se dá neste espaço. Reconhece-se, portanto, que “estes alunos estão sendo formados também para ser militantes de organizações coletivas comprometidas com projetos de transformação social” (ITERRA, 2007, p. 21)<sup>76</sup>. A disciplina Fundamentos Teórico-Práticos para a Elaboração de Projetos Sociais, ofertada no núcleo em questão, também dialoga com esse princípio.

Por causa dessas formas de conceber a educação e a organização do conhecimento, é possível afirmar que esse curso não propõe simplesmente a absorção/internalização de conhecimentos que tornem os professores capacitados, ou consensualmente formados para a sua inserção produtiva, mas promove uma formação que se volta para a inserção educacional política, contestatória e criativa, tendo como fim, a transformação das já conhecidas condições precárias do campo. O caminho proposto se aproxima mais daquela concepção para a qual:

Trata-se, enfim, de combater e superar a visão que restringe o papel da escola à transmissão de verdades científicas e que concebe o currículo como um corpo de conhecimentos pré-determinados e organizados hierarquicamente, resultantes de um suposto consenso cultural (SAVIANI, 1994, p. 67).

Essa ideia se expressa também na concepção de pesquisa defendida – trabalhada em disciplinas no primeiro e segundo núcleos de estudo, e que se apresenta novamente neste *Núcleo de Organização do Trabalho na Educação Formal e Não-Formal do Campo* em três disciplinas diferentes, distribuídas entre seus os dois sub-núcleos: Estudos e Pesquisa II, III e IV.

A intencionalidade que direciona a compreensão acerca da pesquisa também não é estabelecida em uma condição de neutralidade, já que a pesquisa, a docência e a participação política são apresentadas como eixos principais dessa formação e são entendidas como instrumento de compromisso de transformação; postura de estudo, reflexão e produção de conhecimento sobre a realidade; fomento à luta e busca de novas formas de ser e de existir nos tempos e espaços os mais diversos; possibilidade de desenvolver a criatividade visando construir e contribuir com ações que permitam solucionar problemas emergentes (BRASIL, 2008, p. 39). Demarcando desta forma, ainda mais a concepção de educação e sociedade com as quais se afina e a partir das

---

<sup>76</sup> Sobre a imparcialidade e a neutralidade da ciência, Rodrigues (2010, p. 102) afirma estarem ligadas a pressupostos positivistas e da adoção de metodologias próprias às ciências naturais para a interpretação dos fatos sociais, e, conforme Michael Löwy (1989), deve ser compreendida como um erro fundamental.

quais busca fundamentar suas propostas para a construção do conhecimento na formação de educadores, pedagogas e pedagogos da terra.

*IV – Núcleo de Estudos e Aprofundamento em Áreas Temáticas e Complementares à Formação do Educador do Campo – São sete áreas específicas de conhecimento, entre as quais o aluno poderá aprofundar seus conteúdos já estudados, dos núcleos de estudos introdutórios, de fundamentos e organização do trabalho docente (BRASIL, 2008, p. 43) – Neste núcleo, o aluno poderá escolher uma das áreas de conhecimento disponíveis de acordo com o objetivo da sua formação, considerando os diferentes espaços nos quais poderá atuar ou escolher para aprofundar seus estudos.*

As áreas temáticas apresentadas são: Educação Infantil; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação, Comunicação e Tecnologias; Educação e Movimentos Sociais; Educação Étnica Bilíngue; Gestão e Organização de Sistemas Educacionais. Todas elas se iniciam pelo estudo dos fundamentos diante da sua especificidade, sendo seguidas pelo estudo da sua história e da política que as envolve e determina historicamente.

O conhecimento da história e da política da Educação Infantil, da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos, das Tecnologias Comunicacionais, dos Movimentos Sociais, da Educação Étnica e da Gestão e Organização dos Sistemas Escolares possibilita, no processo de construção do conhecimento, situar cada uma destas áreas no tempo e no espaço, favorecendo o aprofundamento da compreensão dos condicionantes, dos conflitos e das contradições que envolvem as políticas voltadas no decorrer da história em cada uma dessas especificidades. Verifica-se um caminho pedagógico que parte do reconhecimento do caráter histórico (não estático nem definitivo) do saber (SAVIANI, 1994, p. 80).

Após o percurso do estudo dos fundamentos e da revelação do processo histórico e político que envolve as temáticas propostas nesses núcleos, ofertam-se as disciplinas voltadas para o estudo dos processos metodológicos de cada um deles.

*V – Núcleo de Estudos, Práticas e Disciplinas Complementares Obrigatórias e Eletivas – Esse núcleo é constituído por um conjunto de disciplinas e atividades de formação científica, política e cultural. O objetivo é complementar e ampliar o processo formativo do aluno (BRASIL, 2008, p. 44) – O aluno poderá neste núcleo escolher no mínimo duas disciplinas, duas oficinas e dois seminários (podendo ainda ser constituído por atividades como: Minicursos, atividades culturais, palestras, participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos).*

Do ponto de vista metodológico, este núcleo pretende:

[...] construir uma postura interdisciplinar, que supere a fragmentação das disciplinas, que engaje os educadores na busca de objetivos comuns, e, principalmente, que possamos ver nossos alunos como totalidade ou cosntruto social. O exercício da interdisciplinaridade não se confunde pela superposição de disciplinas e conteúdos e nem por trabalho de grupo de disciplinas, mas por uma postura epistemológica, metodológica, pela visão de homem, sociedade, cultura, pelo compromisso político, em síntese, pela prática social materializada em sala de aula e em instituição não escolares (BRASIL, 2008, p. 44).

Para a materialização desse objetivo, é oferecido um conjunto de disciplinas que se relacionam com as artes, os movimentos sociais e a cultura popular; com a literatura voltada para o público infantil e juvenil; com as línguas estrangeiras; com as histórias e culturas específicas (indígena, africana, maranhense); com a terceira idade; e, por fim, com a relação entre educação, trabalho e sociedade. Destas, os alunos devem escolher duas para integrar os créditos obrigatórios neste *Núcleo de Estudos*.

Para os seminários, estão previstas temáticas que vão do estudo de clássicos da realidade brasileira (deste todos os alunos deverão participar, pois é de caráter obrigatório), aos problemas sociais do campo, passando pela questão de gênero, pelas políticas públicas e ações afirmativas, com destaque para o seminário “palavras camponesas”, no qual são propostos “relatos de vida e luta camponesas no Maranhão pelo olhar dos homens e mulheres do campo” (BRASIL, 2008, p.70).

Observa-se, ao analisar as temáticas propostas nestas duas estratégias teóricas e metodológicas – disciplinas e seminários – a escolha por *conteúdos com relevância social*, por estarem diretamente relacionados à realidade camponesa. Assim, sua contribuição pode ser sentida de maneira mais profunda e em relação aos problemas sociais do campo, suas necessidades e possibilidades a partir da luta popular, ou interferir na construção de novas relações de gênero a partir de reflexões sobre estas relações na sociedade capitalista. Ainda, esse núcleo pode auxiliar a compreensão dos mecanismos de promoção de políticas públicas pelo Estado capitalista e a sua relação com a afirmação dos direitos dos povos camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, etc. Enfim, todas as temáticas propostas tendem a propor um retorno dos conhecimentos trabalhados à realidade do campo.

Segundo a mesma concepção, as oficinas ofertadas trazem contribuições importantes para a prática educacional no campo. São elas: Fundamentos para a Elaboração de Projetos de Intervenção Social e de Cooperativismo para o Campo

(voltada para as noções de cooperativismo, associativismo e agricultura familiar); Fundamentos para a Criação e Produção de Jogos e Brincadeiras para a Infância e Produção de Materiais de Apoio à Alfabetização de Crianças, Jovens e Adultos (que trabalham e incentivam a criação, elaboração e uso de atividades lúdicas na infância, bem como de materiais didáticos para a alfabetização); Leitura e Produção Política e Artística das Místicas nos Movimentos Sociais do Campo; Danças Populares; e Usos de Tecnologia de Apoio na Educação.

Note-se, com este elenco de temas, a atenção dada às diversas dimensões que compõem o ser humano. As dimensões produtiva, política, artística, criativa, organizacional e técnica estão presentes neste conjunto de atividades previstas no Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA.

*VI - Núcleo de Estágio Curricular e Monografia – O Estágio é caracterizado como uma disciplina curricular e deve se constituir por atividades de planejamento, execução, avaliação e investigação. É um processo privilegiado de reflexão-ação do educador e permite que se construa a desejada unidade teoria e prática (BRASIL, 2008, p. 45).* Este núcleo deverá estar interrelacionado com as diversas atividades desenvolvidas no decorrer do curso. Ele deve implicar em uma aproximação com a realidade camponesa desde o início do curso e está dividido em: Introdução ao Estágio Curricular, Estágio Curricular (I, II e III) e Trabalho de Conclusão de Curso.

Diante dessa proposta pedagógica para a formação de educadores do campo e retomando a questão inicial “*como se forma um/a pedagogo/a da terra?*”, pode-se concluir que para se formar um/a pedagogo/a da terra é preciso partir de um amplo e profundo compromisso com o campo, com os sujeitos do campo, com sua história, cultura, anseios e com a própria necessidade de transformação de uma realidade que se torna, a cada ciclo histórico ou a cada reestruturação das forças hegemônicas no mundo, mais complexa e contraditória, conforme as análises desenvolvidas neste trabalho,.

Afirmo também que, para a materialização de uma proposta que pretende a formação de educadoras e educadores do campo sob um viés emancipatório, é preciso que se parta do reconhecimento do processo de construção do conhecimento enquanto um grande e complexo desafio, visto que é desenvolvido em uma realidade que se apresenta em constante movimento e que, por isso, apresenta também constantes contradições.

Portanto, seria impensável visualizar este projeto pedagógico amplo sendo desenvolvido sem tensões e de maneira linear por vários motivos, já que, em seus

princípios e em suas estratégias pedagógicas, ele se opõe às concepções consensuais de educação, formação de educadores e organização do conhecimento, geralmente difundidas em consonância com a necessidade de conformação do humano.

A princípio, pela própria fundamentação teórico-metodológica que o ampara. Sendo este um projeto que parte de uma concepção de sociedade a partir do viés da contradição – por entender que a realidade vigente é fruto de relações históricas e políticas que não se dão distante desta contradição – bem como por partir da compreensão da educação enquanto uma experiência social, o Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA não poderia se dá sem as expressões desta totalidade que o determina, mas que é, também, por ele determinado<sup>77</sup>.

O desenho da proposta pedagógica envolvendo o tempo, os espaços, as estratégias teórico-metodológicas escolhidas; a profundidade e complexidade das temáticas; a necessidade de toda uma equipe técnico-pedagógica que garanta a materialização dos princípios definidos em suas práticas no curso; e a dificuldade em encontrar na atualidade professores que acolham tais princípios político-pedagógicos (considerando a amplitude da disseminação de cursos de formação de educadores pautados na lógica reprodutivista consensual) são alguns dos aspectos que, a partir desta análise, fazem-nos refletir sobre esta proposta e considerá-la um grande desafio.

Outro motivo que torna esta uma experiência passível de tensões se expressa no ponto de vista político desse projeto diante do reconhecimento do caráter contestatório dos princípios e dos conteúdos propostos dentre os componentes curriculares do curso em questão diante do capitalismo enquanto lógica dominante neste país. Essa é uma condição agravada nos dias atuais, por causa da atual conjuntura de criminalização dos movimentos sociais, percebidos pelo Estado como “entes estranhos à administração pública, especialmente os movimentos sociais ligados à reforma agrária” (TCU, 2008, p. 1)<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> Sobre esta concepção de totalidade dos fenômenos sociais, Kosik (2011, p.49) analisa que todo fenômeno tem uma função dupla, capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo a mais.

<sup>78</sup> Diante deste posicionamento por parte dos organismos representativos do Estado brasileiro em relação aos movimentos sociais, o Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, teve suas atividades suspensas, quando seus recursos estiveram suspensos até que fossem retirados do projeto de curso, todas as referências feitas à participação dos movimentos sociais camponeses. Esta situação permaneceu por longos seis meses, diante da resistência da coordenação do curso e dos próprios movimentos sociais parceiros em cumprir as exigências. O curso voltou a funcionar, mesmo diante da permanência da resistência.

Essa contrarresistência do capital às propostas educacionais – pautadas em concepções críticas de sociedade e educação e na intenção de fazer da educação mais um instrumento de luta contra a hegemonia dessa lógica – leva o Estado brasileiro, enquanto legítimo representante dos interesses do capital, a adotar medidas que garantam ou a contenção ou o silenciamento dos clamores e das ações contestatórias.

Diante desta condição historicamente forjada na materialização das estratégias políticas que pretendem manter o caráter hegemônico de suas concepções no direcionamento das políticas de Estado, dentre elas todas aquelas voltadas para o campo brasileiro, destaca-se neste trabalho de pesquisa, um último elemento que se faz necessário e fundamental para a materialização de projetos de formação de educadores do campo que pretendem a emancipação do povo do campo e a construção de novas alternativas para este espaço de vida e para a educação nele desenvolvida: a permanência da luta e da esperança.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho de pesquisa tiveram como objetivo principal refletir sobre o processo de *formação de educadoras e educadores do campo* por meio da investigação das concepções que se apresentam a partir dos anos de 1990 (diante da expansão do ideário neoliberal e sua influência nas políticas educacionais), inclusive aquelas concepções constituídas em consonância com os novos interesses do capital e aquelas empreendidas pelos movimentos sociais camponeses na contramão da lógica capitalista.

A especificidade deste objeto de estudo esteve na análise das concepções e dos princípios defendidos pelos movimentos sociais camponeses para a formação de educadores, à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, enquanto experiências vivenciadas a partir das concepções que amparam a Educação do Campo. Esta, por sua vez, se apresenta como um novo paradigma em construção e traz entre seus principais fundamentos, a compreensão da educação como um instrumento de transformação das contradições vividas no campo, a partir do questionamento radical do capitalismo, de suas intencionalidades e estratégias de exploração do homem e da natureza.

Este processo de investigação foi desenvolvido por meio do diálogo com estudiosos de diversos campos temáticos ligados à educação, entre os quais a educação do campo, a formação do educador, os currículos e as diretrizes para essa formação, a escola e a cultura do campo. Estes se apresentam na totalidade que constitui a temática central, o que permitiu compreender o objeto em questão quanto a sua inserção na realidade, entendida como um todo dialético e contraditório.

As reflexões sobre a história da Educação do Campo; do ideário neoliberal de educação e formação de educadores; a relação entre questão agrária e educação; e a relação entre movimentos sociais, Educação do Campo, formação de educadores e o PRONERA, dentre outras, permitiram-nos perceber o quanto o movimento histórico é movido por suas contradições e que a maior delas trata-se da relação entre capital e trabalho, em particular quando isso favorece à divisão social do trabalho. Isso implica nas relações sociais que se desenvolvem no campo e na educação do campo. Vale destacar nesse âmbito a relação escola e sociedade; trabalho e educação; reforma agrária e educação; escola e formação do educador.

Desenvolveu-se, também, a análise documental, considerando-se fontes que viessem contribuir com uma compreensão mais clara das concepções e das contradições que se apresentam nos diferentes projetos em permanente disputa no terreno do real para a educação e formação de educadores do campo.

No desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, partiu-se da concepção segundo a qual:

[...] o mundo da realidade é o mundo da *realização* da verdade, é o mundo em que a verdade não é predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade *devém*. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade<sup>79</sup> significa que a verdade não é inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo se desenvolve e se realiza (KOSIK, 2011, p. 23. *Grifo do autor*).

Assim, as análises apresentadas neste trabalho de pesquisa; o caminho percorrido; as estratégias utilizadas na investigação; as referências de sociedade, ser - humano e educação das quais se parte; e as considerações às quais se chega, são a expressão uma concepção, forma de ver (ou verdade), em construção, que não se dá de uma vez e que estará sempre em movimento, pois o próprio mundo e a realidade não se apresentam imutáveis.

Assim, ao se apresentarem essas considerações finais sobre a temática estudada<sup>80</sup>, elas devem ser compreendidas sob o ponto de vista do movimento dialético do conhecimento e da realidade, a partir do qual foi possível identificar avanços e contradições, responder a alguns questionamentos e levantar outros mais.

Este movimento se trata de um movimento que se materializa, também, na própria história da **“Educação Rural, Educação do Campo e Formação de Educadores”**, na qual se confirma a existência de um duelo entre distintos projetos de

<sup>79</sup> Kosik (2011, p. 15) analisa a categoria *pseudoconcretidade*, como forma de conceber o mundo, a realidade em abstrato, considerando fenômenos externos que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais. O mundo das representações comuns são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens e produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento.

<sup>80</sup> Tais considerações pretendem apresentar algumas as respostas aos questionamentos iniciais desta pesquisa, quais sejam: a) como é tratada a educação do trabalhador camponês ao longo da história da educação brasileira e qual o lugar da educação rural nas constituições? b) quais são as concepções defendidas e sob quais bases ideológicas, políticas e pedagógicas são amparadas as políticas educacionais voltadas para a formação de educadores a partir da implantação da reforma neoliberal do Estado brasileiro, iniciada nos anos de 1990? c) que princípios e concepções orientam a ação dos movimentos sociais camponeses na construção de um projeto popular de Educação do Campo e de formação de educadores que se apresenta enquanto alternativa diante da expansão das concepções neoliberais no campo da formação de educadores? d) partindo da análise das experiências do PRONERA no Maranhão, bem como das intencionalidades, dos princípios orientadores e das estratégias pedagógicas adotadas no Curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA, de que forma estas concepções defendidas pelos movimentos sociais camponeses estão sendo materializadas na formação de educadores do campo?

educação e de formação de educadores, os quais se encontram intrinsecamente relacionados a projetos antagônicos de sociedade. Revela-se, também, a existência de um processo contínuo de adaptação dos discursos, das formas de conceber a educação do trabalhador camponês e da maneira como elas se apresentam nas legislações educacionais nacionais.

A relação de interdependência entre o trabalho, a educação e a exploração do campo estabelecida sob o ponto de vista do capital se apresenta em todo o processo histórico de consolidação da *educação rural e do seu lugar nas constituições brasileiras*. Esse fato se consolidou a partir da negação do direito à educação ao povo do campo, expressa durante todo o século XIX (como foi possível confirmar na análise das cartas constitucionais deste século no Brasil), ou ainda na sua oferta aliada ao interesse de controlar o processo de migração campo-cidade; de desenvolver estratégias que garantam a formação deste trabalhador apenas no que se refere ao desenvolvimento de suas atividades produtivas conforme cada etapa de organização da produção; à luz dos históricos e camaleônicos projetos de desenvolvimento que se elaboraram para estes territórios em conformidade com as demandas mercadológicas capitalistas – uma lógica que direciona a oferta da educação rural (compreendida enquanto expressão da ação Estatal aliada à intenção de garantir a manutenção do sistema capitalista) –, desde as primeiras décadas do século XX.

Portanto, reconhece-se que a condição educacional nos territórios rurais brasileiros, incluindo a precária situação da educação no campo maranhense, não se dá por acaso ou em abstrato. Esta se relaciona concretamente à trajetória histórica tecida em conformidade com a compreensão destes espaços e dos sujeitos que neles (e deles) vivem, considerados fontes de exploração para a produção de riquezas – desde a organização da estrutura produtiva dos latifúndios nos séculos passados até as novas faces do agronegócio.

Tanto os silêncios identificados no âmbito das legislações educacionais, quanto as estratégias de oferta expressas na atuação do Estado no que se refere à educação rural, foram, desse modo, determinantes na constituição da realidade precária que se estabelece nesses territórios, e justificam as lutas neles situadas.

Por este prisma, quando se insere a questão da educação rural em um processo histórico, percebem-se as etapas de reestruturação das formas organizacionais políticas, burocráticas, ideológicas e produtivas capitalistas, mantidos em essência os interesses dominantes, norteadores da ação Estatal. Com a chegada dos anos de 1990 e a adoção

de novas concepções de trabalho e educação, constituídas em consonância com os vigentes interesses do capital no processo de crise e reestruturação do Estado e seu aparelho gestor sob o neoliberalismo, identificou-se a adoção de *novos conceitos e estratégias de disciplinamento, sob inspiração do ideário neoliberal de educação*.

Tais conceitos e estratégias foram amplamente difundidos nos eventos educacionais organizados nos anos de 1990 pelas grandes agências financeiras internacionais (BM, OMC, CEPAL, OREALC) e outras organizações afinadas com política do capital (UNESCO, UNICEF, PNUD). Nesse contexto, foi fortalecido o compromisso da *educação* com a noção de formação de capital humano para a inserção produtiva no mercado de trabalho, devendo esse compromisso estar presente nas políticas educacionais diretamente relacionadas com as estratégias de difusão de formas consensuais de ser, pensar e agir.

Ocorreu, assim, a ampliação de noções ideológicas que, ao serem difundidas em todos os processos educacionais formais, garantem a acomodação de corpos e mentes e a reprodução de seres humanos educacionalmente adequados e conformados às novas formas capitalistas de exploração. A flexibilidade, a multifuncionalidade, a formação para a concorrência, a limitação da formação humana às demandas técnicas, dentre outras estratégias, refletem essa concepção de educação, estabelecida a partir das exigências que se apresentavam nessa nova etapa de organização do sistema e da produção capitalista.

As noções estabelecidas quanto à formação de educadores – e as políticas de formação de educadores adotadas neste contexto – refletem a mesma lógica expressa na difusão de cursos de formação constituídos a partir do esvaziamento teórico-prático empreendido a partir da formação de um profissional meramente técnico, a quem o acesso a um processo de formação reflexivo, crítico, analítico e político é negado para que se garanta uma (con)formação dentro dos padrões educacionais estipulados. Os objetivos que norteiam o desenvolvimento desses cursos de formação são prioritariamente instrumentais e mercadológicos – incluindo aqueles que justificam a expansão da educação a distância como uma alternativa “rápida, eficaz e barata”.

Tais medidas se estendem na atualidade a todo o território brasileiro. É possível chegar a essa conclusão por causa da expansão dos cursos de licenciatura a distância, a partir da implantação da Universidade Aberta do Brasil, cuja justificativa e cujos objetivos refletem fielmente o quadro estabelecido na relação neoliberalismo-educação. Desta feita, dada a especificidade do campo maranhense, observa-se que tais estratégias

são adotadas dentre as políticas educacionais prioritárias em desenvolvimento neste território.

Logo, à luz das análises desenvolvidas, conclui-se que *a formação do educador e a educação do campo no contexto das reformas neoliberais*, se expressam no estado do Maranhão em conformidade com as concepções e noções que amparam essa nova trama histórica organizada a partir dos condicionantes que se estabelecem a partir da relação entre neoliberalismo, trabalho, educação<sup>81</sup>.

Essa constatação não ocorre distante da análise e das condições que se apresentam a partir das *implicações do neoliberalismo sobre a questão agrária*. A lógica fundamental do processo produtivo no campo brasileiro na atualidade é, também, condicionada pelas mesmas noções que advém das atuais demandas apresentadas pela nova forma de estruturação do sistema capitalista. Esse fato incide no agravamento do processo de exploração da natureza, da produção e da vida do campo, estabelecido a partir da lógica do agronegócio, na qual a vida do campo é superada pela superexploração, em nome de uma superacumulação.

As contradições materializadas nesse contexto não permanecem silenciosas. Ao contrário, alimentam reações e fortalecem a luta social pela transformação da realidade vivida. Assim, os anos de 1990 não refletem apenas o movimento de idéias e estratégias neoliberais, mas são também o berço do fortalecimento da organização dos movimentos sociais camponeses por um projeto de sociedade antagônico, fundamentado na luta pela Reforma Agrária e pela Educação do Campo.

A partir da análise desenvolvida sobre o tema *“A luta dos movimentos sociais camponeses por um projeto popular de educação do campo: novas e velhas concepções em disputa”*, identifica-se que, em contraposição à educação rural, a educação do campo parte de uma concepção de educação que prevê a construção do conhecimento sob uma perspectiva crítica e reflexiva da sociedade, a partir do questionamento dos fundamentos políticos, pedagógicos e ideológicos que direcionam a educação sob inspiração neoliberal.

Conclui-se também que, em sua essência, a Educação do Campo (compreendida enquanto um paradigma educacional em construção), não pode ser analisada e entendida distante da luta pela terra e pela superação das contradições impostas ao território

---

<sup>81</sup> Experiências analisadas nesta pesquisa como o PROCAD (1993), o PQD (2003) e o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (2010 até os dias atuais), todas desenvolvidas pela UEMA, exemplificam essa afirmação.

camponês pelas estratégias de exploração vigentes. Assim, a relação entre *questão agrária e educação do campo expressa o tom da resistência dos movimentos sociais camponeses ante ao projeto neoliberal*.

Portanto, a análise dos documentos que fundamentam a sua construção é também uma forma de conceber a educação do povo do campo sob um ponto de vista crítico e transformador, marcante também no que se refere à concepção defendida de formação de educadores. Identifica-se, então, a elaboração de elementos norteadores, ou princípios que orientam a temática **“Formação de educadores e a educação do campo: desafios históricos e novas perspectivas”**.

Dentre os aspectos que compõem as *concepções dos movimentos sociais camponeses para a formação de educadores e educadoras do campo diante dos debates e processos em curso* e difundidas em diversos eventos e documentos voltados para esta questão específica, destacou-se a defesa por uma formação que:

- a. parta da compreensão do educador enquanto sujeito fundamental no processo de construção das políticas educacionais;
- b. compreenda o educador do campo enquanto profissional comprometido com a construção de uma proposta de educação vinculada com as necessidades e os desafios da luta pela Reforma Agrária e pelas transformações sociais mais amplas;
- c. veja o educador do campo como um sujeito capaz de pensar sobre práticas formativas que possam levar à transformação da ação política e pedagógica;
- d. esteja comprometida com a formação humana, crítica e contextualizada, e que considere a cultura camponesa, a história do sujeito do campo, seus anseios e necessidades enquanto ponto de partida para a formação e para a ação dos educadores; e
- e. esteja comprometida com a democratização do saber, a partir da garantia de acesso à educação e ao saberes universais aos sujeitos do campo.

Diante de tais questões, é importante reconhecer, que essa é uma concepção ou um movimento que se desenvolve independentemente do *movimento histórico em defesa da formação de educadores e dos seus fundamentos*. Ao contrário, há um diálogo entre a essência da concepção de educação do campo e formação de educadores defendida pelos movimentos sociais camponeses e aquelas apresentadas por outras entidades que, durante a história da educação brasileira, se puseram em defesa da

formação dos profissionais da educação sob um ponto de vista crítico e transformador (CONARCFE, ANFOPE, etc.).

Essa é, conseqüentemente, a luta por uma formação de educadores aliada a conceitos que partem do caráter sócio-histórico da educação, de modo a permitir a compreensão ampliada dos aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos do processo educativo, tais como: contextualização do processo de ensino-aprendizagem, práxis revolucionária (amparada na defesa por uma formação teórico-prática ampla comprometida com a realidade e a transformação das condições educacionais vigentes), formação sob uma dimensão ética, técnica, epistemológica e política.

Os movimentos sociais camponeses defendem esses conceitos e organizam-se em torno da construção da Educação do Campo, amparados por um princípio fundamental, que se apresenta em posição antagônica à atual postura de distanciamento do Estado da provisão das políticas sociais, relegadas à iniciativa privada ou à “solidariedade” empresarial ou da sociedade como um todo: a responsabilidade do Estado pelo desenvolvimento de políticas educacionais que sejam estabelecidas para além das demandas mercadológicas, apresentando em sua base essa dimensão ampla e socialmente comprometida de educação.

Uma conquista fundamental decorrente do *fortalecimento desta luta foi a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* no ano de 2002. Esse documento apresenta diversas das principais reivindicações dos movimentos sociais camponeses como diretrizes para o desenvolvimento da educação do campo.

Outra grande conquista foi a aprovação do PRONERA (vinculado ao MDA), que também apresenta entre seus principais fundamentos as grandes linhas de defesa desse movimento. Apesar destas conquistas, porém, a construção dos fenômenos sociais e a perpetuação da luta de classes não permitem que se esqueça o caráter contraditório da realidade, nem o movimento dialético que se tem estabelecido ao longo dos tempos.

Desta feita, ao mesmo tempo em que se identifica a conquista de tais direitos, que se apresentam diante das condições precárias da educação nos territórios rurais, reconhece-se que *a oferta de educação do campo não se dá distante da contrarresistência do capital*. Essa condição está expressa nas estratégias de criminalização dos movimentos sociais e de limitação dos direitos conquistados, conforme ocorre com a atual limitação/perseguição dos projetos desenvolvidos pelo PRONERA, demonstradas a partir da análise do objeto específico desta pesquisa: **“O PRONERA no maranhão e o**

*curso de pedagogia da terra: um espelho das contradições e da luta por uma formação de educadores do campo”*<sup>82</sup>.

Durante os treze anos de existência do *PRONERA no Maranhão*, muitos foram os avanços, como também as contradições vividas. Os avanços se referem ao desenvolvimento de projetos elaborados em conformidade com as necessidades mais urgentes apresentadas na realidade educacional camponesa maranhense – a partir dos quais foram possíveis as ofertas de cursos que vão desde a alfabetização de jovens e adultos até o desenvolvimento do curso superior voltado para a formação de educadores do campo – e até mesmo à possibilidade de contribuição com a superação (ou minimização) dessas necessidades.

Outro fator importante identificado entre esses avanços é a integração entre as universidades (UFMA e UEMA), o IFMA e os movimentos sociais. O compromisso maior desses espaços é com a construção de conhecimentos para a intervenção na realidade, a fim de contribuir para a superação dos seus problemas mais amplos. Assim, a inserção dos movimentos sociais em ações desenvolvidas nessas instituições de ensino – principalmente, a partir de projetos como o *PRONERA* que na sua essência apresentam na base de sua fundamentação este compromisso social – é uma conquista importante na materialização dessa função social.

A existência do *PRONERA* no Maranhão contribui também para a ampliação do debate quanto à questão agrária, a educação do campo e todas as temáticas a elas relacionadas. Diante do incentivo ao desenvolvimento de produções acadêmicas (seja nos grupos de estudos e pesquisas criados a partir dos projetos ou no desenvolvimento das atividades dos cursos de formação) e da organização de eventos acadêmicos e políticos sobre esta temática, conquistou-se um espaço de debate e de construção de conhecimentos que podem vir a contribuir para a compreensão mais profunda das contradições vividas e auxiliar na superação dessas contradições, pois apenas por um conhecimento profundo da realidade e dos condicionantes sociais, políticos e econômicos que a determinam, é possível transformá-la.

---

<sup>82</sup> Acórdãos encarregados de limitar a possibilidade de atuação de projetos educacionais que se aliam a concepções de educação que partem da crítica à sociedade capitalista e às formas hegemônicas de (con)formação estabelecidas para a educação e para a formação de educadores foram amplamente utilizados nestes últimos anos enquanto estratégia para garantir o controle desta formação. Diversos projetos no Brasil e no Maranhão sofrem constantes retaliações desse tipo e ficam inviabilizados de continuar suas atividades, como ocorreu recentemente com o Curso de Pedagogia da Terra *PRONERA/UFMA*.

Se voltados os olhares para as contradições que se apresentam nesta realidade (e que emergiram de maneira determinante durante esta pesquisa), torna-se possível identificar a resistência do Estado brasileiro<sup>83</sup> diante da expansão de um programa conquistado a partir da luta dos trabalhadores rurais, cujos fundamentos expressos nos documentos que regulamentam o seu funcionamento e no desenvolvimento de experiências amparadas nestes fundamentos, seguem na contramão das cartilhas estabelecidas em diálogo e dependência com as estratégias que visam à garantia da manutenção da lógica do capital enquanto única possibilidade para o desenvolvimento de políticas sociais e econômicas neste país.

Diversos foram os momentos nos quais os projetos desenvolvidos a partir do PRONERA no Maranhão, foram paralisados por meio das estratégias de coerção adotadas pelo próprio Estado que oferta, diante de um avanço mais crítico e contestador das experiências político-pedagógicas desenvolvidas nos projetos, ou seja, pune-se, limita-se e criminaliza-se, por meio de exigências impossíveis ou difíceis de cumprir, a exemplo da cobrança de recibos e/ou notas fiscais de serviços de transporte e alimentação que existem de forma irregular nas áreas rurais; licitações para hospedagem, quando nas regiões pobres onde residem os camponeses sequer existem pousadas ou casas de apoio. No trabalho realizado durante o tempo-comunidade, a casa do camponês é o abrigo para estudantes e professores, excetuando-se as experiências em que os movimentos sociais em igrejas são parceiros dos projetos.

Essa condição não se aplica a todos os projetos, uma vez que as contradições não se apresentam apenas na relação entre o Estado e as experiências do PRONERA, mas também dentro dos próprios projetos. Isso ocorre, porque é possível reconhecer a existência de projetos, estudos e pesquisas (desenvolvidos a partir do PRONERA) que se distanciam desse caráter contestatório – identificado na análise dos fundamentos que amparam histórica, política e pedagogicamente esse programa.

Este aspecto foi exposto no processo de construção desta pesquisa, durante a participação em eventos científicos voltados para a questão da pesquisa em educação do campo, nos quais foi possível conhecer projetos, estudos e pesquisas em andamento, cuja luta social e a contestação das noções e das concepções mercadológicas de educação e formação humana, são ignoradas – e o olhar direcionado para as especificidades da formação em abstrato, ou seja, sem estas sejam adotadas na base dos

---

<sup>83</sup> Enquanto instância representativa dos interesses do capital.

projetos pedagógicos, ou analisadas nos estudos e nas pesquisas em relação direta com a condição político-social do campo.

Sobre esta questão, Vendramini (2009) analisa que:

A luta por uma Educação do Campo corre o risco de ficar atrelada ao âmbito do Estado e das políticas públicas, perdendo a dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores opostos à lógica individualista, liberal, competitiva, funcional, que nos conforma e que cria um consenso generalizado em torno do consumo (VENDRAMINI, 2009, p. 37).

Além disso, identifica-se que o duelo de concepções distintas, tão debatido durante este trabalho, se amplia para dentro das próprias instâncias ou experiências que se apresentam sob a sombra das conquistas dos movimentos sociais camponeses, sem, no entanto, que sejam fortalecidos os princípios da luta pela educação do campo de maneira comprometida com a crítica à sociedade capitalista e aos seus mecanismos de conformação dos seres-humanos.

Todavia, neste movimento de pesquisa – em suas análises, nos avanços e nas contradições identificadas, na solução de questionamentos e no emergir de outros mais – finaliza-se, com a análise da proposta político-pedagógica de uma experiência específica desenvolvida a partir do PRONERA – “o Curso de Pedagogia da Terra/UFMA” – no qual se reconheceram princípios e concepções que coincidem e contribuem com a luta pela educação do campo entre as intencionalidades da formação de educadores do campo.

Esse momento da pesquisa foi orientado pelo objetivo de compreender as intencionalidades e as concepções que fundamentam a materialização dessa proposta de formação de educadores do campo, os princípios político-pedagógicos que orientam o projeto em análise e as estratégias pedagógicas adotadas. Teve ainda a finalidade de verificar a sua relação com o processo histórico de construção e luta pela educação do campo.

Para tanto, partiu-se da análise dos *fundamentos e das concepções* nos quais se encontra amparada a proposta pedagógica do curso, por meio de seu projeto, a partir do qual considera-se que esse programa:

- a. parte da análise das condições vigentes na realidade camponesa maranhense, a fim de relacionar-se diretamente com as demandas políticas e educacionais dos sujeitos que vivem do campo, no campo e para o campo;

- b. defende a formação de educadoras e educadores do campo com um viés político, que possibilite a compreensão da realidade de maneira crítica, profunda e contextualizada;
- c. compreende a educação como um instrumento de luta e emancipação humana;
- d. defende o conceito de contextualização da educação, mas sem a limitação do conhecimento, na medida em que acredita na a escola do campo relacionada à cultura do campo, sem se limitar somente a ela, mas tendo-a como seu referencial;
- e. reconhece o educador enquanto sujeito histórico, ao partir na sua formação do estímulo à sua participação na história da sociedade brasileira, em particular, a da conquista da terra e da melhoria das condições de vida do campesinato.

Tendo como base essas concepções de educação, escola e formação de educadores, pôde-se reconhecer a principal intencionalidade desta proposta pedagógica, qual seja a formação de educadores capazes de trabalhar a favor da organização e cultura dos povos camponeses, em defesa da garantia de direitos aos povos do campo e participação política na constituição da sociedade brasileira e das políticas educacionais. Assim, esses educadores são capazes de debater sobre a educação do campo de maneira crítica e contextualizada.

Para tanto, dentre os princípios norteadores desta experiência que se encontram em diálogo com as estratégias pedagógicas propostas, destaca-se a construção de um processo de ensino-aprendizagem a partir do qual sejam produzidos e difundidos saberes socialmente relevantes ao campo; valorização dos saberes populares e do diálogo entre estes e a cultura sistemática; ensino que considere a importância da consciência crítica da realidade e das necessidades que se apresentam na condição camponesa; práxis educativa enquanto instrumento fundamental na interpretação do mundo e da realidade e na intervenção político-educacional consciente e crítica.

Essa perspectiva permite reconhecer a opção pela formação de um profissional que esteja direta e inalienavelmente comprometido com a superação das contradições expressas na realidade camponesa, por meio de uma formação que permita um grau elevado de consciência crítica, e possibilite ao educador uma ação que esteja aliada ao ideal de transformação da escola, da educação e da sociedade.

Finalmente, pretende-se tornar esse trabalho em mais uma referência para os educadores e educadoras do campo no seu processo de formação. Convidamos também os demais profissionais da educação, inclusive aqueles que estão sendo formados pelas

universidades públicas e privadas, para a leitura crítica deste texto, uma vez que se entende o diálogo, criticamente fundamentado, como importante estímulo à produção do conhecimento.

Por fim, destaca-se a partir desta pesquisa a importância do movimento humano da contestação e da rebeldia diante das amarras, visíveis ou não, que tentam aprisionar corpos e mentes em uma lógica de exploração que não serve ao ser humano que pretende ser livre e que tem direito à vida.

*"Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem"*

*Rosa Luxemburgo*

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ANFOPE. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, DF: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Documento final XIV Encontro Nacional**. Brasília, DF: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Goiânia, GO: 2008.

BEER, Max. **História do socialismo e das lutas sociais**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL.Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: SECAD, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96 de 2 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/principal> > Acesso em: 20. Out. 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária**: manual de operações. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 2653/2008**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. **Decreto Nº 7.352/2010**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA**. São Luís, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **Projeto de formação de educadores e educadoras do campo, em nível de graduação, no estado do Maranhão** – Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA. São Luís, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=6&Itemid=13](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=6&Itemid=13)>. Acesso em: 20. jul. 2010.

BRASÍLIA. I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA. **Manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária ao povo brasileiro**. In: GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan. *Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma educação do campo: declaração de 2002 e propostas de ação para o novo governo. In: GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan. **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. I CONFERÊNCIA NACIONAL: “POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Documentos finais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. II CONFERÊNCIA NACIONAL: “POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. **Texto Base**. Luziânia/GO, 2004.

CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

CALDART, Roseli Salete; FERTZNER, Andréia Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luis Carlos de. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARNEIRO, Marcelo Sampaio. A evolução recente da economia maranhense e suas repercussões sobre a agricultura familiar. In: **A terceira margem do rio: ensaios sobre**

a realidade do Maranhão no novo milênio. CARNEIRO, Marcelo Sampaio; CABRAL, Wagner da Costa. São Luís: EDUFMA, Instituto Ekos, 2009.

CARVALHO, Alonso Bezerra de, LIMA, SILVA Carlos Lima da. **Sociologia e educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Formação do educador no estado do Maranhão: análise de políticas e programas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2002.

CEPAL/OREALC. **Educacion y Conocimiento: eje de lá transformacion productiva com equidad**. Santiago del Chile, 1992.

CHESNAIS, François. Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo. In: SOUSA, Antônia Abreu, et al. (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Editora SENAC, Edições UFC, 2008.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre, RS: Artemed, 2004.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. 10 anos do PRONERA Brasil-Maranhão: construindo a educação do campo. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo/ENPEC, 2., 2008, Brasília. **Anais**. Brasília: UNB, 2008. 1 CD.

\_\_\_\_\_. **As organizações não-governamentais e a educação oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Nata/RN, 2005.

\_\_\_\_\_. **Políticas Educacionais e Ongs**. São Luís: EDUFMA, 2008.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato**. Fortaleza: Edições UFC. 1990.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: a educação do educador em debate. In: **I Seminário de formação e colação de grau do projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no estado do maranhão**: PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. São Luís, 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.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO, 1996.

DINIZ, Diana Costa. **A pesquisa como princípio formativo no curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2009.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, 17, 1993.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITENCOURT, Agueda Bernardete. **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos de democratização do conhecimento escolar. In: CALDART, Roseli Salete; FERTZNER, Andréia Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luis Carlos de. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.lecampo.com.br/arquivos/doc/Carta\\_compromisso\\_pela\\_criacao\\_do\\_FNEC\\_ago10.pdf](http://www.lecampo.com.br/arquivos/doc/Carta_compromisso_pela_criacao_do_FNEC_ago10.pdf)> Acesso em: 9. Ago. 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luís Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 1995.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo. In: STÉDILE, João Pedro; GORENDER, Jacob. et al. (Orgs.). **A questão agrária na década de 90**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. 9ª ed. Cidade: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

HACK, Araci; (et al.). **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: Filosofia/EaD/UFSC, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

*ITERRA. Intencionalidades na formação de educadores do campo. Cadernos do Iterra: Veranópolis, RS, ano VII, n 11, maio. 2007.*

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei, et al. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – Orientações para o Maranhão**. São Luís: SEDUC, 2008.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Agricultura e Campesinato no Mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-graduação em Geografia. 2008.

MARTINS, Fernando José. Formação de professores e luta de classes. In: ORSO, Paulinho José; GONÇALVES, et al (Orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. **O 18 de Luís Bonaparte**. São Paulo: Martins Claret, 2008.

MESZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MST. Manifesto dos Sem Terra ao povo brasileiro. In: CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos & descontos**. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 2001.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do movimento camponês na Paraíba: das ligas aos assentamentos rurais**. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2009.

PIMENTA, Órsi E. **Dicionário brasileiro de política**. Belo Horizonte: Lê, 1982.

PIOTTE, Jean-Marc. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.

PRADO Jr., Caio. **A Questão Agrária no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RIBEIRO, Maria Luíza. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia e participação. Princípios e fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, Sávio José Dias; ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. Implicações e instabilidade de um maranhão sojicultor. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 07, n. 13, 2008.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In: CALDART, Roseli Salette; FERTZNER, Andréia Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luis Carlos de. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVIA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAUER, Sérgio. **Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas** no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação Popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de. et al. (Orgs.). **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Ilce Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado.** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** São Paulo: Fapesp e Autores Associados, 2002.

SILVA JR. João dos Reis. **A reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pesquisa, prática pedagógica e projeto histórico. **Revista Germinal: Marxismo e educação em debate.** v 2, n 2. Londrina, agosto de 2010, p. 79-89.

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras.** In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação no Brasil: textos selecionados.** Brasil: MEC, 1976.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. Um olhar sobre a educação do campo e a formação de educadores: trajetórias e novos caminhos. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo/ENPEC, 2., 2008, Brasília. **Anais.** Brasília: UNB, 2008. 1 CD.

\_\_\_\_\_. Educação do campo e formação de educadores: o duelo entre hegemonia e resistência. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo.** São Luís: EDUFMA, 2009.

TONET, Ivo. Educação e revolução. **Revista Germinal: Marxismo e educação em debate.** v 2, n 2. Londrina, agosto de 2010, p. 43-53.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **UEMA NET: núcleo de tecnologias para a educação.** São Luís, 2011. Disponível em <[http://www.nead.uema.br/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=57&Itemid=57](http://www.nead.uema.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=57)> Acesso em: 29. Jul. 2011a.

\_\_\_\_\_. **Cursos do programa de qualificação de docentes.** São Luís, 2011. Disponível em: <<http://www.uema.br/ppqd.asp?OPCAO=1&LOGAR=20&VEZ=1>> Acesso em: 30. Jul. 2011b.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Plano de ação para satisfazer as básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VELTMEYER, Henry; PETRAS, James. Camponeses numa era de globalização neoliberal: América Latina em movimento. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (orgs.). **Campesinato e territórios em disputa.** 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-graduação em Geografia. 2008.

VENDRAMINI, Célia Regina. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético.** In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo. São Luís: EDUFMA, 2009.