



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA DA TERRA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
UFS E UFRN**

MARIA ADEILMA MENESES

São Cristóvão-SE
Abril/2009

MARIA ADEILMA MENESES

**PEDAGOGIA DA TERRA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
UFS E UFRN**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe para obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. SONIA MEIRE S. AZEVEDO DE JESUS

São Cristóvão-SE
Abril/2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

M543p Meneses, Maria Adeilma
Pedagogia da terra e a formação de professores para a educação do campo na UFS e UFRN / Maria Adeilma Meneses. – São Cristóvão, 2009.
135 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Meire S. Azevedo de Jesus.

1. Educação do campo – Formação de professores - Ensino superior. 2. Reforma agrária – Movimentos sociais - Educação. 3. Pedagogia. I. Título.

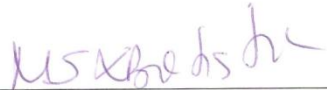
CDU 378.046-021.64(81)

“PEDAGOGIA DA TERRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFS E UFRN”

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
29 DE ABRIL DE 2009



PROF^a. DR^a. SÔNIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE JESUS



PROF^a. DR^a. MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA



PROF^a. DR^a. SOLANGE LACKS

SUPLENTE

Aos
meus filhos,
Mariana e Saulo,
companheiros de jornada,
minha força e minha fraqueza.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

A minha mãe Terezinha (Maria Francisca),

A meus filhos Saulo e Mariana,

A minha irmã Adailza,

A minha orientadora e amiga Sonia Meire,

Às minhas amigas Denice, Mônica e Gisele e ao amigo Josivan,

A todos os colegas da turma de mestrado,

Aos professores do núcleo,

Aos professores da banca,

A todos que acreditaram em mim.

Eu não seria a mesma e nem teria alcançado este momento se não fosse pela contribuição que todos me deram. Cada um ao seu modo e no seu âmbito de atuação contribuiu imensamente para esse momento.

A TODOS MINHA GRATIDÃO, OBRIGADA!

MENESES, Maria Adeilma. **Pedagogia da Terra e a Formação de professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN**. São Cristovão, abr. 2009. Dissertação de Mestrado. Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe.

RESUMO

As demandas por educação, apresentadas pelos movimentos sociais do campo, trouxeram a educação das áreas rurais ao debate, a partir do qual foi gestado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Esse programa tem, nos últimos dez anos, possibilitado o acesso à educação de nível superior para uma parcela da população que nunca teve a oportunidade de frequentar a universidade. Neste estudo, vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais da linha de Pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional, do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, analisamos a organização curricular dos cursos de nível superior para Formação de Professores do Campo, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e na Universidade Federal de Sergipe. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo documental a partir de fontes históricas, para a qual optamos por uma abordagem dialética materialista histórica. Este trabalho traça a caminhada histórica da formação de professores no Brasil e, posterior, formação de professores para a educação do campo com suas características e especificidades dentro do processo de reconstrução da identidade do campo como um espaço diferenciado, porém não inferiorizado em relação às áreas urbanas. Outrossim, este estudo procura identificar, nos projetos dos cursos, os fundamentos teóricos que lhes dão sustentação para a formação desses professores a partir dos princípios da proposta curricular e nas categorias centrais de análise, a saber: emancipação e práxis. Para tanto, reportamo-nos aos trabalhos de Adorno (1995); Freire (1982, 2002); Triviños (2006); Freitas (1995); Mészáros (2005); Santos (2005); Arroyo(2005); Caldart (2002, 2004, 2008); Jesus (2005, 2006, 2008). Pelo estudo, verificamos que as propostas apresentam uma concepção bastante avançada de educação, porém são observados limites da mesma em sua institucionalização, pois tais propostas necessitam de uma abertura institucional ainda não concretizada.

Palavras-chave: Formação de Professores; Movimentos Sociais; Pedagogia; Educação do Campo

MENESES, Maria Adeilma. **Field Pedagogy and Teacher's Formation to Education on Field on UFS and UFRN**. São Cristovão, apr. 2009. Master Dissertation. Postgraduation Nucleus on Education. University Federal of Sergipe.

ABSTRACT

The demands for education, presented by social field movements, brought the education of the rural areas to discussion, from which it has created the National Program of Education in the Land reform, which has, in the last ten years, turned the access to superior level education possible for a piece of population that had never had the opportunity for entering the university. In this study, linked to the Group of Inquiry Education and Social Movements of the line of Inquiry History, Society and Education Thought of the Nucleus of Postgraduation on Education of Federal University of Sergipe, we analyze the curricular organization of tertiary education level courses in Teachers' Formation of the Field, in the Federal University of Rio Grande do Norte and in the Federal University of Sergipe. This work is characterized as a qualitative inquiry, a documentary type from historical sources, for which we opt for a historic materialist dialectic approach. This work draws the historical journey of the teachers' formation in Brazil and teachers' subsequent formation for education on field, with characteristics and own specificities inside the process of reconstruction of field identity as a differentiated space, however not reduced regarding the urban areas. Equally, this study tries to identify, in the projects of the courses, the theoretical bases that give it sustenance for the formation of these teachers since the beginnings of the proposal curricular and on basis of central categories of analysis, to know: emancipation and praxis. For this, we refer ourselves to works of Adorno (1995); Freire (1982, 2002); Triviños (2006); Freitas (1995); Mészáros (2005); Santos (2005); Arroyo (2005); Caldart (2002, 2004, 2008); Jesus (2005, 2006, 2008). By the study, we checked that proposals present a quite advanced conception of education, however it points out its limits in his institutionalization because such proposals need an institutional opening that's not real yet.

Key-words: Teacher's Formation; Social Movements; Pedagogy; Field Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 01 - Número de funções docentes na Educação Básica com nível de formação até o Ensino Fundamental Completo 2000-2006	21
Tabela nº 02 – Número de funções docentes na Educação Básica com formação em cursos de nível superior	26
Tabela nº. 03 -Taxa de crescimento das vagas oferecidas em vestibular – 1990/2000.....	56
Tabela nº. 04 – Percentuais de instituições, cursos e matrículas de graduação presencial, segundo a categoria administrativa – Brasil 1996 – 2004.....	56
Tabela nº. 5 – Cursos em Desenvolvimento pelo Pronera/2007 por número de alunos.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE- Associação Brasileira de Educação.

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação.

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

ARCAFAR- Associação Regional das Casas Famílias Rurais.

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

CEB- Câmara de Educação Básica.

CEFET- Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural.

CNEA- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo Rural.

CNE- Conselho Nacional de Educação.

CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/ Câmara Plena.

CONARCFE- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

CONEP- Conselho do Ensino e da Pesquisa.

CONSEPE- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CONTAG- Confederação dos Trabalhadores da Agricultura.

CPCS- Centros Populares de Cultura.

DED- Departamento de Educação.

EAD- Educação a Distância.

ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.

FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador.

IBGE- Instituto Brasileiro de geografia e Estatística.

IFES- Instituições Federais de Ensino Superior.

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MASTER- Movimento dos Agricultores Sem Terra.

MCP- Movimento de Cultura Popular.

MDA- Ministério de Desenvolvimento Agrário.

MEB- Movimento de Educação de Base.

MEC- Ministério da Educação.

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

NEPA- Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização.

NPGED- Núcleo de Pós-Graduação em Educação

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar.

PNERA- Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PROBÁSICA- Programa de Qualificação para Professores da Educação Básica.

PROPED- Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Beneficiários da Reforma Agrária

PQD- Projeto de Qualificação Docente.

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UAB- Universidade Aberta do Brasil.

UEAM- Universidade Estadual do Amazonas.

UERN- Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

UERS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

UFC- Universidade Federal do Ceará

UFGO- Universidade Federal de Goiás.

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais.

UFPB- Universidade Federal da Paraíba.

UFPA- Universidade Federal do Pará.

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFS- Universidade Federal de Sergipe.

ULTAB- União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil.

UNB- Universidade Nacional de Brasília.

UNE- União Nacional dos Estudantes.

UNEB- Universidade Estadual da Bahia

UNEFAB- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

UNIJUÍ- Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul.

UNIR- Universidade Federal de Rondônia

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

UNOEST- Universidade Estadual do Oeste Paulista.

UPE- Universidade de Pernambuco.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – DOS CAMINHOS.....	17
1.1 Caminhos que me trazem até a Educação do Campo	18
1.2 Caminhos da produção de pesquisa sobre Educação do Campo	31
1.3 Caminhos metodológicos desta pesquisa	35
CAPÍTULO II - CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	42
2.1 Cenário da formação de professores na atualidade	55
2.2 A Educação do Campo e a Formação de Professores	63
CAPÍTULO 3: CAMINHO TEÓRICO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	70
CAPÍTULO 4: A CAMINHADA PROJETOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA TERRA NA UFS E NA UFRN	94
4.1 O acesso	96
4.2 - As razões/motivos de realizar tais projetos por parte das universidades	97
4.3 Os objetivos, princípios e conteúdos dos projetos	102
4.4 - A metodologia proposta.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS ATRAVESSAR O RIO... E SE MOLHAR.....	120
FONTES DOCUMENTAIS:	125
REFERÊNCIAS:	127
ANEXOS:	135

INTRODUÇÃO

*Vamos ver, chamei a minha tribo e disse:
Vamos ver quem somos, que fazemos, que pensamos.*

...
Pablo Neruda (2001)

Este trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação e se insere na linha de Pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe - NPGED, tendo como objeto de estudo o curso superior de Formação de professores e professoras que atuam na Educação do Campo, nas áreas de reforma agrária.

Por ser um estudo significativo na relação entre a educação e os movimentos sociais devido à sua especificidade, à pertinência e atualidade, se propõe ser uma referência para a discussão sobre a formação dos educadores e educadoras que atuam nas escolas do campo, bem como para alunos das licenciaturas e pesquisadores da área.

A opção pela análise dos cursos de formação em nível superior se orienta pela minha participação no Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais da Universidade Federal de Sergipe, que compõe, em parceria com a Universidade de Brasília e com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o Observatório da Educação e desenvolve a pesquisa intitulada: A Educação Superior no Brasil (2000 - 2006): Uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro, que tem como objetivo:

Realizar estudos e pesquisas sobre os programas e políticas públicas de formação em Educação Superior desenvolvidas pelas universidades públicas federais e estaduais bem como dos programas e políticas direcionados aos grupos sociais rurais, na perspectiva de consolidar a pesquisa em Educação do campo a partir da base de dados do INEP e dos Programas de Pós Graduação proponentes, contribuindo para formulação de políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável de campo. (UnB/UFRN/UFS, 2006, p.11).

Esta pesquisa faz parte dos resultados desse projeto maior e pretende contribuir com as análises sobre os cursos de Pedagogia, denominados “Pedagogia da Terra”. Tal preocupação tornou-se objeto de interesse, tendo em vista que as nossas observações empíricas sobre os cursos, especificamente na UFS e na UFRN, têm nos atentado para algumas dificuldades no estabelecimento do currículo dos mesmos, tais como:

1. Dificuldades institucionais para incorporar a cultura camponesa nos currículos;
2. Falta apoio institucional para o desenvolvimento de metodologias diferenciadas;
3. Reações contrárias, com apelo ideológico, ao ingresso dos trabalhadores na universidade e ao próprio curso.

Em Sergipe ainda não há nenhum estudo que analise os fundamentos desta experiência de formação de professores. Identificar os elementos da formação presentes no currículo, bem como suas contradições e consensos, somente será possível por meio de pesquisa. Esse é o nosso objeto de estudo.

Por outro lado, uma análise destas experiências exige o reconhecimento da necessidade crítica ao próprio conhecimento, que norteia os mesmos. Esse trabalho também tem encontrado dificuldades para avançar, mesmo que a universidade seja, por excelência, o *locus* dessa reflexão e da produção de conhecimentos, observa-se que este campo ainda necessita de maior atenção por parte dos pesquisadores da educação – um espaço que necessita ser ocupado, por ser ele um lugar privilegiado na instituição para o

desenvolvimento das pesquisas. Por essa razão é que se faz necessário desenvolver pesquisas sobre a formação dos professores do campo e, mais particularmente, sobre as propostas curriculares que orientam essa formação em projetos específicos.

A partir dos problemas elencados, nos interessa saber:

- Em que medida os currículos propostos nos cursos de Pedagogia em análise contribuem para uma formação diferenciada coerente com os princípios da Educação do Campo?

Para realizar este estudo estamos partindo de duas hipóteses básicas:

- A primeira se refere à crença de que, apesar das dificuldades para estabelecer currículos de formação de professores que atendam à realidade do campo, existem pontos convergentes entre estes e os princípios da Educação do Campo que geram tais currículos.
- A nossa segunda hipótese de trabalho diz respeito à possibilidade da metodologia dos cursos de formação poderem se tornar uma referência para a construção de práticas educativas em diferentes cursos e licenciaturas.

Temos como objetivo analisar a organização curricular dos cursos de Nível Superior para Formação de Professores do Campo da UFS e UFRN.

Para tanto pretendemos:

- a) Identificar os elementos constitutivos da proposta pedagógica do curso de formação de professores e professoras para a Educação do Campo.
- b) Identificar, nos projetos, elementos que reconhecem a especificidade do campo e que contribuem para uma formação diferenciada desses professores.

Para a identificação dos elementos da proposta pedagógica que se diferenciam rumo à construção de uma proposta curricular específica para a formação de educadores e educadoras da educação do campo, necessitamos de requisitos que as qualifiquem como tal. Assim este estudo tem como base a análise do currículo proposto para estes

grupos, documentos, projetos, legislação pertinente e bibliografia que fundamenta o trabalho.

A pesquisa se desenvolve por meio da análise das propostas curriculares do Curso de Formação de Professores de nível superior para a Educação do Campo (Licenciatura Plena em Pedagogia), iniciado em 2002, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e, em 2007, na Universidade Federal de Sergipe, em convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera e os Movimentos Sociais do Campo. A escolha desses cursos se deu por ser a UFRN a primeira Universidade do Nordeste a oferecer este curso e a UFS, pela sua atuação desde 1995, em iniciativas de escolarização das populações das áreas de assentamentos de Reforma Agrária em parceria com os Movimentos Sociais do Campo, sendo a primeira Universidade brasileira a ter uma ação institucionalizada neste sentido.

Este trabalho está organizado em introdução e quatro capítulos nos quais nos dispomos a explorar o nosso tema de estudo de forma a atingir os nossos objetivos, sem, porém, pretender exaurir a discussão, mas deixando margem para que outros estudos sejam realizados.

O primeiro capítulo traz um breve apanhado das minhas motivações para escolha do tema, procurando situar o mesmo e sua relevância enquanto objeto de estudo. Para tanto, fez-se necessário buscar os trabalhos produzidos sob esta perspectiva e estudos realizados em outras universidades, além de publicações da área. Neste primeiro momento ainda buscamos definir alguns conceitos que são relevantes para o trabalho como um todo. Também traçamos o caminho metodológico da nossa pesquisa e apresentamos as categorias que definimos como guias do nosso trabalho.

Nosso segundo capítulo é desenvolvido em duas vertentes. Inicialmente fazemos um histórico das políticas de formação de professores no Brasil, da criação dos cursos de pedagogia, do processo de luta pela reformulação do curso e do momento atual em que há uma série de programas e projetos em andamento que, no entanto, ao menos por ora ainda não se constituem num todo que possa ser chamado de uma política nacional de formação docente. Em outra perspectiva, situamos a formação de professores para a

Educação do Campo através dos cursos realizados pelo Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) em parceria com Universidades e Movimentos Sociais, a partir dos movimentos de reivindicação e luta, desencadeados a partir dos anos de 1980.

Refletimos sobre a educação do campo e o seu conceito, que vem sendo construído a partir da década de 80 do século XX, com características e especificidades próprias dentro do processo de reconstrução da identidade do campo como espaço diferenciado, no terceiro capítulo. Neste, nos detemos na fundamentação teórica que dá sustentação ao nosso trabalho, bem como às categorias que elegemos para análise dos projetos dos cursos. Para tanto se fez necessário buscar os fundamentos da própria Educação do Campo e as teorias que toma como referências prioritárias e, por isso mesmo, subsidiam a análise dos cursos que são objeto deste estudo.

Procuramos, no quarto capítulo, identificar, nos projetos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Beneficiários da Reforma Agrária (PROPED)– também denominado Pedagogia da Terra, na UFS e na UFRN, os fundamentos que lhe dão sustentação e legitimidade para a formação desses professores, com características específicas a partir dos princípios da proposta curricular, no qual também realizamos a análise das propostas enfocando as proposições ou estratégias que podem suscitar a construção e a apropriação de conhecimentos a partir desta abordagem.

As considerações finais pretendem apenas elencar possibilidades de contribuição deste trabalho, posto que as dinâmicas dos movimentos sociais e das práticas educativas a eles atreladas não estão fechadas e prontas, mas sim em constante processo de construção e reconstrução, invenção e reinvenção a cada passo da caminhada. Nada está dado, tudo está em processo, em construção, em movimento.

CAPÍTULO I

DOS CAMINHOS

As palavras mais ouvidas e lidas na conferência foram: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, “sou índio, sou branco, sou mulher, sou negro, sou brasileiro...”.

Arroyo (1999, p.11-12)

Os caminhos nos levam para onde queremos ir e nos trazem de onde não queremos ou precisamos mais estar. Neste capítulo procuro traçar três momentos que fazem parte da constituição do caminho deste trabalho, todos importantes e relevantes, a meu ver, para que chegasse ao resultado ora apresentado. Num primeiro momento coloco o meu próprio caminho até a Educação do Campo, as minhas motivações para esta investigação e como se construiu a minha necessidade e consciência da necessidade de penetrar as nuances e os desafios deste objeto de estudo. Os meus “como”, “porque” e “de que modo”. No entanto, outros trabalhos já foram realizados nesta mesma área, em outras universidades, foi necessário ir buscá-los, saber do que tratam, como procederam suas análises, que abordagens foram feitas e a que conclusões chegaram, esse foi o segundo caminho que seguimos. O terceiro caminho é exatamente o caminho metodológico desta pesquisa, como foi feita e a partir de que concepção de pesquisa e metodologia foi trabalhado o nosso objeto.

1.1 Caminhos que me trazem até a Educação do Campo

A escolha deste objeto de pesquisa se deu por conta dos questionamentos e da reflexão sobre a minha atuação profissional na área de formação de professores para o Ensino Fundamental nos assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe (1997-2000); no Instituto de Educação Ruy Barbosa- Escola Normal (desde 2000) e em cursos de atualização para professores e professoras em alguns municípios, além de vários anos de atuação como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e de turmas de Educação de Jovens e Adultos, anos estes que me permitem ter uma interpretação mais atenta para as necessidades intrínsecas à questão da formação dos professores e professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, seja para a área urbana ou para o meio rural.

Essas motivações, sugeridas por minha atuação profissional como professora, e minhas incursões no campo da pesquisa em educação, apontam-me um caminho a seguir. Essa estrada se pauta pela consciência de ser participante e ativo na sociedade, com as responsabilidades e compromissos de professora, mãe, filha, mulher, trabalhadora, cidadã de direitos e deveres, sonhos, esperanças, dúvidas e anseios, mas, sobretudo, de profissional consciente de que a educação e a instituição escolar têm um importante papel a cumprir nesta sociedade excludente e injusta.

A participação no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, no período de 1997 a 2000, foi uma experiência que me pôs em confronto não só com as minhas certezas como também com os meus saberes de professora acumulados desde 1983, quando, ainda estudante, iniciei minha atuação profissional. Ocorre que minha experiência de aluna e de professora dizia respeito à escola urbana, meu conhecimento da escola rural se limitava às lembranças da adolescência quando fui algumas vezes em uma escola rural de classe multisseriada e, já naquela época, não conseguia entender aquela organização na qual todos os alunos, até a quarta série, ficavam na mesma sala e a mesma professora se esforçava para dar conta de todos os alunos e séries.

Em 1997, ao iniciar minha participação no Projeto de Alfabetização, os cursos de capacitação, o planejamento das aulas e as visitas aos assentamentos e às salas de aulas trouxeram um choque de realidade. As condições das salas e a formação dos educadores que estavam em atividade me diziam que era impossível, no entanto estavam lá, alunos, monitores de alfabetização (assim chamados por não terem formação como professores), barracos de lona (na maior parte das turmas), alunos que trabalhavam o dia todo na roça e, a noite iam estudar, a luz fraca do lampião e a disposição para enfrentarem o desafio de ensinar e aprender. É certo que muitos ficavam pelo caminho, desistiam, acabavam por preferir assistir a novela, no entanto outros insistiam, resistiam.

Quanto aos monitores¹, não era para nós um exercício fácil compreender por que uns queriam tanto ser monitores e em pouco tempo desistiam e outros, ao contrário, insistiam mesmo não apresentando, muitas vezes, o que poderíamos considerar condições mínimas de conhecimentos da leitura e escrita para que pudessem alfabetizar os seus companheiros. Essa, para mim, ainda é uma questão sem resposta. Mesmo que, assim posto, esse quadro possa parecer até romântico, não era assim que o víamos naquele momento.

As nossas angústias, os questionamentos, a procura por caminhos que possibilitassem a alfabetização, seja nas reuniões do grupo do NEPA², nos encontros de capacitação, nos encontros regionais de orientação e planejamento, levou à constatação de que o desafio era maior do que simplesmente coordenar o processo de alfabetização. Além de lidarmos com o desafio de construir esse processo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a realidade também nos apresentava a necessidade, premente, de buscar a escolarização desse grupo de alfabetizadores. Estava, assim, aberta mais uma frente de atuação.

¹ Os assentados que trabalhavam nas classes de alfabetização eram chamados monitores por não terem qualquer formação profissional para o trabalho pedagógico, não podendo assim ser chamados de professores.

² Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização - Departamento da Educação - Universidade Federal de Sergipe

Segundo levantamento realizado pelo NEPA³ (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização da Universidade Federal de Sergipe) em 1997, dos 42 monitores, responsáveis diretos pelas classes de alfabetização nos assentamentos e acampamentos, 10 possuíam a 4ª série completa, 21 estavam entre a 5ª e a 8ª série e 11 possuíam o Ensino Fundamental.

Desta constatação se fez imperioso e urgente que a universidade buscasse a escolarização e formação pedagógica para este grupo, que, no que se referia ao conhecimento escolar, alcançavam muito pouco. Partindo dessa realidade, foi criado um curso supletivo para que os alfabetizadores concluíssem a segunda fase do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. O curso tinha como proposta pedagógica trabalhar com os conteúdos da Educação Básica articulados com a formação, sendo que os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos, articulavam a participação com a realidade, a construção coletiva e a autonomia. Os princípios norteadores da prática pedagógica traziam uma reflexão e propunham ações que respeitassem as possibilidades individuais e coletivas, tanto na organização social como no aprendizado escolar.

Não obstante às dificuldades, em 2000, de um total de 50 educadores populares envolvidos no projeto em 39 assentamentos, 28 concluíram o Ensino Fundamental de cujo currículo formal constava uma parcela de formação pedagógica. A formação dos professores continuou e, em 2003, foram 62 os professores e professoras que concluíram o Ensino Médio na Modalidade Normal, segundo dados do NEPA/DED/UFS.

O processo iniciado em 1998 com uma turma do curso Supletivo do Ensino Fundamental possibilitou que, em 2007, fosse iniciado o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Beneficiários da Reforma Agrária na UFS. Muitos ficaram pelo caminho, desistiram, foram enfrentar outras batalhas, mas há os que resistiram e se

³Em 1995, o Departamento de Educação da UFS, através do NEPA, realizou a primeira experiência institucional de educação de jovens e adultos na reforma agrária no Brasil, em parceria com trabalhadores(as) assentados(as) e acampados(as) do Estado de Sergipe, financiado pelo MEC. No biênio 1996/1997 foi desenvolvido um projeto com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT/PLANFOR/SEFOR/Mtb).

mantém nessa luta, os que chegaram depois e partiram e os que ficaram. Alguns que estiveram naquela primeira turma, em 1998, estão hoje matriculados na turma de 2007, fazendo o curso superior.

Este curso sinaliza a existência de uma preocupação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe com a educação desta população e seu compromisso social com as comunidades que têm sido sistematicamente postas na condição de “invisibilidade” pelos poderes e pelas políticas públicas que não apenas desvalorizam o campo como também os sujeitos que nele constroem suas vidas.

De acordo com o Parecer nº 03/2003 e a Resolução CNE/CEB nº 01 de 20.08.2003, a formação em nível superior de todos os professores, prevista pela LDBEN (Lei nº 9394/96) no prazo de dez anos, “é uma utopia norteadora, um desejo que a lei quer ver satisfeito e, assim sendo, não pode ser considerada uma meta a ser alcançada de maneira trivial”(Parecer nº 03/2003, p. 4), principalmente quando levamos em conta que o número de professores que atuam sem a devida formação ainda é muito grande. Em se considerando toda a Educação Básica, os dados do INEP informam os seguintes números, para o período de 2000 a 2006, no que se refere às funções docentes exercidas por profissionais com formação de até o ensino fundamental completo:

Tabela nº 01 - Número de funções docentes na Educação Básica com nível de formação até o Ensino Fundamental Completo 2000-2006

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Brasil	116.798	89.883	53.502	37.992	28.257	25.144	22.618
Nordeste	72.103	53.509	28.858	18.663	14.175	13.272	11.895
Sergipe	2.961	2.458	693	577	341	314	311
R.G. Norte	2.469	1.621	1.357	874	681	708	555

Fonte MEC/INEP - : www.edudatabrasil.inep.gov.br

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um estabelecimento

Ainda que a quantidade de professores em atividade que não têm sequer a formação de nível médio tenha decrescido de maneira bastante significativa no período mapeado, isso não significa que a situação esteja chegando ao que seria adequado ou mesmo desejável, é apenas um pouco menos caótica ou dramática do que antes, até porque o fato de ter formação em nível médio não significa, obrigatoriamente, que esta formação seja em curso específico de formação de professores.

Na última década têm sido implantados programas e projetos que visam proporcionar aos professores em exercício a devida formação profissional, inicialmente em cursos de nível médio e também de formação superior e formação continuada, conforme dados da página do MEC (Ministério da Educação e Cultura) na internet, pudemos mapear os seguintes programas:

O **Proformação** é um curso à distância, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização, ou Educação de Jovens e Adultos - EJA, nas redes públicas de ensino do país. Além disso, também participa de projetos de Cooperação Técnica Internacional para compartilhar a experiência adquirida pela SEED - Secretaria de Educação a Distância, na formação de professores em exercício. Atualmente desenvolve projetos com São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

O Proformação iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A primeira turma foi implantada em 1999, como um Projeto Piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, habilitando em julho de 2001, 1.323 professores. Em 2000, foram implantados os Grupos I e II, envolvendo os estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins, foram diplomados mais 22.056 professores. A partir de 2002, iniciou-se o Grupo III, implementado nos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe, formando, em julho de 2004, mais de 6.000 professores. Apesar do Proformação já ter formado mais de 30.000 professores, existe ainda no Brasil, nas redes públicas de ensino, um número significativo de professores sem a habilitação mínima exigida por

lei, atuando nas primeiras séries do Ensino Fundamental e/ou classes de alfabetização. O MEC, a partir de 2004, oferece o Proformação para todas as regiões do país.

O **Proinfantil** é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. Foi iniciado em 2005 como programa piloto em 88 municípios de 4 estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. Esse Grupo Piloto atendeu a 1.010 professores da educação infantil, sendo que a conclusão do curso, para estes professores, ocorreu a partir de agosto de 2007. Em 2006, aderiram ao programa os estados de Alagoas, Bahia, Piauí e Amazonas e os estados do Ceará e Rondônia ampliaram o programa. Esse Grupo 1, iniciado em janeiro de 2006, atendeu a 1.867 professores de 103 municípios destes estados. Os professores receberam sua certificação de Ensino Médio, na modalidade Normal, em dezembro de 2007. Em 2008 foi implantado o Grupo 2 em nove estados brasileiros. São eles: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe⁴. A partir desse Grupo, o programa passa a contar com a parceria de universidades, no que diz respeito à formação das equipes de professores formadores e de tutores que atuam no processo de formação dos cursistas. Participam do programa as Universidades Federais de Goiás, do Mato Grosso do Sul, do Pará, e do Rio Grande do Norte. Sendo uma ação emergencial, o programa tem caráter temporário e deverá ser concluído até janeiro de 2011.

O **Pró-Licenciatura**, aprovado pela Resolução CD/FNDE/nº 34, de 9 de agosto de 2005, é um programa de formação inicial, parceria das Secretarias de Educação Básica, de Educação a Distância e de Educação Superior do MEC, desenvolvido junto às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias e confessionais.

⁴ Em Sergipe o Proinfantil está sob a coordenação do Serviço de Ensino Médio do Departamento de Educação (DED) da Secretaria de Estado da Educação (SEED) ao qual compete oferecer orientação técnica e pedagógica às Diretorias Regionais no nível do Ensino Médio e Ensino Normal.

O programa é dirigido a professores em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legal (licenciatura), exigida para o exercício da função. Em 24 de fevereiro de 2006, foi publicada a Portaria nº 7, de 22 de fevereiro de 2006, com o resultado final do Processo Seletivo dos Projetos de Cursos de Licenciatura a Distância do Pró-Licenciatura. Foram aprovados 55 Projetos de Curso de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior públicas, comunitárias e confessionais para oferecerem 49 mil vagas em 22 Unidades da Federação, a saber: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santos, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Os estados do Piauí, Alagoas, Sergipe, Mato Grosso e Acre não foram contemplados

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento funciona na modalidade a distância. Para isso, utiliza material impresso e vídeos e conta com atividades presenciais, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores.

A **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**, criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, é composta por Universidades que se constituem *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*. Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. Este ano (2008), 2.265 mil professores da primeira à quarta série do ensino fundamental, de cinco estados, farão curso de formação continuada em ciências e matemática. Participarão da formação 884 professores de municípios do Piauí, 495 do Amazonas, 350 de Mato Grosso do Sul, 309 de Mato Grosso e 227 de São Paulo.

Em Sergipe, têm sido desenvolvidos projetos que tentam aumentar a escolarização e a formação para o magistério, a exemplo dos Projetos das Licenciaturas no Interior (PQD- Projeto de Qualificação Docente- criado em 1997, numa iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e Cultura e da Universidade Federal de Sergipe, para qualificar professores do interior do estado em cursos de nível superior)⁵, do Proformação e de outros realizados em décadas passadas. No Rio Grande do Norte, a situação não é muito diferente, desde 1997 a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) vem desenvolvendo o PROBÁSICA (Programa de Qualificação para Professores da Educação Básica) promovendo cursos de licenciatura plena a partir de convênios com o Estado e com as Secretarias Municipais de Educação⁶. Ainda assim, mesmo com programas em andamento, reconhecem-se as dificuldades para escolarização de todos os professores, principalmente em curto prazo. Afinal, os cursos de formação em nível médio foram criados há quase 180 anos⁷ e ainda existem professores em atividade que não são formados sequer nesse nível. No que se refere à formação, em cursos de nível superior, mesmo que, também nesse nível, tenha ocorrido uma significativa expansão na formação dos professores, ainda está longe de se atingir a meta proposta na LDBEN, como podem comprovar os dados do MEC:

⁵ Segundo dados levantados por Paulo Heimar Souto, em sua tese de doutorado (UFRN, 2008): na primeira turma do PQD (1997) foram oferecidas 500(quinhetas) vagas distribuídas em quatro habilitações, a segunda turma PQD 2ª Etapa(1998), ofertou 1.060 (mil e sessenta) vagas e o PQD 3ª Etapa(2002) abriu 1.080(mil e oitenta) vagas para docentes das Redes Públicas de Ensino – Estadual e Municipal

⁶ Segundo dados citados por Paulo Heimar Souto, em sua tese de doutorado (UFRN, 2008), até o ano de 2007, segundo o Relatório de Gestão do Programa, um total de 4.399 professores foram habilitados para o magistério pelo PROBÁSICA.

⁷As escolas normais existem no Brasil desde o século XIX. A primeira foi criada em 1830, em Niterói (foi a pioneira da América Latina). Em Sergipe, de acordo com Maria Thetis Nunes (1984), a trajetória do Curso Normal também esteve sujeita a idas e vindas. Criada em 1870, depois de algumas tentativas frustradas, a partir de 1899, tomou grande impulso, tendo a matrícula em ritmo crescente e atendendo, sobretudo a classe média de Aracaju. As constantes trocas de governo no Estado e a necessidade de registrarem sua passagem com uma reforma educacional, por certo prejudicaram o desenvolvimento das atividades desta e de outras escolas, porém a persistência das necessidades e a crescente busca pela escola foram fatores aliados para a consolidação do sistema educacional no Estado.

Tabela nº 02 – Número de funções docentes na Educação Básica com formação em cursos de nível superior

Ano	2000			2006		
	Localização	Total	Nível Sup.Comp.	% Nível Sup. Comp.	Total	Nível Sup.Comp
Brasil	2.453.004	1.300.188	53,00	2.908.873	2.143.430	73,68
Nordeste	714.543	220.944	30,92	844.964	454.700	53,81
Sergipe	26.117	8.099	31,01	31.766	23.104	72,73
R.G.Norte	44.282	15.859	35,81	48.903	33.157	67,80

Fonte MEC/INEP - : www.edudatabrasil.inep.gov.br

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um estabelecimento

Este diagnóstico corresponde à situação geral, porém em se tratando especificamente da formação de professores(as) para atuar nas escolas do campo, o quadro torna-se mais complexo, devido às dificuldades geradas pela grande quantidade de professores leigos e, pelo papel atribuído ao campo pelos modelos de desenvolvimento propostos nos últimos 50 anos. Modelos que previram um grau de urbanização para o país em que a população rural seria “uma minoria condenada à extinção por volta de 2030” (VEIGA, 2001, p.101). O argumento da progressiva urbanização do país justificou o descaso dos poderes e das políticas públicas com a educação nas áreas rurais.

Contudo, apesar da migração do campo para a cidade, mormente no século XX, é grande o contingente populacional que vive, convive e trabalha no campo. De acordo com a PNAD 2004, nas Regiões Norte e Nordeste mais de um quarto da população permanece no campo. Considerando os dados referentes ao Brasil, 83% da população brasileira vive nas áreas urbanas e apenas 17% nas áreas rurais.

Por este cálculo a distribuição da população é muito desigual e mesmo que seja aclamada por muitos como indicador de progresso, essa concentração gera um grande problema para o país. Para Fernandes e Molina (2004):

Na realidade, concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não mexer na estrutura fundiária, de não se fazer a Reforma Agrária, de não desenvolver a agricultura camponesa. Todavia, o desemprego estrutural, o aumento da miséria e da violência nas cidades tem desafiado a idéia de urbanização como progresso. Urbanização nem sempre é sinônimo de progresso, muitas vezes é resultado de políticas de controle social e de concentração de riquezas e, portanto, de poder. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.79).

Todavia, ao se considerar os critérios de densidade demográfica, localização e tamanho da população, para a definição do que seja urbano e rural, sustenta Veiga (2001), que: “Entre os censos de 1991 e 2000, o peso relativo das pessoas que residiam em municípios indiscutivelmente urbanos aumentou de 54,6% para 56,8%”. Desse modo a população rural corresponderia a uma parcela da população bem maior do que a divulgada oficialmente pelo IBGE. Ainda para Veiga (2001): “Quem procurar conhecer os critérios de classificação territorial utilizados nas duas dezenas de nações mais democráticas e mais desenvolvidas do planeta, facilmente perceberá que menos de 60% da população brasileira pode ser considerada urbana”. Em se considerando esta perspectiva de análise, constata-se que um grande contingente populacional está nas áreas rurais e, para esta população, as políticas públicas necessitam ser materializadas.

De acordo com os dados do MEC/INEP (2005), a taxa de atendimento no ensino fundamental da população de 7 a 14 anos é de 97,1 %. Ao se considerar apenas a população rural esta taxa cai ligeiramente. No entanto, quando se compara a distorção idade-série, os dados mostram que as áreas rurais das regiões Norte e Nordeste apresentam as maiores taxas, sendo 53,7% e 44,5%, respectivamente, nas séries iniciais, e 65,2% e 63,4% nas séries finais do ensino fundamental.

Mesmo que nos últimos anos tenha ocorrido uma grande ampliação do acesso à educação em âmbito nacional, esses dados comprovam que há uma imensa fragilidade do sistema educacional existente no campo. Igualmente, essas informações revelam que as escolas têm grande dificuldade para atender às necessidades de escolarização das populações camponesas.

Por essa razão, justifica-se pensar em políticas públicas para os que vivem no e do campo, entre elas, a educacional.

Diante da debilidade do capital sociocultural da população do campo, decorrente do desamparo histórico a que vem sendo submetida, e que se reflete nos altos índices de analfabetismo, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para o resgate social dessa população. A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável. (INEP, 2007. p.19)

Esta situação não se fez sozinha ou por acaso, antes é fruto de um projeto de país colonializado e de economia dependente no qual os modelos de desenvolvimento implementados pelos processos da globalização econômica, levaram ao acirramento do capitalismo e sobrevalorização do mercado, onde tudo é bem que se compra e que se vende. Agrava este quadro o constante desrespeito e desqualificação da cultura⁸ nacional, nas suas mais diversas manifestações de formas de organizar a vida, o trabalho, a família, a comunidade etc. Ao falarmos de cultura nacional nos referimos ao sentido expresso por Bogo (2000) quando diz que “cultura é tudo que o ser humano imagina, sente e faz para produzir sua existência em sintonia com as demais espécies de vida”. Essa afirmação está em consonância com as considerações de Cortella (2006) para quem:

[...] não há humano fora da Cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos). (CORTELLA, 2006, p.42)

⁸ “Cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*”. É o que diz Alfredo Bosi, concluindo que, “colo significou na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo”. (Alfredo Bosi, *Dialética da Colonização*).

Estes processos, desencadeados a partir dos modelos de desenvolvimento assumidos pelo país também apresentam efeitos na composição do campo onde têm, paulatinamente, desqualificado possibilidades de existência dos sujeitos bem como do meio rural, com as características de uma cultura camponesa.

Entendemos aqui cultura camponesa como o conjunto de saberes, práticas e modos de produção da existência, de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer. Utilizar e respeitar a natureza e seus recursos, a medicina popular, a arte e o artesanato, a organização da produção, as festas e comemorações, seus ritos, mitos, crenças e sua religiosidade. Suas lutas, anseios, medos e formas de solucionar os problemas. Considerando ainda a existência de diversas culturas camponesas no que se refere às características particulares das várias regiões do país bem como os diferentes povos camponeses- pequenos agricultores, indígenas, quilombolas, assentados, povos que vivem no e do campo sejam pescadores, ribeirinhos, povos das florestas, caboclos, lavradores, meeiros, bóias-frias, ou outras denominações que se dê, de acordo com as diferentes regiões ou atividades. Nessa perspectiva, Octávio Ianni⁹ (apud CARVALHO, 2005, p. 162) diz que:

[...] o campesinato, além de serem pequenos produtores, sitiante, posseiros, colonos ou o que seja, além de lutarem pela terra, além de quererem a posse e uso da terra e uma certa apropriação do produto do trabalho, o campesinato representa um modo de vida, um modo de organizar a vida, uma cultura, uma visão de realidade, ele representa uma comunidade. E é o fato de que o campesinato constitui um modo de ser, uma comunidade, uma cultura, toda uma visão do trabalho, do produto do trabalho e da divisão do produto do trabalho, que faz dele uma força relevante.

⁹ Carvalho cita o texto: IANNI, Octavio. A utopia camponesa. São Paulo, IX Encontro Anual da Anpocs, 1985.

Ianni (1985), ainda atribui um papel decisivo à cultura quando a coloca como um dos fatores que contribuem com a capacidade de luta dos camponeses. Para ele:

Muitas vezes, é na cultura camponesa que se encontra alguns elementos fundamentais da sua capacidade de luta. A sua língua ou dialeto, religião, valores culturais, histórias, produções musicais, literárias e outras entram na composição de suas condições de vida e trabalho. (apud CARVALHO, 2005, p.165).

Fazer parte de um determinado grupo é um elemento constitutivo dos próprios sujeitos enquanto tal, desse modo o respeito à cultura camponesa ou às culturas camponesas, está diretamente relacionado ao respeito às próprias identidades individuais e grupais que são construídas socialmente, na relação com os outros integrantes do mesmo grupo e nas relações entre grupos diversos. Para Ianni (1985), conforme Carvalho (2005, p.165):

A comunidade camponesa é o universo social, econômico, político e cultural que expressa e funda o modo de ser do camponês, a singularidade do seu movimento social, e é precisamente aí que está a sua força. [...] O seu caráter revolucionário está na afirmação e reafirmação da comunidade, da comunidade como uma totalidade social, política, econômica e cultural. A sua radicalidade está na desesperada defesa de suas condições de vida e trabalho.

No contexto das formas de ser e de organizar a sua comunidade é que se expressam as práticas sociais desses grupos, práticas gestadas e efetivadas a partir de uma outra lógica de relacionamento, seja dos humanos entre si ou destes com a natureza. Essa perspectiva não pode ser desconsiderada quando se fala de política de revalorização do campo. E falar de uma política de revalorização do campo não fará sentido se esta não estiver comprometida com o respeito e valorização da cultura camponesa, de sua identidade e de seus saberes. Assim, a educação, como parte da

política de revalorização do campo, “é entendida como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos” (RAMOS, MOREIRA e SANTOS, 2004, p.08).

Não obstante o trabalho que a UFS vem desenvolvendo¹⁰ e as diferentes inserções de professores dessa universidade em programas e eventos organizados nacionalmente, bem como a luta dos movimentos sociais, em especial, dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura, a Secretaria Estadual e Secretarias Municipais de Educação, somente a partir de 2004, começaram a tomar conhecimento e incorporar algumas discussões sobre a Educação do Campo. Isso, principalmente após o I Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado naquele ano, apoiado pelo Ministério da Educação. A relevância dada a questão denota que a formação de professores ainda está longe de ser privilegiada nesta discussão.

1.2 Caminhos da produção de pesquisa sobre Educação do Campo

Ao analisar o conhecimento produzido acerca da educação do campo no Brasil, e o avanço na produção científica, que tem como objeto de análise “o rural”, constata-se que existem dissertações de mestrado e teses de doutorado, concluídas e em desenvolvimento, discutindo a Educação do Campo além de publicações que fazem referência à relação entre os currículos oficiais e a tradução das práticas dos

¹⁰Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional: Por uma educação básica do campo. Naquele momento a UFS participou da construção de uma proposta de Educação de Jovens e Adultos e de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Esta proposta juntamente com a pressão dos movimentos sociais, resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) vinculado ao Ministério Especial de Política Fundiária (MPF), hoje Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 2004 foi realizada a II Conferência Nacional: Por Uma Educação do Campo.

movimentos sociais do campo como: Caldart (1987), Damasceno(1990), Molina(2003), Jesus(2003).

Entretanto, a quantidade de pesquisas envolvendo o meio agrário ainda é pequena. Beserra e Damasceno (2004), em artigo publicado com base nas produções de mestrado e doutorado do banco de resumos de dissertações e teses da ANPED, em periódicos acadêmicos científicos nacionais e regionais e em livros especializados, nas décadas de 80 e 90, afirmam que: “para doze trabalhos produzidos sobre educação rural, há mil trabalhos em outras áreas da educação. Essa proporção é dezessete vezes menor do que a proporção dos habitantes do campo em relação à cidade” (BESERRA e DAMASCENO, 2004, p.77). Esses números reafirmam a tese da marginalização do setor agrário também no que se refere à produção do conhecimento acadêmico. A hipótese das autoras é que o desinteresse generalizado pela temática reflete o desinteresse do Estado pelo problema.

Segundo essas autoras, alguns fatores são relacionados ao inexpressivo número de trabalhos direcionados ao rural: a) a importância relativa do tema está relacionada antes de qualquer coisa ao valor relativo do setor agrícola em relação aos setores industrial e de serviços; b) Não sendo um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada; c) considerando que os recursos estatais para as políticas públicas sempre foram bastante limitados, seria preferível investir recursos em áreas que a médio ou longo prazos apresentariam resultados positivos; d) a escassez de estudos na área é também fruto da dificuldade de financiamento de pesquisas e da relativa facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o próprio pesquisador habita. (BESERRA e DAMASCENO, 2004, p.77).

No banco de dados da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) 1981 – 1998, as pesquisadoras encontraram 102 dissertações e teses, assim distribuídas pelas regiões do país: Região Sudeste – 55; Região Sul – 26; Região Nordeste – 15; Região Centro Oeste – 6. As pesquisas foram classificadas de acordo com os temas: 1- Ensino Fundamental (escola rural); 2- Professores rurais; 3- Políticas para a educação rural; 4- Currículos e saberes; 5- Educação popular e

movimentos sociais no campo; 6- Educação e trabalho rural; 7- Extensão rural; 8- Relações de gênero; 9- Outros.

No que diz respeito aos professores rurais, os estudos buscam investigar e dar suporte científico à formulação de estratégias pedagógicas e de programas educacionais adequados à realidade campesina, identificando as intervenções realizadas pelo Estado.

Assim, as pesquisas nessa área procuram contemplar a ação do Estado, como instância formuladora de políticas educativas, analisar as condições da rede escolar existente e, ainda, compreender a ação pedagógica realizada nesse contexto, enfatizando a formação do professor, sua prática pedagógica e suas condições de vida e de trabalho (BESERRA e DAMASCENO, 2004, p. 79).

O tema Educação popular e movimentos sociais no campo é o que agrega maior quantidade de trabalhos, segundo a análise das autoras, “esses estudos compreendem que a educação não se limita apenas ao espaço escolar, mas está também presente nas diversas expressões da luta social” (BESERRA e DAMASCENO, 2004, p. 79). Assim, as práticas educativas dos movimentos se constituem como um vasto campo de pesquisa, uma vez que a participação na luta dos movimentos sociais propicia a construção de um saber que possibilita outra compreensão da realidade, para além das práticas educativas já institucionalizadas que não trazem os elementos da luta política do meio rural como conteúdo da educação.

Em 2007, ao mapear a pesquisa sobre Educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a pesquisadora Maria Antônia de Souza encontrou 150 teses e dissertações defendidas no período de 1987-2007 nos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Desses, 146 são na área de educação e apenas quatro oriundos de outras áreas do conhecimento.

Segundo esses dados, o maior número de trabalho se localiza na Região Sul (37,33%), seguido da Região Sudeste (29,33%), Região Nordeste(22%), Região Centro Oeste(10,66%) e Região Norte(0,66%); o que não é de se estranhar se levarmos em

conta que, nas regiões sul e sudeste há uma maior concentração de Programas de Pós-Graduação.

Os trabalhos foram agrupados em oito eixos temáticos, de acordo com os objetos de pesquisa: 1- Organização do trabalho pedagógico e projeto político pedagógico; 2- Formação de professores; 3- Prática educativa e temáticas relacionadas ao PRONERA(Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária); 4- Papel da escola e da educação na reforma agrária; 5- Consciência política; 6- Identidade; 7- Trabalho e educação; 8- Educação do campo como política pública e outros que fogem às especificidades dos temas listados.

Segundo a pesquisadora, no que diz respeito ao enfoque teórico-metodológico, as pesquisas fazem opção por categorias e conceitos do materialismo histórico-dialético, em função do caráter de classe do MST, havendo também uma quantidade significativa de pesquisas de cunho etnográfico, fenomenológico e antropológico. Diz Souza: “Os estudos sobre educação e/no MST partem sempre do pressuposto de que o MST é oriundo da contradição social e expressa interesses de classe” (SOUZA, 2007, p.446).

Também cabe destacar a função social das pesquisas, uma vez que denunciam a marginalidade da educação do campo nas políticas públicas, a fragilidade com que a formação de professores tem caminhado e a precariedade da realidade das escolas localizadas no campo, por outro lado anunciam as potencialidades das experiências educativas em movimento. As pesquisas também apresentam a preocupação de discutir o problema da educação rural da perspectiva da própria população a que se destina. Neste contexto, prática pedagógica e prática social não se separam, ao contrário, procuram andar juntas na construção dessa educação. Na análise de Souza:

A prática pedagógica como dimensão da prática social fica comprovada nos estudos que discutem as experiências de educação formal no formato de parcerias, como os cursos de educação superior e os cursos de formação técnica e de magistério, ao lado da educação de jovens e adultos. São investigações que analisam tanto a formação de professores quanto a prática do professor e demonstram a possibilidade de fortalecimento de um paradigma de educação que

valoriza o trabalhador do campo e os conteúdos escolares – conhecimentos construídos historicamente. Denunciam as fragilidades dos cursos de formação de professores em desenvolvimento nas universidades, no que tange ao debate da realidade agrária do país. (SOUZA, 2007, p.450)

Dos 146 trabalhos na área de educação, nove se dedicam especificamente à formação de professores: Ghedini (2007), Casagrande(2007), Toretta Zen(2006), Santos(2006), Teixeira Lins(2006), Xavier(2005), Carvalho(2003), Oliveira(2001), Bagetti(2000). Além destes, localizamos no Banco de dissertações e teses da CAPES/Domínio Público outros trabalhos, posteriores à pesquisa de Souza, que fazem as suas análises a partir dos cursos de formação de professores como os de Zancanella(2007), Gattas (2006), Pezzin(2007), Jesus(2007), Wolff(2007), além de alguns que, se utilizam dos cursos de formação de professores para discutir temas como identidade(Costa, 2006), organização do trabalho pedagógico(Titton, 2006), e a prática educativa do Pronera (Costa, 2005).

Destes trabalhos, sete são realizados a partir dos cursos de formação de professores em nível superior, os cursos de Pedagogia da Terra, cinco tratam da formação continuada ou em serviço e outros cinco trazem outras abordagens como a formação política dos educadores ou pressupostos filosóficos e ideológicos dos cursos. As práticas pedagógicas e o cotidiano escolar também têm merecido atenção dos pesquisadores, a especificidade da proposta teórico-metodológica e o modo como contribui na formação de professores para as escolas do campo é também um tema recorrente. No entanto, identifica-se uma carência nos estudos da relação entre o conhecimento previsto nos currículos e as práticas sociais dos professores do campo.

1.3 Caminhos metodológicos desta pesquisa

Ao optarmos pelo estudo desse objeto, temos claro que a existência destes movimentos sociais se constitui como uma forma de embate dentro das contradições do sistema de classes inerente ao modelo capitalista de sociedade ao qual estamos

submetidos e que, por outro lado, o objeto de estudo também apresenta as suas próprias contradições. Para discutir estas contradições, a nossa pesquisa requer uma abordagem qualitativa, na qual daremos ênfase às especificidades do nosso objeto, bem como suas origens e sua razão de ser no contexto da sociedade brasileira. As características básicas da pesquisa qualitativa estão de acordo com nosso estudo, pois permitem apreender o objeto em sua totalidade, uma vez que “[...] é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador o sujeito-chave. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados propriamente ditos e usam uma forma narrativa para descrevê-lo. Tem-se, dessa forma, um tipo de pesquisa descritiva, em que a análise dos dados se faz indutivamente e os significados são de fundamental importância nessa análise.

Para realização desse estudo nos valem de uma pesquisa documental, a partir de fontes históricas e de conteúdos sobre a formação de professores e a formação de professores da educação do campo, tendo em vista que o foco principal para compreender o objeto está nas propostas curriculares dos cursos da UFS e da UFRN.

Gil (1991, p. 51) destaca que a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica.

A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto que a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental, vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser relacionados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Por outro lado, consideramos com Ludke e André (1986, p.3) que “a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios

que orientam o pesquisador”, o que significa que, nem os dados e fatos se revelam gratuita e diretamente aos olhos deste, nem o mesmo os enfrenta desarmado de seus valores, experiências e vivências. O conhecimento sobre o fato pesquisado se constrói a partir da investigação que o pesquisador faz, baseada no que ele conhece do assunto, portanto, na teoria e na experiência acumulada a respeito.

No que se refere ao enfoque teórico-metodológico, compreendemos que a abordagem dialética materialista histórica seja a mais adequada à nossa investigação desde que optamos por um objeto de estudo que se caracteriza como uma totalidade parcial que contém em si os elementos do todo maior, mas, pode ser compreendido como momento específico do todo. Assim a totalidade não significa todos os fatos, mas sim “um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos), pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p.35).

Também consideramos que o nosso objeto de estudo tem seu lócus nas áreas de assentamentos rurais, com uma população atuante nos movimentos sociais¹¹ do campo e que esses mesmos movimentos têm sua razão de ser na contradição fundamental da sociedade capitalista, que é sua divisão em classes, e, nesse contexto, a existência de uma classe trabalhadora do campo que tem sido excluída e posta à margem da sociedade como uma população a parte, fora do padrão definido pela representação urbana da realidade. Desse modo, “romper com o quadro ideológico dominante, favorecendo situações para que os grupos dominados estabeleçam explicitamente seus

¹¹Adotamos aqui a conceituação de movimentos sociais proposta por Scherer-Warren (1999, p. 14 e 15): São formas de ações coletivas reativas aos contextos histórico-sociais nos quais estão inseridos. Essas reações podem ocorrer sob a forma de: denúncia, protesto, explicitação de conflitos, oposições organizadas; cooperação, parcerias para resolução de problemas sociais, ações de solidariedade; e construção de uma utopia de transformação, com a criação de projetos alternativos e de proposta de mudança. Todavia, um mesmo movimento pode desenvolver simultaneamente as três dimensões - contestadora, solidarística e propositiva - de acordo com seu projeto civilizatório que inclui oposições ao status quo e orienta-se para a construção de identidades sociais rumo a uma sociedade melhor. Ver Ilse Scherer-Warren. Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

interesses estratégicos de classe deve ser uma preocupação mediatizadora de toda a ação” (MENESES, 1992, p.2).

Esses cursos, ofertados em regime especial, e portadores de especificidade fazem parte de uma experiência diferenciada que possui características básicas adequadas ao que nos propomos. Trata-se de um estudo exploratório que tem como ponto de partida um projeto aberto e flexível que focaliza a realidade da formação de professores para a Educação do Campo e busca contemplar a sua multidimensionalidade, “de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 1991, p.45).

O processo de desenvolvimento de uma pesquisa exploratória se revelou como uma vivência investigativa de aproximação com o campo de estudo diante de várias perspectivas: teóricas, culturais, sociais, técnicas, históricas, burocráticas, dentre outras. Ainda mais quando, como nesse caso, já há um envolvimento anterior com as questões que permeiam o objeto de estudo.

Iniciando nossa investigação, foi feito um levantamento bibliográfico: consulta e leitura de teses, dissertações, periódicos, livros que propiciassem acúmulo teórico para as discussões construídas no decorrer da investigação. O acúmulo teórico contribuiu para um melhor delineamento da questão em estudo, proporcionando relações com o universo a ser pesquisado e nos ajudaram a enxergar melhor o nosso objeto de estudo. Essas primeiras leituras nos indicaram a necessidade de buscar entender como se construiu historicamente a profissão de professor no Brasil e que caminhos trilhou essa formação de professores, até chegar ao momento atual no qual além de uma grande expansão dos cursos, em nível superior, também está se construindo uma nova abordagem de formação, destinada para a educação do campo, uma matriz diferenciada, que exige uma reflexão mais aprofundada sobre a dinâmica, o movimento dessa realidade.

Esta etapa nos permitiu traçar a caminhada histórica da formação de professores no Brasil, desde o seu nascedouro até os dias atuais, contemplando nesta caminhada o surgimento da educação rural e posterior formação de professores para a educação do

campo. Para a escrita desta história também recorreremos à legislação educacional antiga e atual, a exemplo das Diretrizes e Pareceres do Conselho Nacional de Educação e ao trabalho de estudiosos da área.

A seleção dos documentos que servem de fontes para esta investigação partiu do seu estudo e da atribuição de relevância para a pesquisa a ser desenvolvida, assim definimos os projetos dos cursos em estudo como principais fontes, já que se constituem a base do objeto de estudo. Além deles, a LDBEN, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, documentos do Pronex, Cadernos da Coleção Por uma Educação do Campo e Cadernos de Educação do MST, uma vez que partimos do pressuposto de que um tipo de dado apenas não nos dá a dimensão desta investigação, mas sim que o conjunto de informações possibilitará estabelecer relações que permitam responder à nossa questão.

Vencida esta etapa de definições básicas, voltamos para uma leitura mais acurada dos projetos e iniciamos a análise detalhada dos mesmos, o que possibilitou aproximação com os elementos significativos que conduziram as discussões e análise.

Durante esse processo montamos um quadro comparativo entre os dois projetos (anexo 01), de modo a poder melhor visualizar as aproximações e distanciamentos entre eles e instrumentalizar o estudo mais minucioso, a partir do qual foi possível destacar alguns aspectos que consideramos relevantes e que sobressaem quando procedemos à análise do quadro:

- O acesso;
- As razões/motivos de realizar tais projetos por parte das universidades;
- Os princípios, objetivos e conteúdos dos projetos;
- A metodologia proposta

A partir da leitura e sistematização dos documentos foi possível eleger as categorias que possibilitassem a análise dos projetos em sua totalidade. Dessa forma, a relação entre objetivos e metodologia dos projetos, assim como a relação entre conteúdos e objetivos nortearam a leitura dos documentos.

Com base nessa leitura e nos procedimentos dos projetos encontramos dois elementos que se constituíram como categorias centrais para a análise dos mesmos. São eles: emancipação e práxis. A categoria emancipação se inscreve na raiz mesmo da concepção de Educação do Campo como em qualquer concepção de educação que não esteja voltada para a manutenção do sistema de exploração e dominação da sociedade capitalista. A práxis se inscreve como uma categoria das mais relevantes quando estamos tratando de educação, de formação de professores ou de formação de qualquer profissional, posto que a necessária relação entre conhecimento teórico e prático envolve o constante repensar sobre um e outro, possibilitando o movimento e a reelaboração de um e de outro.

Para trabalhar com as categorias definidas, nos valem das referências de alguns autores que nos dão subsídios para a investigação. Assim, buscamos em Adorno (1995) uma importante referência que nos possibilitou ampliar a problematização sobre a educação como elemento de emancipação. Este autor nos coloca a todo tempo para pensar nas relações entre a intenção e a ação. O trabalho de Freire (1982, 2002) também contribui com este estudo na compreensão da educação como forma de conscientização e busca da autonomia, emancipação e na perspectiva do trabalho pedagógico como *práxis* educativa.

No que se refere à *práxis*, também tomamos como referência Triviños (2006) e Freitas (1995) para refletir sobre o movimento entre a prática e a reflexão sobre essa prática para reelaborá-la, em um processo dialético de constante construção e reconstrução. O trabalho de Mészáros (2005) traz uma abordagem que considera a educação na perspectiva da sociedade capitalista e seus desafios para se constituir como uma estratégia de transição para outra forma de sociedade. Outra contribuição importante é dada por Santos (2005) que dispõe sobre a diversidade de conhecimentos existentes e propõe outra forma de relacionamento entre os conhecimentos científicos e outras forma de conhecimento.

Para compreender a trajetória da formação de professores no Brasil, nos reportamos aos trabalhos de Carvalho (1998), Nunes (2000), Brandão (1999), Saviani (1991, 2004, 2006), Oliven (2002), Cunha (2000), Tanuri (2000), Scheibe e Aguiar

(1999), Silva(2006). Para o estudo da Educação do Campo, sua trajetória e seus fundamentos, nos valem dos trabalhos de autores como Arroyo (2005), Caldart (2000, 2002, 2004, 2008), Jesus (2005, 2006, 2008).

As contribuições teóricas desses autores nos forneceram os subsídios para o processo de reflexão sobre a realidade estudada, processo esse em que construímos esse trabalho que, como conhecimento histórico que é, apresenta suas próprias contradições e limitações.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

(...)
*Já sabemos muito bem / De onde nasce e de onde vem
A raiz do grande mal / Vem da situação crítica
Desigualdade política / Econômica e social*
(...)
Patativa do Assaré(1990)

Quando pensamos nas particularidades dos caminhos da cidade e do campo logo nos vem a imagem de ruas asfaltadas e com rede de esgoto e, em contraponto, caminhos estreitos, mal cuidados, com lama e de difícil acesso. É desnecessário explicar qual é, em nossa mente, o caminho da cidade e o do campo, nos parece óbvio. Possivelmente para alguns pode até parecer natural que assim seja. Não é. Essa concepção é baseada numa visão centrada na área urbana, pela qual tudo que pertence ao campo é feio, rude e atrasado. Para que seja bom tem que se basear no modelo da cidade.

A educação e a formação de professores também não fogem a essa lógica, desde a criação dos cursos de formação de professores as escolas sempre estiveram voltadas para o atendimento às necessidades das áreas urbanas. Poucas foram as iniciativas de formar professores direcionadas para as escolas rurais e não se firmaram, apesar da grande parcela da população que vive e trabalha no campo.

Este capítulo se dedica à questão da formação de professores no Brasil, como vem se construindo essa profissão, como as políticas públicas têm tratado dessa formação, desde a instituição dos cursos de Formação de Professores nas “escolas normais”, a criação dos cursos superiores de Pedagogia, os movimentos de reformulação desse curso e as mudanças ocorridas, até os dias atuais em que há uma grande expansão da oferta de cursos e dos movimentos que tornaram possível que haja turmas específicas em várias universidades, ainda que seja em regime especial, para formar professores para as escolas do campo.

A formação de professores sempre foi, no Brasil, um problema merecedor de estudos e debates, reconhecendo-se, ao menos no âmbito legislativo, a sua relevância para a efetivação das mudanças que, governo após governo, são elencadas como fundamentais e urgentes. Desde agosto de 1834, a prática de formação docente foi efetivada pelas províncias através de um Ato Adicional. No entanto, somente a partir de 1870 é que as escolas normais se consolidam, juntamente com a ideologia liberal de democratização e obrigatoriedade do ensino e da educação primária.

Até os anos 30 do século XX, a formação de docentes para o ensino primário esteve restrita à ação das escolas normais. Foi-se o Império, vieram a República Velha e a Nova República, mas permaneceu a incumbência dos Estados para a formação dos professores em curso normal. Isso, com todas as variações de formação oferecida por esses cursos em cada Estado, o que se pode encarar como uma necessidade de atenção às especificidades locais por um lado ou, por outro lado, pode indicar uma diferenciação na qualidade da formação dos professores, o que, por certo tem reflexos na educação oferecida pela escola. De qualquer sorte, a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, a Lei 5692/71 ou a atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional não alteraram esta disposição, mesmo quando determina a formação em nível superior, admite a formação em nível médio. Esta formação não é uma idéia nova, tendo em vista que, desde a Revisão Constitucional de 1925-26, já se falava na fundação de uma escola normal superior. O temário da primeira Conferência Nacional de Educação (1927) tinha como terceiro item: “A criação das Escolas Normais Superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico de nosso professorado do Ensino Secundário e Normal.” (CARVALHO, 1998, p.310).

As transformações políticas, econômicas e sociais, na segunda década do século XX, trouxeram uma nova dimensão para a questão da educação e novos desafios, por conta das mudanças nas condições de vida e trabalho advindas do processo de industrialização do país: “Saúde, moral e trabalho eram os três pilares principais em que se assentava a convicção a respeito da importância da educação.” (CARVALHO, 1998, p.148). Para atender à nova demanda da sociedade por educação, a escola necessitava de novos parâmetros e para isso instituir leis e decretos não era suficiente, a formação dos professores devia ser repensada, uma vez que de sua ação dependia os resultados do sistema educacional.

Neste início de século, o Brasil passou por transformações políticas, econômicas e sociais, com mudanças na produção agrícola e desenvolvimento industrial, que impulsionaram as transformações culturais. Assim, além da burguesia latifundiária passa a existir também uma burguesia industrial. A crise de 1930 criou condições necessárias para a implementação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, além de criar condições para que ocorresse uma revolução no sistema educacional brasileiro uma vez que o modelo econômico que emergia necessitava de outro sistema de ensino que teria a função de instrumentalizar as classes menos favorecidas, qualificando operários para a indústria emergente.

No entanto, as áreas urbanas não estavam preparadas para absorver os impactos de um processo migratório em larga escala. É nesse contexto que a educação rural surge no cenário educacional brasileiro, incorporada ao intenso debate que ocorria em relação à importância da educação para conter o movimento migratório e intensificar a produção no campo. Os Congressos Nacionais de Educação, promovidos pela Associação Brasileira de Educação (1927, 1928, 1929, 1931), registram em seus relatórios a preocupação de forças sociais, políticas e econômicas com o inchaço das cidades e esvaziamento do campo. Assim cabiam políticas que tinham como objetivo fixar as pessoas no campo e conter o crescimento urbano, entre elas, a educação.

Enquanto encenação urbana do campo subordinada ao interesse de conter a migração para as cidades, o projeto de ruralização do ensino era intento racionalizador de distribuição das populações entre o campo e a cidade. (CARVALHO, 1998, p.167)

O modelo de educação rural construído neste momento da vida do país quando o processo de industrialização estava se firmando e as condições de vida precárias do campo expulsavam os trabalhadores para as áreas urbanas a procura de um meio de subsistência perdurou por muitas décadas.

Nas áreas urbanas, o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização definiram a necessidade de uma demanda em potencial pela educação. Como a expansão capitalista não se fez uniformemente por todo o território nacional, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas áreas onde se intensificaram as relações de produção capitalistas, já que a demanda por educação era determinada pelo processo de urbanização e de industrialização.

Assim os núcleos urbanos reclamam por uma escolaridade mínima para a população, a fim de adquirir condições de competir no mercado de trabalho e sobreviver na própria cidade. No entanto, o sistema educacional não acompanhava o ritmo acelerado do processo de industrialização e urbanização que vivia a sociedade brasileira. Esse contraste, fez surgir pressões sociais que se intensificaram em torno da questão educacional e difundiram o analfabetismo como uma vergonha nacional, uma doença que deveria ser erradicada de todo o território nacional.

Em 1932, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e outros educadores e intelectuais brasileiros, lançam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em que formalizam suas propostas para a educação nacional. O “Manifesto”, que incorporava o ideário pedagógico renovador influenciaria a educação até o início dos anos de 1960, era dirigido ao povo e ao governo, e apontava a necessidade de construção de um Sistema Nacional da Educação. Nesse documento os auto-denominados “pioneiros da educação” propõem a formação de todos os professores em cursos de nível superior.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. (TEIXEIRA, 1984, p.420)

Note-se que, de acordo com Nunes (2000) as mesmas pessoas que participavam da Associação Brasileira de Educação (ABE) e organizavam Manifestos estavam também nas esferas do poder público, ainda assim as suas idéias não lograram êxito.

Os mesmos intelectuais, ancorados em mais de uma frente de trabalho, criaram interações nas quais havia uma interação contínua e sistemática que se expandia fora do circuito pedagógico e penetrava outras associações. Desse modo, faziam a articulação entre as propostas emanadas do Estado, por meio da ABE, e as demandas de outros grupos organizados ou em organização da sociedade mais ampla. Dividindo as tarefas, dentro das suas respectivas especializações, faziam também uma articulação da organização pública das escolas do ponto de vista da técnica-pedagógica, da técnica-gerencial e da política educacional. (NUNES, 2000, p.388)

Esses professores, ou intelectuais da educação, do início do século XX, fizeram jus ao título que se deram, estavam presentes em todas as instâncias de poder nos mais variados momentos políticos, alguns sendo cooperativos, outros coniventes e outros perseguidos e presos, no entanto sua existência trouxe uma marca, uma contribuição que não se pode desconsiderar: “Essa geração de educadores é fundadora do campo da educação como um campo de conhecimento especializado.” (BRANDÃO, 1999, p.96).

No Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira, Diretor Geral de Instrução do então Distrito Federal propõe a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A criação dos Institutos de Educação ampliou

as finalidades da Escola Normal; além da formação de professores primários, cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores formados. Esses Institutos traziam em seu bojo novas experiências didático-metodológicas, mas não incorporavam as mudanças sociais. Dessa maneira, os currículos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação avançavam, porém permaneciam distanciados da realidade do ensino primário, revelando insuficiência e inadequação de formação de professores que fossem capazes de ensinar o mínimo dos saberes necessários às crianças oriundas das camadas mais pobres que iniciavam seu acesso à escola.

De acordo com Silva (2006, p.66-70), a partir desta década, em decorrência de fatores como: o movimento migratório do campo para a cidade, o movimento dos pioneiros da educação, a pressão da população urbana por educação e a necessidade de capacitação da força de trabalho para as indústrias surgiram iniciativas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA- 1947), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER- 1952), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958). Nesse período, os movimentos civis e lutas pela democratização da educação sofrem grande influência do ruralismo pedagógico, um discurso segundo o qual a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo, tirando-o do atraso e da ignorância, o que conteria o processo migratório para as cidades. Nos anos 50, toma força o discurso urbanizador segundo o qual caberia a escola preparar culturalmente os que residem no campo para se ajustarem ao racionalismo da cidade, uma educação que facilitasse a adaptação a um meio que tenderia a uniformizar-se pela expansão da industrialização e da urbanização.

A Constituição de 1934 apontou a necessidade de que fossem fixadas diretrizes para a educação nacional e a elaboração de um Plano Nacional de Educação, porém não promoveu nenhuma alteração no sistema então vigente. Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, por iniciativa de Anísio Teixeira, a Escola de Professores a ela foi incorporada com o nome de Escola de Educação, a qual tinha dentre seus órgãos constitutivos o Instituto de Educação. A Universidade do Distrito Federal foi instituída pelo Decreto n. 5.513, de 04 de abril de 1935, tendo como um de seus fins o de preparar profissionais para o magistério de todos os níveis.

O golpe de Estado de 1937 impõe uma tutela autoritária. No governo de Getúlio Vargas (1937-1945), organiza-se o sistema de ensino do país para atender às necessidades do regime imposto, a intenção é estabelecer um modelo de educação a serviço do Estado. Os discursos do militarismo, do nacionalismo, do civismo e mesmo da eugenia fazem parte deste processo. Logo, os debates políticos desenvolvidos pela sociedade civil foram abafados em decorrência da implantação do Estado ditatorial. A sociedade política assume o direito de controlar as decisões educacionais do país, determinando a necessidade de uma reestruturação da educação que correspondesse às novas necessidades políticas, sociais e econômicas.

A Universidade do Brasil, criada por Getúlio Vargas, em 1937, a partir da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, mediante Lei nº. 452/37 foi pensada como um modelo padrão para todo o país e determinou a organização do ensino superior no período de 1940 a 1968, quando foi aprovada a Lei 5.540/ 68, conhecida como a lei da reforma universitária.

Pelo Decreto–Lei nº. 1.190 de abril de 1939 foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, que devia preparar intelectuais, pesquisadores e profissionais para o magistério de nível médio e a escola normal. Segundo este decreto:

A Faculdade Nacional de Filosofia tem como finalidade preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino.(Cadernos FAE/UFMG, nº 3, p.12)

Tendo como finalidade a preparação de professores, especialistas e pesquisadores, essa faculdade foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando-se ainda a Didática como seção especial. A seção de Pedagogia, diferentemente das outras três, abrigava somente um curso, o de Pedagogia. A seção de Didática também era constituída de apenas um curso com o próprio nome. Com a junção deles foi criado o curso de Pedagogia - três anos correspondendo ao

bacharelado e um acréscimo de um ano de Didática completando-se dessa forma a licenciatura. Esta organização ficou conhecida como o esquema “3+1” (SAVIANI, 2004).

Esse esquema só foi modificado com uma nova regulamentação do curso de Pedagogia pelo Parecer 251, elaborado por Valnir Chagas e aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962. A partir daí o curso passou a ser de quatro anos e as disciplinas da licenciatura passaram a poder ser cursadas concomitantemente às do bacharelado.

A partir de 1960, as lutas pela escolarização e pela reforma agrária vão contribuir para a redefinição da educação. “A educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural” (SILVA, 2006, p.69). Neste período realizaram-se muitas iniciativas de educação, movimentos pedagógicos e sociais: Movimentos de Educação Popular (Movimento de Cultura Popular – MCP, vinculado a Prefeitura de Recife/PE; Centros Populares de Cultura – CPCS, criados pela União Nacional dos Estudantes –UNE; Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler da prefeitura de Natal/RN; Movimento de Educação de Base – MEB, vinculado à igreja e atuava por meio de escolas radiofônicas), Movimentos da Ação Católica e Movimentos Sociais do Campo. A ditadura militar instaurada em 1964 fechou os canais de participação e mobilização da sociedade civil, impondo limites e controles aos bens educacionais e sociais. Os movimentos sociais e populares são desarticulados, universidades sofrem intervenção e professores, lideranças e intelectuais são perseguidos, mortos ou exilados.

Em 1961, após um período de catorze anos de tramitação no Congresso Nacional, foi promulgada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o

desenvolvimento da pesquisa. As mudanças neste modelo de ensino superior visando apenas a formação profissional, desvinculado da pesquisa, só vieram a ser implantadas em 1968 com a aprovação da lei da reforma universitária.

Após longos anos de penumbra - nos quais a reforma universitária era debatida, exclusivamente, nos fechados gabinetes da burocracia estatal -, iniciou-se, em 1968, uma nova discussão. O Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) que criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico dentre outras inovações. A partir daí, os departamentos substituíram as antigas cátedras, passando, as respectivas chefias a ter caráter rotativo. O exame vestibular, por sua vez, deixou de ser eliminatório, assumindo uma função classificatória.

Ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país. A Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária dirigia-se às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). Entretanto, como grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, seu alcance ultrapassou as fronteiras do sistema público federal, atingindo as instituições privadas, que procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações. Como a pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, logo após 1968, ocorreu uma expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Essa expansão do sistema ocorreu com a aquiescência do governo e, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas. (OLIVEN, 2002, p. 39-40).

De acordo com esta reforma, o ensino superior deveria ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. As universidades deveriam oferecer ensino, pesquisa e extensão. No entanto, o que ocorreu nos anos de 1970 foi a expansão do sistema de ensino superior, em função do aumento do número de instituições privadas e estabelecimentos isolados.

Com esta reforma, as Faculdades de Filosofia Ciências e Letras sofreram uma considerável fragmentação, proporcionando a criação dos diversos institutos de conteúdos específicos e a instalação das Faculdades de Educação. Essa fragmentação “resultou de um movimento de autonomização das diferentes seções dessa Faculdade, que cresciam em tamanho e se diferenciavam pela própria lógica de desenvolvimento do campo científico, especialmente da matemática, da física, da química e da biologia”. (CUNHA, 2000, p.181). A partir de 1968, as Faculdades de Educação se instalam e se concretizam nas universidades de todo o país, embora tenham sido criadas, oficialmente, desde 1931.

No mesmo ano, de acordo com Freitas et al (1999, p. 181) foi criada a primeira Faculdade de Educação do Estado de Sergipe, agregada à Universidade Federal de Sergipe (UFS), a partir de agosto de 1968, mediante a Resolução 1/68 da Reitoria, com o desmembramento da Faculdade de Filosofia. Sua finalidade era formar e aperfeiçoar professores, técnicos e especialistas para atuarem no sistema de ensino, dada a carência no número de professores formados para atuar nas unidades de ensino.

Após a entrada em vigor dessa lei, ocorreu uma nova regulamentação no curso de Pedagogia, através do Parecer 252/69 e Resolução 02/69 do Conselho Federal de Educação, também da autoria de Valnir Chagas. Nesse parecer se estabelece que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas em educação (orientadores, administradores, supervisores e inspetores escolares) far-se-á no curso de graduação em Pedagogia. Estabelecia ainda o desdobramento das áreas de administração, supervisão e inspeção em habilitações curtas (visando à escola de 1º grau, com 1100 horas de duração) e plenas (com 2200 horas, para as escolas de 2º grau). A orientação educacional foi planejada apenas como habilitação plena.

O curso de Pedagogia expandiu-se segundo a idéia de polivalência, com um currículo composto por uma parte comum, de fundamentos da educação, considerada necessária a todo e qualquer profissional da área, e outra parte diversificada, para atender às diversas habilitações específicas, conferindo, qualquer uma delas, o título de licenciatura. Entende-se aí que todos os formados neste currículo podem ser docentes do curso de formação de professores do ensino médio.

No interior desta proposta, de acordo com Scheibe (2001, p.2), o curso de graduação em Pedagogia constituía-se numa espécie de curso de especialização, no nível de graduação: seus estudos consistem numa complementação pedagógica para os profissionais que já possuem formação de magistério (nível médio) ou licenciatura em outras áreas do conhecimento. Apenas uma das suas habilitações, a habilitação para o magistério das disciplinas pedagógicas, dispensava a formação docente anterior. E esta mesma habilitação criou o impasse que pode ser traduzido da seguinte forma: "quem pode mais pode também menos", lógica que trouxe a possibilidade de através de uma complementação metodológica e prática de ensino, o curso habilitar também para o ensino nos primeiros anos de escolarização.

A Lei 5692/71 não alterou esta proposta de formação de pessoal não docente para o sistema de ensino. Face às críticas e às restrições, em 1976 o Ministério da Educação organizou duas Comissões de Especialistas em Educação, com a finalidade de avaliar o desempenho dos cursos destinados à formação de especialistas e professores de 1º e 2º graus. A partir desses estudos evidenciou-se a necessidade de reformulação desses cursos.

Esta situação colocada para o curso de Pedagogia desde a década de 70 do século passado acentuou a preocupação dos educadores, gerando um forte movimento pela construção de uma base comum nacional para a formação de todos os profissionais da educação, considerada a premissa de "formar o professor e o especialista no educador" (Saviani, 1991). Este movimento, reflexo da crescente conscientização política dos educadores, desejou superar a forte presença da tendência tecnicista na educação, apontando para uma sólida formação científica, técnica e política do educador, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira (Brzezinski, 1992).

O movimento pela construção de uma base comum seria também uma estratégia viabilizadora da superação dos tradicionais dualismos entre docente e especialista, entre formação universitária para uns e de ensino médio para outros. Tal superação é considerada fundamental para a resistência à degradação da profissão do magistério, para a unificação da profissão e para a organização das políticas de profissionalização.

Em 1978, foi realizado, em Campinas, o I Seminário de Educação Brasileira. A partir daí iniciou-se um processo de maior envolvimento dos educadores, desejosos de participar das diretrizes futuras do curso de Pedagogia. Daí em diante foram criados diversos comitês, Regionais e Estaduais e uma Coordenação Nacional pró-defesa do curso de Pedagogia. Tanuri (2000), destaca que:

À medida que os educadores passaram a se insurgir contra a “concepção tecnicista” que informava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, questionando a excessiva divisão do trabalho escolar e o parcelamento da Pedagogia em habilitações, acirrava-se a discussão acerca da função do referido curso. (TANURI, 2000, p.84).

Os anos 80 trazem ares de redemocratização para o país. Em 1981 o Ministério da Educação propôs um amplo debate em nível nacional e regional, com professores, alunos e administradores, sobre o aperfeiçoamento das instituições de ensino superior na formação de recursos humanos. Nesses debates uma questão central sempre esteve em foco,

[...] a questão da base comum nacional. Essa expressão foi cunhada pelo Movimento Nacional de Formação do Educador, e explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação“, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983,¹² justo no momento em que as forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do país estavam se organizando em todos os campos, inclusive no campo educacional. Aliás, é bom lembrar que, após as eleições de 1982, alargava-se o anseio por participação entre os educadores, e diversas experiências de participação passaram a ocorrer em vários estados e municípios, a exemplo do I Congresso Mineiro de Educação, do I Encontro de Professores de Primeiro Grau

¹² O Encontro Nacional de “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” foi promovido pela Secretaria de Educação do Ensino Superior/MEC em novembro de 1983, em Belo-Horizonte, MG.

do Estado do Rio de Janeiro e do Fórum de Educação do Estado de São Paulo. No plano nacional, os educadores engajavam-se na luta pela reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas, contrapondo-se à imposição de reformas definidas nas instâncias oficiais. No Encontro de Belo Horizonte foi firmado o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.226).

Neste encontro foi criada, por educadores e estudantes presentes, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador– Conarcfe¹³, com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão sobre a reformulação dos cursos de formação do educador e acompanhar as ações do MEC junto aos cursos de licenciaturas. Foi ainda firmado a princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.

De acordo com Scheibe e Aguiar (1999, p.228-9), outras dimensões foram atribuídas, ao longo do tempo, à “base comum nacional” no âmbito da Conarcfe e atual Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), como: “princípio que permita avançar na formação dos profissionais do ensino necessários à luta, no plano educativo, pela transformação da sociedade brasileira” (1986); “ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação” (1990); “instrumento de luta e norte para a reformulação dos cursos de formação do educador” (1992).

A concepção produtivista em educação, baseada na “teoria do capital humano”¹⁴, foi incorporada ao sistema educacional brasileiro na década de 60, resistiu a todos os embates das tendências críticas da década de 80 e revitalizou-se no contexto do neoliberalismo, acionada como “instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento” (SAVIANI, 2004, p.8). Para ele, essa visão suplantou a ênfase na

¹³ A Conarcfe atuou até 1990 quando se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope.

¹⁴A Teoria do Capital Humano, que valeu a Theodoro Schultz o Prêmio Nobel de Economia em 1968, postula uma relação de causa e efeito entre nível educacional e performance econômica.

qualidade social da educação, sendo referência para a atual LDB. Desse modo, por via da legislação, essa teoria está presente e forte no sistema educacional brasileiro.

2.1 Cenário da formação de professores na atualidade

Até a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394, em 1996, o curso de nível superior em Pedagogia formava professores, porém não para as primeiras séries do ensino fundamental ou para a educação infantil, em verdade, a preocupação principal era com a formação do técnico ou especialista e a formação de professores das disciplinas pedagógicas para o ensino médio. A aprovação da LDBEN, apesar de suas contradições, trouxe novas possibilidades para o cenário da educação, no entanto reforçou alguns problemas que o sistema educacional já enfrentava como a destinação de recursos públicos para a rede particular e o fortalecimento da rede privada, especialmente no ensino superior, sem enfrentar, efetivamente, os graves problemas de qualidade da educação pública no país.

A LDBEN (Lei nº 9394/96) trata da educação superior no capítulo IV, nos artigos 43º a 57º, estabelecendo, por finalidade do ensino superior: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais; promover a extensão, dentre outros.

Para Florestan Fernandes (citado por HECKERT, 2005, p.117) a LBDEN aprovada em dezembro de 1996, contribui para alicerçar as bases para as reformas educacionais que viriam a ser implantadas ao final dos anos de 1990, privatizando cada vez mais a educação brasileira. Conforme já havia anunciado Florestan, em artigo para a Folha de São Paulo, a nova lei, “ em termos atuais, unifica os dois predadores aliados – a privatização neoliberal, inerente à globalização da economia, e a privatização particularista dos donos das escolas, arcaica e nociva à comunidade nacional.

(FERNANDES, 1995). Os dados estatísticos sobre a década de 90 confirmam a previsão de Fernandes(1995) ao apresentarem uma taxa muito alta de crescimento de rede de universidades privadas.

Tabela nº. 03 -Taxa de crescimento das vagas oferecidas em vestibular – 1990/2000

Dependência Administrativa	Taxa de Crescimento (%)
Federal	62,6
Estadual	70,7
Municipal	-2,1
Privada	147,9

Fonte: INEP (www.inep.gov.br)

Apesar do significativo aumento da quantidade de vagas na rede pública, nota-se que o grande salto se deu na rede privada. Significando que para os alunos que não têm acesso a uma vaga na rede pública e gratuita resta a opção de um curso particular. O quadro não se alterou na primeira metade da primeira década do século XXI, os dados apresentados na PNAD 2004 demonstram que a rede privada continuou crescendo em todo o país.

Tabela nº. 04 – Percentuais de instituições, cursos e matrículas de graduação presencial, segundo a categoria administrativa – Brasil 1996 – 2004

Ano	Instituições (%)		Cursos (%)		Matrículas (%)	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
1996	22,9	77,1	44,8	55,2	39,4	60,6
2004	11,1	88,9	33,6	66,4	28,3	71,7

Fonte: MEC/ INEP/DEAES (www.inep.gov.br)

Como se verifica a partir dos dados da tabela, em 2004 as instituições privadas respondiam por 88,9% do ensino superior, em contraposição a apenas 11,1% de instituições públicas. Pelos dados do MEC/Inep, as instituições privadas que eram 711 em 1996 passaram a ser 1.789, em 2004.

A partir da LDBEN de 1996, foram criadas outras possibilidades para a formação de professores como os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, que, sem dúvida, ampliaram as oportunidades, no entanto a nova lei não correspondeu à expectativa do movimento dos educadores de que findo o regime militar a questão da formação decente seria mais bem equacionada. De acordo com Saviani (2006):

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em maio deste ano de 2006. (SAVIANI, 2006, p.9)

Assim a quantidade de vagas para o ensino superior em cursos de formação de professores cresceu significativamente neste período, em especial devido à expansão das faculdades e centros de educação da rede privada que, em sua maioria, não se constituem como universidades e, portanto, não se dedicam ao desenvolvimento de pesquisa, privilegiando a atividade de ensino.

Além disso, a flexibilização que a lei facultou para a criação de instituições possibilitou as condições para criação de cursos de curta duração, ou aligeirados, em regime especial, que funcionam apenas em fins de semana ou aos sábados, o que proliferou na criação de cursos e instituições em pequenas cidades. Esses cursos, por um lado, possibilitaram o acesso de milhares de professores da zona rural, por outro lado

esse acesso se deu em cursos sem a qualidade desejada, deixando transparecer que apenas têm a intenção de garantir a certificação exigida pela legislação.

Em estudo realizado por Campos (2004), os dados constantes no Cadastro Nacional de Cursos/INEP, naquele ano, apresentavam um total de 2.138 cursos voltados para a formação de profissionais para atuação na docência da educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental e para outras atividades pedagógicas, inseridas em espaços escolares e não-escolares (765 cursos Normal Superior e 1.373 cursos de Pedagogia). Desses, 824 (38,54%) cursos estão vinculados a instituições públicas federais e estaduais, enquanto que 1.314 (61,31%) cursos estão vinculados a instituições privadas. Em 2008, o Cadastro de Instituições da Educação Superior /MEC/INEP registra a existência de 2.260 cursos/habilitações em Pedagogia.

O fato de que tenha ocorrido tal expansão na oferta de cursos de formação de professores em nível superior não significa que o problema da formação dos professores tenha sido superado, especialmente no que se refere aos professores que atuam nas escolas rurais. Sobre essa realidade permanece atual a análise feita em Kolling, Nery e Molina (1999):

[...] que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural e que, de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto, ou, se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.42)

Visto por este prisma, ainda há muito que se fazer, muito além de simplesmente atender às reivindicações de escolas para as comunidades é necessário dar-lhes condições de funcionamento adequado, para que efetivamente cumpram o papel para o

qual se destinam. Formação adequada para os professores é, sem dúvida, uma das condições indispensáveis para o bom funcionamento do sistema de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2002) prevê, ao tratar da Educação do Campo, “formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio” (PNE, p.22). Contudo, as iniciativas nesse sentido ainda são poucas e setorializadas, ainda mais se considerarmos que os problemas relacionados a uma adequada formação dos professores, no Brasil, não é exclusividade da perspectiva da educação do campo ainda que aí a situação seja mais grave.

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte. (INEP, 2007, p.33)

Esses dados demonstram a premente necessidade do estabelecimento de ações efetivas que venham não só a expandir o quadro, como realizar uma formação adequada inicialmente e de forma continuada com esses profissionais, proporcionando-lhes condições de permanência nas escolas e efetivo exercício da docência.

A formação de professores tem sido sempre uma área bem delimitada que se destina a elevar os níveis de titulação dos professores e/ou instrumentalizar os professores para que as escolas atendam às demandas apresentadas pelo mercado ou pelas exigências das novas tecnologias que são incorporadas ao cotidiano da sociedade. As questões referentes à formação integral do ser humano (seja o que está sendo formado professor ou os alunos que esse professor vai ajudar a formar) não fazem parte dos programas e projetos de formação de professores que, em sua maioria, não fazem

parte de uma política nacional de formação de professores sendo redefinidos, substituídos ou mesmo extintos a cada vez que uma nova administração se instala no país.

Nos últimos anos, estamos assistindo a um conjunto de medidas de Formação de Professores por meio de Educação a Distância (EAD)¹⁵. O sistema de educação a distância brasileiro, de acordo com as informações constantes na página do MEC na internet, é formado por 109 instituições, das quais 49 particulares e 11 comunitárias e confessionais, além de 49 públicas — universidades e centros federais de educação profissional e tecnológica (Cefets). Nelas estudam 760.599 alunos. Dados do Censo da Educação Superior de 2006 revelam que, de 2003 a 2006, os cursos de graduação cresceram 571%. Essa expansão se dá na rede privada e também nas Universidades Públicas através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada em 2005, pelo Ministério da Educação. De acordo com a página do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na internet:

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) não propõe a criação de uma nova instituição de ensino superior, mas sim, a articulação das instituições públicas já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições

¹⁵Educação a Distância (EAD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Decreto 5.622, de 19.12.2005, p.01).

No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas no Art. 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), e regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004. A Portaria MEC N.º. 4.059/04 (trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semi-presencial). E a Portaria MEC N.º 873/06 (autoriza em caráter experimental, as Instituições Federais de Ensino Superior para a oferta de cursos superiores a distância)

públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação à distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. (www.mec.gov.br, nov. 2008)

Expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores por meio da educação à distância é uma das finalidades da UAB, assim, o programa, iniciado em 2006, dispõe hoje de 562 pólos espalhados por todo o país, os quais oferecem mais de 67 mil vagas em cursos de educação superior. Mesmo que as metas sejam ambiciosas e os números impressionem, esse sistema ainda está em fase de adaptação e consolidação, em todo o país, sendo que em muitos estados, como em Sergipe, as primeiras turmas só iniciaram o curso em 2008. Por outro lado, a formação inicial de professores através dessa modalidade ainda é uma questão não consensual entre os órgãos de classe, associações e instâncias de organização dos professores.

O Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no seu art. 7º, inciso II, parágrafo único diz que “A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial” e assim reconhece formalmente que uma formação inicial à distância não é a modalidade mais desejável. Embora deixe aberta a possibilidade, e ao que parece, mesmo não sendo a preferencial pode ser “aceitável”.

No caso da realidade do campo, esses cursos pouco contribuem para a formação, há ausência de meios necessários além de não ser possível trabalhar com a diversidade presente neste contexto.

Ademais, as demandas apresentadas pelos movimentos sociais trazem também outras motivações para a formação de professores para a Educação do Campo. De acordo com Arroyo (2005), a formação de professores é pensada pelos movimentos sociais como uma das estratégias para reverter a visão negativa que se tem do campo, da escola rural e dos professores rurais. Assim, as políticas de formação deverão trabalhar com um perfil mais alargado, capaz de um trato profissional dos estreitos vínculos entre o direito à educação e a garantia da totalidade dos direitos historicamente negados aos

povos do campo. A diversidade de coletivos humanos presentes no campo deve ser compreendida por esses educadores respeitando os diversos pertencimentos étnicos e raciais, identidades históricas e culturais.

No caso do curso de Pedagogia, curso de licenciatura regular da UFS, em conformidade com o Resolução CNE/CP Nº 1/2006, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para tal curso, prevê:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

O enfoque principal dos cursos de pedagogia é a formação de professores quer seja para o magistério de nível médio, quer seja para as primeiras séries do ensino fundamental e a educação infantil. Essa proposta atual, aprovada em 2006, avança em relação a anterior (1993), pois ela prevê o trabalho do professor em espaços não escolares, acrescenta disciplinas como a Educação do Campo (obrigatória) e Educação e Movimentos Sociais (optativa).

Mesmo que tenham ocorrido mudanças no que se refere ao acesso, a formação de nível superior ainda não é uma possibilidade para todos e nas instituições públicas, que, historicamente possuem os cursos de melhor qualidade, o crescimento da oferta de vagas é pequeno em relação à demanda. Por outro lado, essas instituições são

localizadas nas capitais ou cidades com grandes contingentes populacionais e assim, mais uma vez acabam por excluir os professores que vivem e trabalham no campo.

Contudo, mais que atender as demandas da sociedade por mão-de-obra qualificada ou os anseios de revolução da sociedade por meio da educação, a escola tem como função a formação de homens e mulheres, cidadãos e cidadãs das cidades e do campo e esta é uma tarefa complexa para a qual soluções aligeiradas certamente não trarão respostas satisfatórias.

Essas questões não são de fácil solução ou mesmo simples de serem atendidas nos cursos de formação. Não dependem apenas da boa vontade das agências financiadoras e executoras dos cursos, elas envolvem todo um repensar sobre os cursos, suas finalidades, metodologias e teorias educativas que embasam os mesmos. Tornam-se ainda mais difíceis quando, entre esses professores, estão aqueles que vêm se organizando a partir dos movimentos sociais e estão trabalhando em áreas de assentamentos de Reforma Agrária, com pouca ou quase nenhuma formação para a atividade pedagógica.

2.2 A Educação do Campo e a Formação de Professores

Diante dessas constatações, do que foi até aqui exposto, e a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais, várias universidades brasileiras vêm realizando, desde os anos de 1990, cursos para a formação destes professores da educação do campo. Inicialmente foram, e ainda são, realizados cursos em Nível Médio na modalidade Normal. Contudo, como reconhece a própria LDBEN- Lei 9394/96, e como atestam as reivindicações dos participantes, agora professores, as necessidades de formação não são totalmente atendidas nos cursos de nível médio. A necessidade de saberes é bem maior do que estes cursos podem atender.

Surgem a partir daí novas e legítimas necessidades que se refletem no pleito pelos cursos de nível superior. Assim é que, em 1998, nasceram os cursos de Pedagogia para Educadores da Reforma Agrária, chamados, por sua especificidade, de Pedagogia

da Terra. Esses cursos atendem a turmas de professores que estão atuando nos assentamentos de Reforma Agrária, a primeira turma foi realizada na UNIJUÍ (RS), sendo que em 2007 já estavam se desenvolvendo em 16 universidades¹⁶ públicas em todas as regiões do país, com 19 turmas em andamento, através de convênios entre o Pronera(INCRA/MDA), Universidades e Movimentos Sociais.

Os dados do INCRA/MDA informam que em 2005 os Cursos de Pedagogia para beneficiários da Reforma Agrária contavam com 1.102 alunos, já em 2006 eram 1.437 os estudantes destes cursos. Em 2007, 1.157 alunos estavam freqüentando os Cursos de Pedagogia e 200 estavam no Curso Normal Superior, e 690 alunos freqüentavam cursos de outras licenciaturas (Letras, História, Geografia, Formação de Educadores, Licenciaturas, Ed. Artes), num total de 2.047 alunos se qualificando para o trabalho docente, o que equivale a 71,10% dos alunos dos cursos que estão sendo realizados em todo o país. Além destes, outros cursos estavam sendo realizados, embora com menor número de alunos, conforme tabela a seguir, num total de 2.879 alunos, em 26 universidades públicas em todo o país.

¹⁶ Em 2007, segundo dados do Pronera/INCRA/MDA, estavam sendo realizados cursos de Pedagogia nas seguintes universidades: Região Norte – UFPA (PA); UFPA(Marabá/PA); UNIR(RO); UEAM(RR). Região Nordeste - UFCE(CE); UPE(PE); UPE Médio São Francisco(PE); UNEB(BA); UFRN(RN); UERN(RN); UFS(SE);. Região Centro-Oeste – UFGO(GO). Região Sudeste – UFMG(MG). Região Sul – UNIOESTE(PR); UNOEST(PR); UERS(RS).

Tabela nº. 5 – Cursos em Desenvolvimento pelo Pronera/2007 por número de alunos

CURSO	TOTAL ALUNOS/ CURSO	% ALUNOS/ CURSO
Pedagogia	1.157	40,19%
Normal Superior	200	6,95%
Letras	150	5,21%
Formação de Educadores	180	6,25%
Licenciaturas	200	6,95%
Geografia	50	1,74%
Geografia Desen/Territ.	110	3,82%
História	60	2,08%
Agronomia	229	7,95%
Ciências Agrárias	60	2,08%
Veterinária	60	2,08%
Ed. Artes	50	1,74%
Direito	48	1,67%
T.Gestão Superior	60	2,08%
Sup. Agrop./Ecologia	80	2,78%
Especialização	185	6,43%
TOTAL	2.879	100%

Fonte: Pronera/INCRA/MDA

Como atesta a tabela, as necessidades e reivindicações vão muito além da formação de professores, ainda que aí esteja a maior parcela dos cursos. Outras necessidades são apontadas e as comunidades pleiteiam cursos que habilitem profissionais em outras áreas do conhecimento que são importantes para a sobrevivência e o desenvolvimento econômico e social do campo. Partindo dessas necessidades e reivindicações é que são realizados curso que dizem respeito às áreas de produção como Agronomia, Ciências Agrárias e Veterinária. O pleito por esses cursos se dá em função das dificuldades quanto ao acesso a um atendimento técnico que contextualize a realidade local e adote um modelo de matriz tecnológica ecologicamente justa e

socialmente sustentável. Como afirmam Dantas & Blank(2005), esses cursos são realizados:

[...] com a perspectiva que os trabalhadores e pequenos produtores passem a dispor de profissionais como interlocutores qualificados e com competência técnica no assessoramento das atividades agropecuárias nos assentamentos da Reforma Agrária do Nordeste. (DANTAS & BLANK, 2005, p. 75).

Além disso, a preparação de pessoas das próprias comunidades, os assentamentos, para assumirem funções técnicas na produção, também diz respeito à própria forma de organização da vida e da produção nos assentamentos. Ainda podemos observar que há camponeses se qualificando para o trato com as questões legais e jurídicas dos assentamentos, através do curso de Direito, bem como o interesse pelas questões que dizem respeito ao cuidado com os recursos naturais e as questões agroecológicas. A existência dessas turmas aponta para uma preocupação das populações do campo com a sobrevivência não só de suas famílias, mas, também, a sobrevivência do próprio campo como local de vida.

Para regulamentar melhor esse trabalho, o MEC tem realizado algumas discussões a respeito desses cursos, entre elas, com a assessoria do Prof. Miguel Arroyo, em 2005, começou-se a delinear uma política de formação para os educadores do campo. Para discussão do Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo/SECAD/MEC, foi elaborado um documento com o objetivo de apontar elementos para uma Política Pública de Formação para os Educadores do Campo a partir da história acumulada pelas experiências de formação dos movimentos sociais.

O documento faz um diagnóstico dos estilos de políticas de formação, quais sejam: as marcadas pela ausência de políticas públicas de educação; as marcadas pela desigualdade; as desconectadas de políticas de trabalho docente; as políticas de educação e formação sob múltiplas responsabilidades; as por programas; o estilo e a lógica da adaptação; os centros de formação desenraizados da dinâmica do campo.

Propõe então a superação desses estilos e o fortalecimento de novos estilos de políticas de formação. Políticas que afirmem uma visão positiva do campo; que estejam articuladas a políticas públicas de garantia de direitos; afirmativas das especificidades do campo; que estejam a serviço de um projeto de campo; políticas de formação na Pedagogia dos movimentos; sintonizadas com a dinâmica social do campo; políticas de formação de um outro perfil de educador e de educadora; repensar a política de formação em cursos de Magistério.

Por fim, o documento expõe sobre a administração de tensões, saberes e concepções, ou seja, os aspectos normativos e gerenciais, as tensões entre os saberes, os espaços e tempos de formação e a participação dos movimentos sociais como sujeitos co-participantes e co-gestores de políticas públicas, criando uma nova lógica na gestão do público.

Com o objetivo de promover o debate sobre experiências concretas, desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo em andamento e concluídas e com vistas a contribuir com o avanço descritivo e reflexivo do tema, bem como gerar subsídios para a construção de políticas públicas de Educação do Campo, foi realizado, em 2005, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo¹⁷. Esse encontro contou com a presença de pesquisadores de 24 estados, o que possibilitou aprofundar o debate acerca da Educação do Campo, a partir dos eixos temáticos: O Campo da Educação do Campo; A Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais; Escola do Campo e Pesquisa do Campo.

Em agosto de 2008 aconteceu o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, organizado a partir de cinco eixos temáticos: Educação do Campo e Desenvolvimento; Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo; Políticas de Educação Superior no Campo; Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas; Políticas de Educação Profissional no Campo. Esses encontros reúnem

¹⁷ Promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera/INCRA, e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/Coordenação Geral de Educação do Campo, em Brasília/DF, no período de 19 a 21 de setembro de 2005.

pesquisadores, educadores, representantes de órgãos públicos e movimentos sociais para socializar e divulgar as produções acadêmicas que têm sido construídas como resultado do enfrentamento às questões teóricas e práticas que desafiam a afirmação do direito às condições dignas de vida, trabalho, saúde e educação das populações do campo.

A realização desses encontros demonstra o interesse e compromisso dos pesquisadores da Educação do Campo não só com a produção acadêmica na área, como com o próprio fortalecimento desse campo de atuação e de pesquisa, ainda em construção. De acordo com a *Síntese dos grupos de trabalho*, elaborada pelo Prof. Miguel Arroyo na plenária de encerramento do primeiro encontro, há uma grande diversidade quanto à área de origem dos pesquisadores (agrônomos, pedagogos, filósofos, geógrafos, engenheiros etc.), e riqueza enorme no que se pesquisa. Os trabalhos apresentados nesse encontro se agrupam em cinco principais focos de pesquisa: O primeiro é o próprio campo como objeto de pesquisa; O segundo é a educação no sentido mais amplo de socialização, de formação humana, de formação de condutas, de valores, de culturas. O terceiro foco é a escola, a educação escolar, a organização da escola; O quarto ponto é a cultura escolar, a cultura da escola; No quinto foco se destaca o currículo vinculado à cultura do campo.

No segundo encontro, a “Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo” foi um dos eixos temáticos para o qual foram apresentados 30 trabalhos de pesquisadores que se dedicam a esta área. De acordo com a síntese feita pelo Comitê Científico, os trabalhos apresentados abordam diferentes temáticas e focos: articulação entre programas públicos e formação docente bem como sobre os impactos na prática pedagógica; classes multisseriadas no que diz respeito a formação e prática docente; condições do trabalho; pesquisa como instrumento de formação e prática pedagógica; presença dos movimentos sociais no processo de formação e na prática; saberes docentes.

Nesses encontros, as discussões sobre as questões que envolvem a formação de professores e o trabalho docente, em todas as suas dimensões têm sido constantes, pois se reconhece que na qualidade dessa formação também está implicada a intervenção dos processos educativos que ocorrem nos espaços escolares e não-escolares. De acordo

com Arroyo (2006, p.136-7) “A formação de professores, saberes docentes, aparece em quase todos os grupos.” Essa constatação reflete, por um lado, o fato de que a maior parte dos cursos realizados pelo Pronera está nessa área, o que, por si só, já indica a relevância dentro do programa e, por outro, a atenção dos pesquisadores da área para as questões que envolvem essa formação.

CAPÍTULO 3

CAMINHO TEÓRICO

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

(...)
*Uma vez que o conformismo / Faz crescer o egoísmo
E a injustiça aumentar/ Em favor do bem comum
É dever de cada um /Pelos direitos lutar*
(...)
Patativa do Assaré(1990)

A construção de um caminho teórico tem como finalidade fornecer a base para a caminhada, estabelecer os marcos do caminho que a guiam e por onde se busca seguir. Definir de onde se parte é um primeiro passo para se saber aonde se quer chegar, decidir por onde caminhar é encontrar o mapa que nos permite chegar ao destino. Porém é necessário decifrar o mapa, compreender como se estrutura, onde estão os pontos de referência e entender suas legendas, ou seja, precisamos de recursos que possibilitem a leitura. Do mesmo modo, para compreender nosso objeto e proceder a sua análise crítica, necessitamos de parcerias epistemológicas que nos forneçam recursos que permitam adentrar suas características e especificidades. Assim buscamos os princípios e concepções que fundamentam a Educação do Campo e é desta perspectiva que tratamos neste capítulo.

A concepção de campo como local de atraso, ignorância e miséria (visão da cultura do agronegócio quando se refere ao campo como espaço da agricultura familiar), é fruto de séculos de história de concentração de terras nas mãos de poucos e exploração da força de trabalho de muitos que, mesmo não tendo acesso a terra, dependem dela para o seu sustento e de sua família. Desde a publicação da “Lei de Terras” em 1850, os camponeses pobres (ex-escravos, imigrantes) deixaram de ter a possibilidade de acesso a terra, restando-lhes apenas a opção de venda de sua força de trabalho ao grande proprietário.

A concentração de terras no Brasil permanece uma realidade desde os tempos do Brasil Colônia até o presente século XXI. Segundo dados do II Plano Nacional de Reforma Agrária (INCRA, 2003), 0,8% dos imóveis ocupam 31,6% da área. A monocultura de exportação para abastecimento dos grandes mercados sempre monopolizou as atenções dos grandes proprietários. No entanto, na configuração atual do agronegócio, a exploração da terra e das águas por meio das tecnologias modernas excluem a necessidade de trabalhadores para produção em larga escala. Eles são necessários apenas sazonalmente, a depender do tipo de cultura produzida.

O quadro de naturalização da desvalorização do mundo camponês foi construído dentro de uma lógica econômica perversa na qual o que tem valor é o espaço como produtor de bens a partir de um sistema de exploração do capital. Assim também o sistema educacional buscou atender da melhor forma que pôde as populações urbanas, ainda que essas nem sempre tenham os índices educacionais desejáveis.

De outra sorte, para as populações rurais disponibilizaram-se apenas algumas escolas pequenas, sem infra-estrutura e com classes multisseriadas que devem preparar as crianças e jovens para sair do campo, tendo em vista que o desenvolvimento do meio rural, nos moldes do agronegócio, não necessita de um número grande de pessoas residindo nele, nem requer muito conhecimento escolar. Esse argumento esteve sempre presente, fundamentando, as políticas (ou a falta delas) para a educação dos camponeses. Em relação aos professores, muitas vezes, após viverem e estudarem nas áreas urbanas chegam às escolas rurais, sem noção de como é a vida nessas

comunidades, não tendo a menor preparação para trabalhar com as especificidades que envolvem a vida dos estudantes agricultores e ribeirinhos.

Esse processo de exclusão do direito a terra e a condições dignas de vida para as populações do campo não aconteceu sem resistência dos trabalhadores, assim aconteceram movimentos e organizações de resistência em muitos pontos do país, como por exemplo: Canudos, no sertão da Bahia (1896-1897); do Contestado, na fronteira entre Santa Catarina e Paraná (1912- 1916); Massacre do Fundão no Rio Grande do Sul (1937-1938); em Pernambuco, Pau da Colher (1937/1938), entre outros. Nesse processo de luta foram criados os movimentos sociais que tinham a reforma agrária como bandeira a exemplo da Ultab¹⁸ em São Paulo (1954); Ligas Camponesas no Nordeste (1955); MASTER¹⁹(1950) no Rio Grande do Sul e da Contag²⁰ (1963).

No processo de superação da ditadura militar, a partir da década de 80, ressurgem os movimentos sociais e sindicais. Os sindicatos se reorganizam, continuam a lutar por seus direitos e se tornam força política e social no país. O movimento de luta pela reforma agrária toma corpo e se espalha por todo o país.

Os movimentos em defesa da reforma agrária também se intensificam na década de 1980. A reforma agrária passa a ser uma bandeira de luta dos movimentos sociais do campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. O MST se organiza enquanto movimento a partir da Pastoral da Terra, um braço da igreja progressista, identificado com a teologia da libertação, que desde o Concílio Vaticano II (1968) fazem a opção de atuar junto aos pobres e despossuídos do planeta. Esse foi um período de enfrentamento dos trabalhadores rurais com o latifúndio, resultando em ocupações de terra que foram ganhando contornos diferenciados como estratégia de promoção da reforma agrária, ainda não exercitada. A partir dessa década a resistência exercida pela população camponesa tem procurado mostrar à sociedade o aprofundamento da desigualdade social provocado pelo desenvolvimento capitalista no campo. (JESUS e TORRES, 2008, p.3).

¹⁸ União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

¹⁹ Movimento dos Agricultores Sem Terra.

²⁰ Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura.

A luta dos movimentos sociais do campo não é apenas a luta pela reforma agrária, é também uma luta em defesa de todos os direitos dos povos do campo e entre estes a educação escolar. Ao mesmo tempo em que promovem processos de educação não formal, os movimentos pleiteiam a escola pública no campo, a educação formal. Nesse processo, desencadeado a partir dos anos de 1990, no qual transparecem referências e fundamentos da educação popular, foi sendo construído o conceito de Educação do Campo.

Como parte das conquistas efetivadas por meio da reivindicação, luta e mobilização dos movimentos sociais do campo, em 2001, o Conselho Nacional de Educação fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No Parecer CNE/CEB 36/2001 a relatora destaca que a visão do campo como local de atraso e ignorância esteve por muito tempo na matriz das políticas de oferta da educação rural:

A propósito, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação desses espaços e, neste aspecto, em que pese ambas considerarem que o rural e o urbano constituem pólos de um mesmo continuum, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos.

Assim, uma delas, a visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do continuum, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um continuum urbano... *O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.*

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando *urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite*. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os *executores da parte rural da economia urbana*, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de *sujeito individual ou coletivo autônomo*.

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a

hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas*. (PARECER CNE/CEB 36/2001 p.17).

A mudança do paradigma da educação rural para o que se está construindo nos últimos dez anos, chamado de educação do campo, se dá não só pela análise crítica da escola rural, mas também a partir de propostas de desenvolvimento para o campo, em construção pelos movimentos sociais a partir da década de 80 do século XX. Não mais a relação de subordinação ou hierarquização, e sim relações de respeito ao igual e ao diferente. Esse conceito, que está relacionado à sustentabilidade (social, ambiental, econômica, política, cultural etc.) e à diversidade, propõe novas relações entre as pessoas e a natureza, entre os seres humanos e os demais seres, entre o campo e a cidade.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. (PARECER CNE nº 36/2001, p.1).

Para construir uma educação a partir do campo e para o campo, é *mister* rever idéias, conceitos e preconceitos cristalizados. É preciso desconstruir paradigmas e “verdades” há muito instituídas de modo que seja possível reverter desigualdades historicamente estabelecidas entre o campo e a cidade. No modelo tradicional de educação rural, o espaço rural significa o atrasado, o inferior, enquanto o espaço urbano é considerado privilegiado, espaço de progresso e desenvolvimento. No novo paradigma da educação do campo, o campo designa um espaço geográfico e social com vida e identidade cultural próprias. Campo e cidade são, dessa forma, espaços diferentes, porém complementares, cada um portador de suas peculiaridades. Para Fernandes:

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

É nessa perspectiva que o conceito de Educação do Campo vem sendo construído no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com a participação dos movimentos sociais do campo - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (Unefab) e a Associação Regional das Casas Famílias Rurais (Arcafar), segundo citação de Fernandes e Molina, (2004, p.65). Esta construção se dá a partir da premissa de que o povo do campo possui um jeito de viver, de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer, diferente dos que vivem na cidade. Segundo os documentos do Pronera, isso lhe permite criar uma identidade cultural e social própria, uma concepção em defesa da formação humana, que deve ser vista como condição primordial.

A formação de professores para a educação do campo que está sendo construída por muitas universidades públicas brasileiras em parceria com os movimentos sociais do campo tem lugar a partir desse movimento de reivindicação e luta que vem sendo efetivado desde a década de 80 do século passado. No documento base da II Conferência Nacional por uma educação do campo (2004, p.17-18) estão traçadas as proposições dos movimentos participantes para a formação e exercício docente dos educadores do campo:

- 1- Valorização dos trabalhadores em educação é uma das condições essenciais para se garantir qualidade ao ensino;

2- Investimento na construção de uma identidade própria para os educadores do campo, resgatá-los enquanto sujeitos e cidadãos comprometidos com sua comunidade e essenciais para a luta no campo, tirá-los do isolamento pedagógico, das péssimas condições de trabalho, diminuindo as diferenças de oportunidades educacionais entre campo e cidade;

3- A formação de professores habilitados, reconhecidos como profissionais vinculados a um plano de carreira e possibilidade de permanência no local de trabalho e com conhecimento da realidade dos seus alunos, passa tanto pela formalização de um espaço próprio para escola no próprio local onde os alunos estão assim como por prever a formação inicial e continuada de educadores;

4- A criação de cursos superiores de oferta temporária e matrizes curriculares específicas possibilita a formação de educadores qualificados provenientes e vinculados por relações sociais e afetivas às áreas do campo. A medida que as escolas se formarem nas áreas o maior desafio é garantir uma formação e uma qualificação permanente nas regiões mais distantes;

5- Reconhecimento das inúmeras experiências educativas que ocorrem sob a responsabilidade de agências formadoras e movimentos sociais que não fazem parte do sistema oficial de ensino. Esse trabalho geralmente não é considerado quando o estado formula suas políticas públicas de educação;

6- Reafirmação da necessidade de uma formação e qualificação profissional, adequadas e vinculadas aos problemas econômicos, políticos e sociais que enfrentam, pois, se assim não o for, dificilmente poderão construir uma outra realidade no campo. Os movimentos aspiram uma formação e uma qualificação que lhes dêem autonomia para reorganizar o campo sob novas bases.

Além de postularem a valorização dos trabalhadores da educação e a construção de uma identidade própria para os educadores com condições de trabalho adequadas, os movimentos sociais do campo reivindicam cursos de nível superior para os seus integrantes como uma forma de enfrentarem a dominação das formas tradicionais de poder e de conhecimento. Para Jesus (2005, p.155):

É com vistas a uma construção do conhecimento e de práticas que desestabilizam os poderes hegemônicos tanto do ponto de vista do poder econômico, político, quanto do poder do conhecimento e jurídico, que os movimentos vêm investindo na formação política, nas estratégias de atuação social, como também na formação escolar até o terceiro grau dos seus militantes.

Consideramos que nenhuma prática, justamente por ser humana, pode prescindir de elementos teóricos, posto que ela é atividade que incorpora uma reflexão sobre o mundo, sobre a vida, sobre si mesma, sendo assim é parte constitutiva indispensável da humanidade do homem. Nessa visão de prática, o sujeito é considerado em sua totalidade e em sua relação com o outro, formando coletivos, grupos sociais que, por sua vez, se relacionam na formação da sociedade.

Esses grupos de alunos trazem em suas bagagens um grande desafio para as universidades e para as relações de construção de conhecimentos que pretendem estabelecer. Adentram as práticas das universidades com objetivos muito bem definidos em um processo de luta e conquista com o qual as instituições não estão acostumadas a interagir. São demandas com as quais as instituições estão aprendendo a se relacionar, dialogar, negociar e abrigar em seu seio. Uma abordagem de formação que propõe a participação dos trabalhadores do campo como sujeitos na construção desta educação. Nesse sentido Arroyo (2008, p.31) pondera que:

Se os coletivos que chegam à universidade têm o direito de ouvir e aprender as concepções, conhecimentos, significados da realidade acumulados no ensino, na pesquisa, na reflexão teórica organizada, a universidade, por sua parte, tem o direito e o dever de ouvir, aprender as concepções, vivências, culturas, valores, conhecimentos, formas de entender-se e entender o real e a rica vivência da diversidade vindos desses coletivos. Sobretudo, de sua história de segregação e silenciamento, que também é espaço de produção de conhecimento e de valores. Reconheçamos que esse diálogo necessário e possível ainda está distante. Por isso, o esforço dos cursos de formação e diversidade que caminham nessa direção merece todo o apoio.

É a partir desse “diálogo necessário”, apontado por Arroyo, que pode acontecer uma outra formação, que não esteja vinculada a um protótipo único de conhecimento, de racionalidade e de aluno ou professor, que não esteja vinculada ao processo de transformação das diferenças em desigualdades e estas em preconceitos e discriminações. Esse processo de desconstrução passa, necessariamente, pela construção de um novo olhar para a diversidade presente nesses coletivos. Um novo olhar “da sociedade, do sistema escolar, da docência, das ciências, da academia e das políticas de formação” (ARROYO, 2008, p. 27).

Por esse caminho, o vínculo entre educação e diversidade se estabelece em duas vertentes: uma que se refere aos saberes e conhecimentos que esses coletivos trazem de sua vivência e experiência de luta em relação aos saberes reconhecidos, legitimados e transmitidos pela universidade e outra, que se refere à própria constituição da turma por diversos coletivos menores: geográficos, sexuais, etários, de formação anterior, culturais etc. Todos esses coletivos compoem um outro chamado turma que têm um objetivo, um sonho, um projeto em comum, como também é comum a história e a prática de luta por direitos, entre eles o direito de ter voz, de se fazer ouvir e de ser diverso.

Sobre a diversidade de saberes, Santos (2005, p. 97-101) formula um conjunto de teses que, “podem balizar produtivamente os debates sobre a natureza e o âmbito da diversidade de conhecimentos produzidos no mundo e sobre o modo como ela pode contribuir para a construção de projetos sociais de emancipação”.

A primeira diz que “a diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita: todos os conhecimentos são contextuais e tanto mais o são quando se arrogam não sê-lo”, e isso significa que todas as práticas sociais envolvem conhecimento e produzir conhecimento é uma prática social que se distingue de outras por refletir sobre os atores, os atores e conseqüências nos contextos em que têm lugar.

A segunda tese é que “todo conhecimento é parcelar e as práticas sociais só raramente assentam apenas numa forma de conhecimento” e assim, toda atividade

humana envolve uma pluralidade de conhecimentos, mesmo que um tenha primazia sobre outros.

A terceira tese salienta que “a relatividade dos conhecimentos não implica o relativismo”, ou seja, as constelações de conhecimentos envolvem sempre uma hierarquia das formas de conhecimento que a constituem. Para ele, todos os saberes são portadores de sua incompletude e esta é a condição que possibilita o diálogo e o debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento.

Na quarta tese explica que “o privilégio epistemológico da ciência moderna é um fenômeno complexo que não é explicável apenas por razões epistemológicas”. Desse modo não é possível pensar e/ou realizar alternativas de transformação social emancipatória sem proceder a transformações epistemológicas; o que está em causa não é a validade da ciência e sim sua validade exclusiva.

Diz a quinta tese que “o pluralismo epistemológico começa pela democratização interna da ciência”. Esta democratização comporta duas vertentes: o reconhecimento da pluralidade interna da ciência (disciplinas, tradições de processos e construções teóricas, estratégias analíticas, conceituais, etc.); e a relação entre a comunidade científica e os cidadãos.

Na sexta tese defende que “a descolonização da ciência assenta no reconhecimento de que não há justiça social global sem justiça cognitiva global”. Para isso, propõe a ecologia dos saberes que visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras forma de conhecimento, trata-se de permitir uma discussão pragmática entre critérios alternativos de validade que não desqualifique desde o início tudo o que não faz parte do cânone epistemológico da ciência moderna.

A sétima considera que “a transição da monocultura do saber científico para a ecologia dos saberes torna possível a substituição do conhecimento-regulação pelo conhecimento-emancipação”. Para o autor, o conhecimento-emancipação se refere à trajetória que vai da ignorância (colonialismo) ao saber (solidariedade). Essa recuperação do potencial emancipatório da ciência é possível através da democratização e da descolonização da ciência.

Essas teses, postas por Boaventura de Souza Santos (2005), vêm reforçar a importância da relação entre os diferentes saberes e práticas dos diversos coletivos presentes na Educação do Campo e de toda essa diversidade em confronto com a epistemologia acadêmica, conformada nos moldes de uma ciência estática, que está mais para difusora do conhecimento-regulação enquanto se defronta com coletivos que buscam o conhecimento-emancipação.

É nesta perspectiva que se constrói a Educação do Campo, que, de acordo com Caldart (2008,p.06), “retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente construíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista”.

Continuando, Caldart (2008) resgata os pilares da pedagogia moderna como fundamentais para a construção da educação da classe trabalhadora. São eles: vínculo entre educação e trabalho, centralidade da relação entre educação e produção, vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). A origem e o desenvolvimento da educação do campo, vem se constituindo historicamente, pelo menos intencionalmente, para resgatar esses princípios.

Quando falamos de educação para a emancipação dos sujeitos, não estamos falando de algo simples ou de fácil efetivação, pelo contrário, Adorno (1995, p.181) adverte que se não quisermos aplicar a palavra emancipação num sentido meramente retórico, então é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nessa organização do mundo.

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro

que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes.

No entanto, se é pela mediação que a sociedade forma os sujeitos para a aceitação dos modelos postos por ela, também é pela mediação realizada pela consciência que o homem percebe e entende a natureza, os outros homens e a sociedade, é pela incorporação de uma teoria das relações sociais que os homens se relacionam, se reproduzem e produzem e reproduzem o mundo em torno de si. Portanto, toda atividade educacional, que se concretiza em relações pedagógicas é uma prática social que apresenta características históricas, implicações teóricas e compromissos políticos. Para Adorno (1995, p. 141), a educação deve produzir uma consciência verdadeira, um homem autônomo, emancipado, pois “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.

Para formar essa consciência é necessária a ação e reflexão sobre a própria ação. Ao falarmos da Educação do Campo, a luta dos trabalhadores pela reforma agrária, por exemplo, é fundamental para a formação dessa consciência. Nesse contexto, a concepção de currículo associada a essa educação aponta para a necessidade de aprofundamento sobre, não somente do “que”, mas principalmente, do “por que” da seleção e inclusão de conhecimentos e conteúdos educacionais, e mais, das relações que são estabelecidas no próprio discurso de uma educação diferenciada, ou seja, uma educação que esteja a serviço da formação integral do ser humano (formação de sujeitos humanos, sociais e políticos), que respeite e valorize a cultura e os conhecimentos que os alunos trazem de suas vidas e de suas lutas e da vida das lutas de sua comunidade.

Assim, o currículo não se restringe às questões de ensino-aprendizagem, deve contemplar as questões de poder, de subjetividade, de diferença, cultura, relações de gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros e isso implica pensar a organização da escola, os valores, os conteúdos, suas intencionalidades e a realidade dos sujeitos do campo a partir de suas especificidades e regionalidades. Desse modo o currículo pode ser entendido como um processo que construímos e nos constrói, que reconstruímos e nos reconstrói a cada passo do caminho.

É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas” mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós professores e estudantes fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 1995, p.194)

Neste sentido, numa proposta que se dispõe a ter um caráter diferenciado se faz necessário que sejam oferecidos subsídios para que as muitas dimensões da formação e da vida humana se unam, desenvolvendo uma consciência da realidade que possibilite a emancipação dos sujeitos, homens e mulheres, educandos e educadores, construtores de uma outra realidade. Afinal, como diz Arroyo (2000, p.129) os currículos dos cursos de formação de professores são mais que um conjunto ordenado de conhecimentos e teorias para o eficiente exercício da profissão, na sua totalidade (relações sociais vividas, convívio com professores), compõem o aprendizado de um determinado perfil de educador.

Numa abordagem que vai nesta mesma direção, Paulo Freire (1982, p. 86) defende uma educação problematizadora que contrapõe a uma outra “bancária” (na qual os educadores depositariam os conhecimentos nos educandos). Na educação problematizadora, “enquanto que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação”. Para ele, nessa educação educandos e educadores se fazem sujeitos do seu processo. Superando o intelectualismo alienante e o autoritarismo do educador, supera também a falsa consciência do mundo e possibilita uma consciência crítica da realidade, se dispendo a transformá-la.

Sobre o papel da educação, István Mészáros (2005, p.58) reporta a José Martí²¹ que, segundo ele, resumia de uma bela maneira a razão de ser da própria educação: "Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le há antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día em que vive...". Isto, mesmo considerando que este feito seja quase impossível dentro dos estreitos limites da educação formal, tal como se dá hoje. Segundo Mészáros (2005, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta."

Esse processo de internalização das condições que legitimam a exploração do trabalho como mercadoria induz a aceitação passiva do sistema posto, como se fosse a única possibilidade. Nesse sentido, a educação formal tem se prestado historicamente a "produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados" (MÉSZÁROS, 2005, p.45). Porém, mesmo os mecanismos mais eficazes, não promovem de maneira uniforme e permanente a manutenção do sistema vigente, e isso confere à educação um caráter dual. Por um lado, constitui-se num dos momentos fundamentais da produção das condições objetivas de manutenção da ordem social do capital, legitimando-a e, por outro, também é necessária para se pensar em uma estratégia de transição para outra forma de sociabilidade, que esteja *para além do capital*.

²¹ De acordo com nota de Mészáros(2005): Citado em Jorge Lezcano Pérez, Introdução a *José Martí*: 150 Aniversario (Brasília, casa Editora da Embaixada de Cuba no Brasil, 2003), p.8.

Essa abordagem diz respeito justamente à contradição presente no fato de que a própria educação formal, à medida que objetiva a adaptação e acomodação, também é o espaço onde a consciência e o esclarecimento podem tomar forma (ADORNO, 1995; FREIRE, 2002; MÉSZÁROS, 2005) e é onde as resistências, seja na vertente emancipadora ou na conformadora, encontram seu portal de acesso, através das práticas que desenvolve.

Para produzir insubordinação, rebeldia, compreender o mundo e as suas relações, postular mudanças e avanços, a educação precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual, afinal, compartilha, entre outras coisas, a alienação. Convém notar que Mészáros se refere à educação no seu sentido mais amplo, como o processo vital de existência do homem, isto é, aquilo que caracteriza a sua especificidade de ser social, a saber, a capacidade de conhecer, de ter ciência do real e de, portanto, transformá-lo de forma consciente. Para dar conta da diferença entre acumular conhecimentos e compreender o mundo, a educação precisa extrapolar os limites impostos, e, nas palavras de Mészáros, ir para além do capital e transcender o limiar da alienação do trabalho dentro do sistema capitalista, pois “apenas dentro da perspectiva de ir *para além do capital*, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica” (MÉSZÁROS, 2005, p.68). Nesse sentido, uma “educação *para além do capital* visa a uma ordem social qualitativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p.71). Assim, o trabalho como atividade produtora da existência humana, é, não só, princípio educativo como também produtor de conhecimento.

Essa abordagem do trabalho diz respeito ao seu sentido ontológico, como princípio formativo, pois, como salienta Freitas (1995, p. 97): “É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo”. Para ele: “A organização do trabalho pedagógico da sala de aula é desvinculada da prática, porque desvinculada do trabalho material. Portanto, nesse contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo” (idem, p.99). Em uma concepção de pedagogia socialista, o trabalho material é uma categoria central para a educação posto que não há separação entre teoria e prática, ambas se relacionam num movimento dialético de conhecer e produzir conhecimento.

Esse enfoque requer uma abordagem interdisciplinar que, ainda segundo Freitas (1995, p.109), “não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação”.

Com relação a essa perspectiva da educação vinculada ao trabalho, Pistrak (2000, p.38) discute as formas em que o trabalho pode ser desenvolvido na escola. A discussão da relação entre a escola e o trabalho é um dos pilares de sua pedagogia, para ele é preciso atentar para o valor social do trabalho que é o alicerce sobre o qual se assentam a vida e a sociedade.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.

A insistência de Pistrak (2000) em que o trabalho fosse socialmente útil e mais, que fosse reconhecido pelo coletivo da escola se relaciona a um forte receio, sobre o qual faz advertências, de que ocorressem desvios na utilização desses recursos e transformasse a escola em local de exploração do trabalho dos alunos. O trabalho socialmente útil é o tipo de trabalho sobre o qual se originam as relações sociais dos seres humanos.

Em outra perspectiva, a concepção dos coletivos na escola faz parte de outro princípio de sua teoria – a auto-organização dos alunos - que se baseia no desenvolvimento do coletivo dos alunos e ajuda a desenvolver a habilidade de viver e trabalhar no coletivo. Essa proposição remete para além do trabalho na escola e na sala de aula, pois, aponta para a direção da gestão e organização da escola e, mais que isso, reflete a interação entre esta e a sociedade.

Segundo Pistrak (2000, p.41), é trabalhando coletivamente que se desenvolve a habilidade de trabalhar coletivamente, e isto também significa que se aprende a dirigir quando é necessário e obedecer quando se faz preciso, pois no coletivo proposto por ele todos devem ocupar sucessivamente as funções de líder ou dirigente e de liderado ou subordinado, uma vez que as funções são eletivas e de duração transitória.

Somando-se a Pistrak, no que se refere à educação no coletivo como forma de organização do trabalho pedagógico, outro educador russo, Makarenko (apud CAPRILES, 1989, p.154) adverte que “não se poderá imaginar o coletivo se tomarmos a simples soma de pessoas isoladas; ele é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes”. No trabalho de Makarenko está bem marcada essa diferença entre um grupo de alunos e um coletivo, para ele, se todas as características elencadas não são atendidas, não há coletivo, há uma simples concentração de indivíduos. Ele esclarece (apud CAPRILES, 1989, p.155) que: “É preciso notar que não considero necessário educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo”. Esta concepção de coletivo atribui a estes responsabilidades de todos sobre cada um e de cada um sobre todos. Se um não fez ou não aprendeu, então o coletivo não fez ou não aprendeu e deve se esforçar para resolver a questão, pois o problema, assim como as soluções, não é individual, é do coletivo. Do mesmo modo, o mais importante, sempre é o interesse do coletivo e não o do indivíduo.

Educar para o trabalho coletivo, a partir do trabalho coletivo, é o principal fundamento do trabalho desses dois educadores. Em sua concepção a educação deve contemplar o ensino, porém não basta-se por ele, deve sim favorecer aos educandos se tornarem criativos, responsáveis, capazes de enfrentar e superar as atribuições da vida e da sociedade, transformando-as a seu favor.

Neste mesmo viés, Freire (1982, p. 39) nos lembra que “a realidade social, objetiva, não existe por acaso, é produto das ações dos homens e também não se transforma por acaso”. Em se considerando que os homens é que produzem a realidade opressora, transformá-la também é tarefa dos homens. A esse movimento de “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem o qual é impossível a

superação da contradição opressor-oprimido”, é que Freire (1982, p.40) define como *práxis*. Esse é um princípio educativo que também está implicado na concepção da educação do campo, como um de seus fundamentos. Adorno (1995, p. 146) adverte que a tarefa de intermediar uma consciência da realidade, uma tarefa intimamente vinculada à relação entre teoria e prática, precisa ser realizada mediante educação permanente, durante toda a vida. Para ele (1995, p.151), “o que caracteriza a consciência é o pensar em relação à realidade”. Esse pensar a realidade, é que deve permitir o movimento da *práxis* no qual, segundo Kuenzer (1998, p.64) “o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico”. De acordo com Kuenzer (1998), a teoria já existente deverá ser buscada permanentemente a partir das necessidades de compreensão da prática, sendo tomada como marco inicial e provisório que deverá ser reelaborado e reconstruído a partir do seu confronto com a realidade empírica.

No que se refere a esta relação entre a prática e a reflexão sobre esta mesma prática, diz Triviños (2006, p.136) que “quando as práticas alcançam os níveis de verificação na realidade, então o conhecimento que surge dessas práticas pode ser denominado ciência, arte”. No entanto, esses não são conhecimentos definitivos, eles são veículos para novas práticas que podem ou não ser idênticas e gerar ou não novos conhecimentos, novas teorias, isto dependerá das condições dos sujeitos, do meio, do momento histórico:

O ser humano realiza práticas que constituem conhecimentos. Estes conhecimentos devem ser dominados pelas pessoas, porque eles são, poderíamos dizer, práticas cristalizadas. O que ignora os conhecimentos alcançados por uma época determinada, vamos a pensar, em medicina o uso dos raios laser para realizar operações delicadas, caminha retrasado nessas respectivas práticas médicas. E assim, o conhecimento torna-se fundamental, porque nele estão embutidas práticas essenciais para satisfazer necessidades humanas. Por isso as lutas, em algum sentido, das classes populares por escolas, porque se considera que estas produzem condições igualitárias no domínio do conhecimento. Às vezes, porém, as escolas esquecem que esses conhecimentos nasceram de práticas. Por isso as tendências de unir a educação, que é fundamentalmente conhecimento, com o

trabalho, e, se é possível, com o trabalho produtivo. (TRIVIÑOS, 2006, p.136)

Esse processo de construção e reconstrução contínua do conhecimento, mediatizado pela prática é a corporificação do movimento dialético de conhecer e reconhecer, construir e reconstruir conhecimentos pelo exercício do confronto da teoria com a prática e desta com aquela. Triviños, neste trecho, nos explica a razão pela qual existe a busca de união entre educação e trabalho, busca esta que se verifica, principalmente, em experiências de educação que não estão a serviço da manutenção do quadro vigente em nossa sociedade, pelo contrário são experiências que buscam uma educação conscientizadora, emancipadora dos sujeitos, que lhes dê possibilidades de luta pela transformação das condições de desigualdade, discriminação e desrespeito por seus direitos, que lhes são impostas pelo sistema que está posto.

É desse contexto que trata a educação do campo, e dele que nasce essa proposta de educação,

[...] como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. [...] a Educação do Campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma a luta por uma concepção de educação (e de campo). (CALDART, 2008, p. 04- 05).

Essa educação tem como protagonistas os movimentos sociais camponeses, se faz no diálogo entre os diferentes sujeitos que formam as populações do campo e no diálogo com a teoria pedagógica. Caldart (2004, p.20) diz que “o diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo”. Desse modo dialoga com “uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social” (2004, p.20).

Nesse contexto, ainda segundo Caldart (2004), a educação do campo adota três referências prioritárias: a tradição do pensamento pedagógico socialista da qual absorva a relação entre educação e produção; a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva; a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico; e algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino desde uma perspectiva humanista e crítica.

A segunda referência a que Caldart (2004, p.21) se reporta é a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências de Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão e da luta pela sua superação e da cultura. Para ela, na medida em que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um processo emancipatório, a educação do campo, pode ser considerada uma das realizações práticas da referida pedagogia.

Em sua obra, Freire dispõe sobre uma *Pedagogia do Oprimido* “aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele”(FREIRE, 1982, p. 32) e na qual a educação surgiria como uma prática de liberdade. “Pedagogia que faça da opressão e suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1982, p. 32). Para o oprimido não é suficiente que tenha apenas a consciência crítica de sua opressão, é necessário que se disponha a transformar essa realidade, ou seja, trata-se de um trabalho de conscientização e de politização.

A terceira referência vem de uma matriz pedagógica mais recente e que Caldart (2004, p.21) denomina *Pedagogia do Movimento* e que também dialoga com as teorias citadas anteriormente. É uma pedagogia que se produz nas experiências educativas dos próprios movimentos sociais, especialmente os do campo.

De acordo com a definição constante nos documentos do MST, educação é o “Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando essa sociedade. Por isso, ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo” (MST, 1996, p.05). Essa educação, em sentido amplo, não é apenas a educação escolar é um processo muito

mais abrangente que envolve todos os processos formativos do movimento, desde a escolarização, formação política, formação de militantes e dirigentes e outras práticas de formação do MST.

No contexto do MST, algumas práticas são recorrentes e chegam mesmo a compor o que temos como referência de sua estrutura. A participação é um dos pilares do movimento, e diz respeito a uma ampliação do conceito de política, não se restringindo à dimensão partidária, mas atingindo a sociedade civil, em sua participação efetiva. Outro aspecto presente seja na sua organização ou nos seus documentos e a diversidade cultural dos membros do movimento, uma vez que vêm de lugares diversos e pertencem ou pertenceram a grupos diversificados. Também é um elemento central na prática social do MST, a sua identidade coletiva, traduzindo-se pela própria construção da identidade de ser um “sem-terra”²² e na organização interna por coletivos inclusive na organização da educação.

A Pedagogia do Movimento reflete sobre como os movimentos sociais se constituem como pedagógicos, à medida que atuam como sujeitos de formação de novos sujeitos sociais, sujeitos esses que sejam capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual e isto se dá não só quando trabalham no campo específico da educação, mas principalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação (CALDART, 2004, p. 30 - 31). Ao refletir sobre a Educação do Campo, Caldart traz referências que fundam a proposta do MST e colabora diretamente na construção do ideário dessa educação.

O diálogo da Educação do Campo com essas três referências prioritárias, a combinação dessas pedagogias é que deverá tornar possível:

²² De acordo com Caldart (2000, p.04) “Sem Terra é um nome próprio que identifica hoje um sujeito social e um processo de formação humana”.

[...] uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria: que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações.(CALDART, 2002, p.33).

Em se considerando que a Educação do Campo nasceu e vem se desenvolvendo vinculada às lutas sociais, ao trabalho e à cultura do campo, também não se pode tentar compreendê-la reduzindo o seu espectro a uma ou outra de suas faces. Assim como o trabalho e a luta social a cultura também é uma matriz formadora, que não pode ser ignorada quando tratamos de uma proposta de educação e, mais especificamente, quando falamos dessa educação que possui um vínculo bem definido com a cultura ou as culturas dos povos do campo.

A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente. (CALDART (2004, p.33).

A partir dos princípios de uma educação emancipadora defendida por Adorno (1995), Freire (1982, 2002), Pistrak (2000) e das práticas de conhecimento que vêm sendo desenvolvidas pelos movimentos sociais, é possível analisar a concepção de educação do campo que nasce vinculada a um conceito de classe social – classe trabalhadora que vive no e do campo.

A Educação do Campo, ao propor a formação integral dos sujeitos, está falando de formar sujeitos humanos, sociais e políticos. Para dar conta de tal tarefa a formação de professores se inscreve como uma necessidade vital uma vez que esse profissional da educação necessita de uma formação específica que contemple em si os fundamentos dessa educação. Esta não é uma tarefa fácil, ainda não há um caminho construído,

sólido, que possa guiar essa formação, no entanto é um desafio que está sendo enfrentado, um caminho que está sendo construído.

A formação proposta para os professores da Educação do Campo nos cursos de Pedagogia realizados pelas universidades em parceria com os movimentos sociais através do Pronera constitui-se em uma tentativa de estabelecer novas bases e buscar um novo movimento nos cursos, criando uma dinâmica de ensinar e aprender, permitindo estabelecer outra forma de diálogo entre teorias e práticas educativas e de vida de todos os sujeitos envolvidos. No entanto esse processo não se realiza sem tensões, sem embates, sem disputas.

Essa tensão não é meramente burocrática, gerencial, normativa, é mais profunda. Reflete ou põe a descoberto tensões históricas entre a legitimidade dos saberes disciplinares, acadêmicos, e consolidados nos currículos e nas normas e a legitimidade dos saberes do histórico, da produção da existência, do trabalho e das múltiplas formas de resistência. Um confronto de racionalidades diversas” (ARROYO, 2005, p.23-24).

Sobre este confronto de racionalidades, diz Jesus (2005, p.154) que “um dos desafios que está posto para a universidade e para os próprios movimentos sociais, é o de aprender a compartilhar lógicas diferentes de reflexões e de aprendizagens sem subordinar um ao outro”.

Por esta concepção, da conexão entre os diferentes saberes teóricos e práticos, reelaborados criticamente, é que se produzirá um novo saber, capaz de orientar práticas, mais conscientes e conseqüentes, em que o respeito à diversidade e o acolhimento às diferenças não serão transformados em desigualdade.

Com base nos elementos teóricos da Educação de Campo, expostos neste capítulo, procederemos a nossa análise. Temos ciência que as proposições teóricas se dão em um campo particular do desejado, mesmo que reconhecido como necessário, e que as realizações práticas nem sempre dão conta da totalidade desse desejado. No

entanto, toda caminhada começa com um primeiro passo ao qual outros seguirão, para que todo o caminho seja feito.

CAPÍTULO 4

A CAMINHADA

PROJETOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA TERRA NA UFS E NA UFRN

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma _ o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação _ , também os educadores e os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto das práticas inovadoras, sérias, que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo.

Arroyo (1999, p.8)

A caminhada é o momento em que nos deparamos com a realidade do caminho, o que planejamos, mapeamos, previmos e o que não previmos também. Pode chover, haver um rio difícil de atravessar, pedras no caminho, dúvidas na interpretação dos mapas e suas marcações. Mas é o momento para o qual nos preparamos e esperamos. É preciso cuidado, rigor, capacidade de interpretar os acontecimentos e/ou a falta deles, mas, é o momento da nossa prática para a qual buscamos tantas teorias que, por certo vemos com outros olhos depois da caminhada.

O propósito de caminhada deste capítulo é a análise das propostas dos cursos de Pedagogia da Terra na UFS e na UFRN na perspectiva de identificar elementos,

proposições ou estratégias, na formação de professores que está delineada, que buscam a construção e apropriação de conhecimentos, relacionando-os aos elementos teóricos da Educação de Campo, expostos no capítulo anterior.

Ao encamparem o desafio de realizar os Cursos de Pedagogia para Formação de Educadores da Reforma Agrária, as Universidades fazem uma verdadeira “profissão de fé”, posto que colocam sua experiência e disponibilidade para a realização de um trabalho, os riscos de um desafio a que não estariam “legalmente, mesmo que estejam moralmente”, obrigadas a assumir.

Não podemos ser ingênuos e pensar que essa assunção se dá sem debates, descrenças e mesmo desavenças entre os pares na academia. Vencida essa barreira, na elaboração dos projetos – primeiro passo de cada curso- estas Universidades, através de seus professores que compreendem a responsabilidade da instituição com a comunidade, não só com a comunidade dita acadêmica, mas com a sociedade, habilitam-se através de seu histórico a desenvolverem esses cursos. Assim, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, realizou a partir de 2002, a primeira turma do curso de Pedagogia da Terra, na região Nordeste, o que justifica a sua escolha para análise nesse trabalho. Já a Universidade Federal de Sergipe iniciou sua primeira turma em 2007, no entanto desde 1995 vem realizando, em parceria com os movimentos sociais do campo, ações de qualificação pedagógica e formação dos professores para atuarem nas escolas do campo.

Ao realizarmos um estudo que tem como perspectiva a Educação como resultado de conquistas dos movimentos sociais e sindicais do campo enfocando um processo de formação dos trabalhadores do campo que são participantes de movimentos sociais e sindicais e que atuam como co-construtores dessa Educação, não podemos desconsiderar esta perspectiva uma vez que esses trabalhadores colocam a educação como um dos fatores importantes para a transformação do campo e da sociedade.

No percurso de nossa pesquisa, ao proceder a análise comparativa entre os dois projetos de curso, elencamos quatro aspectos que consideramos relevantes tanto do ponto de vista das propostas em si e do seu que fazer pedagógico, como do ponto de

vista do atendimento a esses grupos que, de outro modo jamais estariam fazendo um curso de nível superior e, por conseguinte relevantes para este estudo. Assim definimos como roteiro de nossa análise:

- O acesso;
- As razões/motivos de realizar tais projetos por parte das universidades;
- Os princípios, objetivos e conteúdos dos projetos;
- A metodologia proposta

4.1 O acesso

Uma das questões que primeiro chama a atenção, nesse estudo, se refere à quebra de barreiras e a comprovação de que é possível, mesmo enfrentando todas as dificuldades, ter acesso a universidade e exercer seu direito a uma formação profissional de qualidade e em nível superior. Esses cursos, destinados a trabalhadores rurais das áreas de reforma agrária, abrem uma pequena porta para um grupo de brasileiros que, jamais chegariam à universidade pelas vias de acesso institucionalizadas. As condições de renda, de residência em locais distantes e mesmo as condições em que cumpriram as exigências de educação básica não lhes permitiria o exercício desse direito, direito que lhes estava negado, como tantos outros.

No que se refere à composição das turmas, a proposta da UFRN apresenta como meta atender 70 alunos de 9 (nove) Estados (Bahia, Minas Gerais, Sergipe, Espírito Santo, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí). Já em Sergipe, os dados da matrícula inicial registram 50 alunos, vindos de 33 assentamentos localizados em 20 municípios dos Estados de Sergipe e Alagoas. (Quadro nº 04 - anexo 02)

A diferença entre a abrangência territorial de uma turma para outra está relacionada ao momento do desenvolvimento de cada proposta. Assim a proposta da UFRN, elaborada em 2001 e posta em prática a partir de 2002, se deu num momento em

que apenas quatro turmas haviam sido financiadas pelo Governo Federal INCRA/MDA (MT, PA, ES, RS) e nesse contexto, havia uma urgência em atender, mesmo que apenas a uma fração muito pequena da demanda, a maior região possível, dado o quadro de carência generalizada por profissionais qualificados. Por outro lado, neste período, em muitos estados estavam sendo realizados os cursos de magistério em nível médio, já que muitos dos professores não possuíam sequer este nível de formação, e assim estavam também se preparando novas demandas para os cursos superiores.

O curso realizado pela UFS, a partir de 2007, já foi planejado em outro momento, quando, além do curso da UFRN, já havia cursos de Pedagogia da Terra sendo realizados em outros estados do Nordeste como o Ceará, Bahia e Pernambuco, e desse modo se tornou possível abranger uma área geográfica menor, atendendo de maneira mais efetiva às necessidades das comunidades nela contidas.

Pela composição das turmas já se pode prever que a diversidade cultural está presente nas turmas, independente de qual tratamento seja dado a esta característica das turmas. Interessa-nos entender como as práticas pedagógicas previstas nestes projetos, atendam a essas turmas em que as diferenças são o lastro de sua composição e, por outro lado, se identificam como um coletivo de professorandos das áreas de reforma agrária.

4.2 - As razões/motivos de realizar tais projetos por parte das universidades

Ao justificarem os seus projetos, as universidades elencam as suas razões e motivos para encamparem esse desafio. Citando as suas experiências em outros cursos de formação de professores da rede pública, as experiências com os movimentos sociais em projetos de educação, a necessidade de assumirem o seu compromisso com a sociedade (no caso - o campo) e o resgate da dívida histórica como motivações para a realização desses cursos. A UFRN em sua justificativa pontua que:

A qualificação desses professores é um desafio assumido pela UFRN em parceria com o INCRA e o MST: para ajudar a garantir professores (as) com titulação, bem como fornecer-lhes uma formação adequada às características e aos desafios da realidade específica do campo.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte já possui experiências neste tipo de curso, tendo realizado nos últimos anos programa de formação de professores – PROBÁSICA (Programa de Qualificação Profissional para Educação Básica) em parcerias com as prefeituras municipais e Secretaria Estadual de Educação do RN. A equipe de professores envolvidos no projeto já tem produção na área de ensino bem como participou da coordenação pedagógica de outros projetos educacionais do Departamento de Educação da UFRN e junto a Secretaria de Educação, o que permitirá partir da experiência e qualificá-la de acordo com as exigências do contexto regional e realidade local. Para a realização do curso a UFRN disponibilizará infra-estrutura, sala de aula, biblioteca, recursos humanos entre outros.”(UFRN, 2001, p. 03)

Quanto à Universidade Federal de Sergipe, na mesma linha, também se credencia para a realização do curso, quando resgata seu histórico, desde 1995, de trabalhos com a educação nestas comunidades.

Entendemos que devemos buscar parcerias que possam garantir a inclusão do campo na política de educação do Brasil. A parceria com o PRONERA e movimentos sociais que atuam no campo, a exemplo do MST, tem sido profícua, de maneira que pelo acúmulo de nossas experiências nos encontramos preparados teórico e metodologicamente para ofertar o curso de Licenciatura em Pedagogia, em regime especial, para formar educadores/as da reforma agrária, garantindo formação adequada para que possam atuar não só nas classes dos assentamentos, mas também nas escolas do campo.

O objetivo maior é qualificar, principalmente, os assentados e assentadas que já atuam nas classes dos assentamentos como monitores, para que estejam preparados e aptos a enfrentar os desafios da docência com competência e qualificação; promover a melhoria do ensino das escolas do campo; contribuir na construção de uma política educacional para o campo respeitando os interesses e necessidades dos que nele vivem. (UFS, 2005, p.02)

A propositura de qualificar os professores que atuam nas escolas dos assentamentos está bem clara na justificativa das duas universidades, como uma forma de melhoria e da ampliação do direito a educação oferecida nas escolas do campo. Jesus (2006), ao analisar a importância do direito universal da Educação, levanta aspectos importantes para que não confundamos essa busca pelo direito com formas regulatórias e excludentes dos sujeitos.

[...] o direito universal não pode ser confundido com o universalismo que está presente na estrutura do modelo de desenvolvimento excludente do capital, cuja inteligibilidade parte do pressuposto que este é, a única forma possível de viver no mundo. A mesma, que negligencia as possibilidades de relações não subordinadas entre o campo e a cidade. A crítica ao universalismo põe em causa a cidade, como a referência para o campo. O universal não deve negligenciar a heterogeneidade dos sujeitos que vivem no campo. Para os camponeses, a luta pela educação como direito universal não é uma questão apenas de acesso, de ter o direito a estudar, a se organizar, mas o direito a serem reconhecidos com sujeitos que produzem conhecimentos, que possuem práticas diferentes na organização do trabalho e da cultura camponesa, não necessariamente, às mesmas engessadas pelo capitalismo, embora, muitas delas, estejam fortemente influenciadas por ele. Abre, portanto, espaço para o reconhecimento da diferença, bem como a sua problematização.

Por vez, o reconhecimento da diferença, também não pode ser confundido com a valorização da fragmentação, da pluralidade da proliferação das periferias que ocultam a relação desigual, central no capitalismo, muito celebrada por algumas correntes teóricas contemporâneas.

Muito menos, cair numa explicação relativista dessas diferenças que, se por um lado, conduz para a sua naturalização, por outro, legitima as desigualdades. A diferença necessita ser problematizada porque ela é fruto dessas desigualdades, e, ao ser problematizada, necessita ser reconhecida na Educação do Campo pelo que ela emancipa e pelo que ela legitima na promoção da desigualdade. (JESUS, 2006, p.57)

Assim, a formação desses sujeitos parte de uma premissa diferenciada e conduz a uma nova perspectiva nos cursos, sustentada em pilares que estão sendo construídos. Essa construção se dá no dia-a-dia das práticas sociais destes grupos, que se recusam a simplesmente se acomodarem e aceitarem o rótulo de “excluídos”, bem como nas salas

de aula onde professores enfrentam os desafios de uma nova realidade que não está construída, mas está sendo forjada no processo de luta e conquista desses grupos.

Esse caráter de conquista para os movimentos sociais e desafios para as universidades está presente nas propostas dos cursos. A UFRN apresenta a seguinte proposta:

Este curso vem atender à uma demanda apresentada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, através de seu setor de educação, o acesso da população do campo a escolarização da educação infantil até o ensino médio. São aproximadamente 1.620 assentamentos criados pelo INCRA até 1999 em Estados do Nordeste, nem todos com escolas e muitas deles (em torno de 80%) com professores leigos. Entre 98 e 99, 855 assentamentos foram atingidos por projetos de alfabetização do PRONERA, que qualificou monitores de alfabetização. Para tanto foram assinados convênios com 26 Instituições de Ensino Superior na região NE.²³ Esta qualificação não os habilita a assumir turmas regulares e cria uma demanda de escolarização em continuidade a essa ação que funciona como uma campanha.

O Nordeste necessita de um curso de pedagogia voltado para as áreas de assentamento da reforma agrária para qualificar educadores para exercerem uma prática pedagógica e com isto aumentar o grau de envolvimento dos educadores nos diversos setores existentes. Além disso, suprirá uma deficiência histórica no meio rural, elevando com isto o índice de escolarização da região nordeste. O PRONERA financiou já quatro cursos de Pedagogia (MT, PA, ES, RS), nenhum deles localizado na região Ne, que concentra 56% dos alunos matriculados em projetos de alfabetização do PRONERA e 46% dos projetos executados em 98/99.²⁴ (UFRN/PROPED, 2001, p.2-3)

Além do atendimento à demanda dos movimentos sociais, a UFRN apresenta também a preocupação com o suprimento da deficiência histórica da educação no campo, preocupação que é compartilhada pela UFS quando se reporta ao seu compromisso social e a inclusão dos agricultores na universidade.

²³ BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário, INCRA – PRONERA *A Escola do Campo* Relatório de Atividades 1998-999. Brasília: INCRA – PRONERA, 1999.

²⁴ *ibidem*

Entendemos que levar a educação superior a lugares tão carentes de iniciativas educacionais, a povos que têm tanta dificuldade de sobrevivência, como é o caso dos povos do campo é uma questão de compromisso social, porém, não basta que a universidade se interiorize, mas é essencial que os setores públicos tenham interesse para articular uma proposta pedagógica diferenciada, que permita a inclusão do agricultor na universidade. (UFS/PROPED,2005,p. 04)

Mais do que simplesmente incluir, através de projeto especial, um grupo de trabalhadores do campo, a proposta da UFS define como essencial a articulação, pelos setores públicos, de uma proposta que permita a inclusão dos agricultores na universidade.

Cabe explicitar que, para as universidades apresentarem suas propostas para o Pronera/INCRA/MDA, elas têm que seguir as orientações do órgão. De acordo com o Manual do Pronera (MDA/INCRA, 2004, p.27), os princípios e pressupostos na proposta pedagógica “devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária”.

Para que sejam aprovados pelo Pronera, os projetos devem atender a alguns critérios: ser elaborados coletivamente pelas instituições públicas de ensino, em articulação com o INCRA regional, os movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores a serem atendidos; as instituições devem comprovar a disponibilidade de professores, alunos e especialistas de participarem do projeto; compromisso formal das instituições e entidades parceiras em respeitar a estrutura e pressupostos do programa; o projeto deve estar de acordo com a legislação vigente e vir assinado pelos movimentos sociais e sindicais parceiros (idem, 2004, p.21-22).

A realização destes cursos é uma mostra de que é possível realizar mudanças, estabelecer novas relações, criar condições de vida e aprendizado e conquistar efetivamente direito à educação e aos cursos de nível superior.

4.3 Os objetivos, princípios e conteúdos dos projetos

Nos objetivos dos cursos, o domínio dos conhecimentos científicos e técnico-pedagógicos que qualifiquem o trabalho nas escolas vem acompanhado com a compreensão da realidade social, política, econômica e educativa do país. Por este prisma, trabalho e produção de conhecimento no contexto da educação não são conceitos fins em si mesmos, antes funcionam como um elo entre o aluno trabalhador e as teorias que busca conhecer. Para Pistrak (2000, p.114), “o principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas”.

Para dar conta da perspectiva proposta nos projetos, a Pedagogia, como campo de conhecimento sobre a educação, ou seja, como ação e organização da reflexão sistemática sobre esta ação, se caracteriza como práxis, ou a prática social, que é “unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional”(TRIVIÑOS, 2006, p.122). Esta perspectiva de aproximação entre teoria e prática, no caso desses cursos em que já há uma real vivência dos alunos com a realidade na qual irão atuar se constitui em um elemento importante para a diminuição da distância entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivida na escola.

A UFRN (2001, p.04) assim apresenta os seus objetivos para o curso:

Habilitar professores por meio do curso superior para o exercício da docência em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, regular e para Jovens e Adulto, e para atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, instituições do sistema educacional e projetos educativos existentes nas áreas de assentamento.

1.Oferta de um curso de licenciatura em pedagogia de duração plena (3200 hs), com currículo e plano de atividades adequados ao objetivo geral e respeitando a Resolução CONSEPE/UFRN 14/99, de 02/02/99, que cria o PROBÁSICA, Programa de Qualificação Profissional para Educação Básica.

- 2.Promover, através deste curso, o domínio de conteúdos científicos e técnicos-pedagógicos que capacitem os futuros profissionais.
- 3.Compreender a realidade política, social, econômica e educacional brasileira, com ênfase na questão agrária brasileira e a necessidade de um desenvolvimento sustentável no campo.
- 4.Perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social;
- 5.Buscar alternativas de ação na construção de uma escola pública e gratuita que ofereça uma educação de boa qualidade para todos;
- 6.Buscar a implementação de propostas pedagógicas de educação que valorizem o saber do homem do campo e que contribuam com novos conhecimentos para garantir a qualidade de vida do mesmo.

A UFS (2005, p. 5), por sua vez, tem a seguinte proposta:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, que conferirá o grau de Licenciado, destina-se à formação de professores para o ensino das Disciplinas Pedagógicas nos Cursos Normais e para o exercício da docência na Pré-Escola e nas Séries Iniciais do 1º grau, e de atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em órgãos do sistema Educacional. O Curso proporcionará ainda, através de disciplinas obrigatórias e optativas, o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício das funções de Planejamento, Supervisão, Orientação e Administração do Ensino. Será ministrado em duração plena e terá por objetivo promover o domínio dos conteúdos científicos e técnico - pedagógicos que capacitem os futuros profissionais a:

- 1 - Compreender a realidade política, social, econômica e educacional brasileira;
- 2 - Perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico - social;
- 3 - Buscar alternativas de ação na construção de uma escola pública e gratuita que ofereça uma educação de boa qualidade para todos;
- 4 - Desempenhar a docência nos diferentes níveis previstos pelo curso bem como atividades de coordenação e assessoramento pedagógico relativos a estes mesmos níveis de ensino em órgãos do Sistema Educacional;
- 5 - Desempenhar funções técnico - pedagógicas previstas pela LDB.

Ao fazer esta leitura, constatamos que apenas o curso da UFRN contempla em seus objetivos as especificidades do grupo ao qual se destina, fazendo referência direta ao caráter específico da população do campo, no terceiro objetivo quando prevê ênfase na questão agrária e no sexto objetivo ao se referir diretamente à valorização do saber do homem do campo. A compreensão da realidade em suas muitas faces (política, econômica, social e educacional), bem como a percepção sobre a escola, a organização do trabalho e função social da escola e a busca de alternativas para esta instituição e suas práticas, são objetivos comuns aos dois projetos.

Os princípios dos cursos são bastante semelhantes e muitas vezes iguais nas duas propostas, uma vez que partem da mesma necessidade e deverão formar professores para a mesma realidade do campo. Por outro lado, também possuem a mesma fundamentação, baseada na obra de Paulo Freire e na *Pedagogia do Oprimido* que propõe uma educação com vistas a consciência crítica dos alunos, que tenham consciência de sua situação de opressão e lutem pela transformação da realidade.

Segundo Freire (1982), sendo uma pedagogia humanista e libertadora, terá dois movimentos distintos, um em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação e outro em que, depois da superação da condição de opressão, passa a ser então, a pedagogia dos homens livres ou em processo de permanente libertação. Essa dualidade não significa uma estagnação do processo, pelo contrário, a superação da contradição leva ao surgimento de um novo homem, “nem opressor, nem oprimido, mas homem libertando-se” (1982, p. 46).

Assim, os projetos apresentam sua definição de Educação:

Entender-se-á a Educação como uma das práticas humanas, portanto histórica, mutável, referenciada pelas condições em que ocorre, envolvendo em sua dinâmica tanto as relações sociais mais amplas como as dos indivíduos particulares que dela participam. (UFRN, 2001, p. 10)

Entender-se-á a Educação como integrante de um processo cultural mais amplo de constituição de uma hegemonia social que contempla a redistribuição social e poder e, portanto, contribua para o surgimento de uma democracia participativa. (UFS, 2005, p. 04)

Em uma ou outra definição, seja como prática humana ou como processo cultural, a educação é apresentada como possibilidade de intervenção na realidade e assim não pode ser uma experiência neutra, muito pelo contrário possui uma intencionalidade, uma ideologia que a sustenta e lhe dá uma direção rumo a uma finalidade estabelecida. De acordo com Triviños (2006), a prática é a origem do conhecimento, através dela é que podemos tomar consciência da realidade e suas implicações, relações e essência. “A prática é, ao mesmo tempo, um processo que se manifesta socialmente e como transformação da realidade objetiva” (TRIVIÑOS, 2006, p.135).

Aos insatisfeitos, aos discriminados e aos oprimidos cabe a tarefa da mudança, da construção de um novo modelo de sociedade, posto que, para as classes dominantes a educação deve ser reprodutora, imobilizadora e conformadora para que possam manter a situação que lhes favorece. A estes não interessa mudança, nem que a educação seja conscientizadora, libertadora ou emancipadora.

É justamente nesta perspectiva que os projetos estabelecem como Fins da Educação “a emancipação individual e coletiva, o estabelecimento de relações mais igualitárias, justas e humanas e a produção e democratização de conhecimentos socialmente significativos em vistas à transformação da sociedade existente” (UFRN, 2001, p.10 e UFS, 2005, p.04). Essa afirmação se aproxima da concepção de Adorno (1995, p. 141) quando defende que a educação deve ocupar-se na produção de indivíduos com uma consciência verdadeira, autônomo e emancipado.

Para ele, “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 1995, p. 143). No entanto, não pode ficar nisso, produzindo apenas pessoas bem ajustadas, deve visar também e simultaneamente à possibilidade de ir para além da simples adaptação, uma educação para a consciência e a racionalidade, tendo por finalidade a

emancipação do indivíduo articulada à imaginação e à experiência. Assim, afirma que “a educação para a emancipação deve voltar-se para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p.183).

Nos projetos, a educação como prática social, é assim apresentada:

Como prática social, a Educação, apesar de não ser o elemento determinante, pode ser um instrumento importante para ocorrência de transformações sociais e para isso precisa dar ao educando acesso ao conhecimento que permita agir sobre o mundo em que vive: uma inserção local em uma sociedade complexa em constante mutação. (UFRN, 2001, p. 10)

O movimento geral/particular visará a percepção e análise das “relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre”.¹³ (UFS, 2005, p. 04)

Esse princípio alude, mais uma vez, a Freire, quando diz que “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 1982, p.82). Esta prática, comprometida com a conscientização, se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, como seres que estão sendo, inacabados, inconclusos *em e com* a realidade que sendo histórica é igualmente inconclusa (FREIRE, 1982, p.83).

Essa concepção parte do caráter histórico e da historicidade do homem, ou seja, é produzida historicamente na relação de interação intencional entre os seres humanos e na relação de homens e mulheres com a natureza, com o mundo das coisas e com os saberes, também eles produzidos historicamente. Sobre o acesso aos saberes da tradição e ao conhecimento científico, dizem as propostas:

O acesso aos saberes da tradição e ao conhecimento científico coletivamente elaborado pela humanidade, deverá ser feito por meio

de um processo dialógico de forma criativa e crítica, onde professores e alunos se constituem sujeitos ao mesmo tempo em que produzem novos conhecimentos visando a conquista/exercício da cidadania e a qualidade de vida para todos.(UFRN/PROPED, 2001, p.10-11)

O acesso ao conhecimento coletivamente elaborado pela humanidade e sistematizado no decorrer da História, dar-se-á de forma criativa e crítica no conforto da cultura hegemônica com o saber das classes subalternas, da teoria com a prática cotidiana, através de um processo dialógico onde professores e alunos se constituem sujeitos ao mesmo tempo em que produzem novos conhecimentos visando conquista/exercício da cidadania e a qualidade de vida para todos. (UFS/PROPED, 2005, p. 04)

Neste aspecto, o projeto da UFRN faz referência a um processo dialógico de forma crítica e criativa, enquanto que na UFS se refere a um processo dialógico onde professores e alunos se constituem sujeitos ao mesmo tempo. Ambos as afirmações reportam a Freire (1982, p. 78), quando diz que não seria possível uma educação problematizadora sem a superação da contradição entre educandos e educadores ou fora do diálogo. É através deste que se opera a superação e o educador passa a ser aquele que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.

Diz Freire (2002, p.29) que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Para além da condição daquele que ensina e daquele que aprende, é preciso compreender o professor e o aluno como sujeitos que se constroem na história. A relação educativa, em que se envolvem como educador – educando, só pode ter significado concreto quando é entendida como prática social, sempre implicando uma visão de mundo. Uma dada visão de mundo, de sociedade e de homem leva a uma concepção teórica e a uma prática pedagógica, comprometida com essa mesma perspectiva, seja para produzir outro mundo possível ou para reproduzir o mundo em torno de si.

No que diz respeito à concepção de prática pedagógica, o projeto da UFRN aborda a questão agrária, ao propor “uma prática pedagógica que tenha como ponto de

partida e de chegada a questão agrária brasileira, deverá ser o fio condutor de todo o Curso, determinando conexões entre as diferentes abordagens” (UFRN, 2001, p.11). Já o projeto da UFS não se posiciona quanto a essa questão, fazendo uma propositura mais genérica segundo a qual a “construção de uma pedagogia democrática deverá ser o fio condutor de todo o Curso, determinando conexões entre as diferentes abordagens” (UFS, 2005, p. 04). Nos dois casos, a conexão entre as diferentes abordagens é um postulado, no que diz respeito à prática pedagógica.

Esse é um processo de busca da unidade entre a teoria e a prática e a construção de uma prática pedagógica reflexiva, ou seja, crítica e criativa, que reflita a realidade específica do campo. Um processo no qual: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p. 24). De acordo com os princípios orientadores dos projetos, no que se refere à relação teoria e prática:

A Teoria deverá ter como referência a prática social imediata para reelaborá-la criticamente, ao mesmo tempo em que direciona, explicita e analisa o fazer. A prática - crítica e criativa - em confronto com a teoria, produzirá um novo saber capaz de reorientá-la. (UFS,2005, p. 04 e UFRN, 2001, p.11)

Não obstante, precisamos conhecer os elementos teóricos de uma determinada prática para compreender esta mesma prática. Em se considerando que a prática social humana é a matriz do conhecimento e, por conseguinte, da teoria devemos conhecer a teoria que origina essa prática, não esquecendo que a teoria nasceu da prática, do resultado de uma reflexão sobre esta, isto é, de múltiplas tentativas realizadas pelo ser humano em seu devir, de variadas tentativas práticas. Esse raciocínio nos dá bem a dimensão dialética da construção e reconstrução continua do conhecimento. Segundo Freire (2002, p.43-44) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Esse pensar criticamente sobre a prática para reelaborá-la, essa procura incessante, essa busca e indagação está vinculada a relação do professor com a pesquisa que, é parte de sua jornada, é um elemento constituinte de sua identidade de educador. Sobre a relação pesquisa ensino os dois projetos advogam que “a relação pesquisa/ensino deverá possibilitar o confronto dos conteúdos do Curso com a realidade educacional e contribuir para a formação do professor - pesquisador atuante no âmbito previsto pelo Curso. (UFS, 2005, p. 05 e UFRN, 2001, p.11).

Para Freire (2002, p.32), pesquisa e ensino não existem em separado, não há um sem o outro, pois “enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Assim posto, pesquisar não é uma atividade que esteja para além da atividade docente do professor como uma atividade a parte, antes, é um momento importante da própria constituição do fazer pedagógico do professor.

4.4 - A metodologia proposta

Os projetos apresentam uma preocupação manifesta com a garantia da frequência e permanência dos alunos nos cursos, principalmente pela necessidade de conciliar trabalho e estudo, o que se reflete numa abordagem metodológica específica, que não expulse os trabalhadores do curso. Assim, se justifica a opção pela oferta de curso em regime especial e adoção da metodologia da alternância, o que também é uma exigência prevista no Manual do Pronera. Os cursos de nível superior devem ser desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância e deve respeitar a construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços; a transversalidade dos conhecimentos; a articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação teoria-prática e o desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o desenvolvimento sustentável do campo (MDA/INCRA, 2004, p.48).

A metodologia da alternância é um processo educativo em que, como sugere o nome, há tempos alternados nos quais os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de maneira diferenciada. Um período de tempo, chamado “tempo escola”, os alunos vivem em grupo, constituindo-se em um coletivo, e participam de um período intensivo de aulas na universidade. Outro período de tempo, os alunos regressam às suas comunidades, “tempo comunidade”, e lá voltam a desenvolver suas atividades normais e continuam os estudos, realizam pesquisas, vivenciam as relações entre as teorias estudadas e as práticas desenvolvidas, seja nas escolas onde trabalham e na participação do movimento ou nas suas atividades dentro da própria comunidade, no trabalho e na família.

A Pedagogia da Alternância, de acordo com Estevam(2003), tem duas referências de surgimento, uma na França em 1935 com o nome de *Maisons Familiales Rurales* (MFR's), e tinha por objetivo “oferecer aos jovens uma formação alternativa, de acordo com a sua realidade, que possibilitasse, além de um aprendizado teórico-prático, a motivação para os estudos e recuperasse a sua auto-estima” (p.31). A outra referência é a experiência italiana, a partir de 1958. Na Itália, a experiência passou por algumas adaptações e foi chamada de Escola Família Agrícola (EFA's). No Brasil, as duas versões da Pedagogia da Alternância chegaram em momentos diferentes, as Escolas Famílias Agrícolas, sob influência da experiência italiana, se instalaram nos anos finais da década de 60, no Sudeste do país. As Casas Familiares Rurais (CFR's), sob influência da experiência francesa, se instalaram no Nordeste, nos anos de 1980, indo depois se instalar na região Sul do país.

A partir destas experiências já consolidadas no país, e fora dele, é que os professores das universidades, militantes e intelectuais dos movimentos sociais e coordenadores do Pronera, comprometidos com o projeto de tornar possível a realização desses cursos, optaram pela adoção da metodologia proposta na Pedagogia da Alternância como forma de viabilizar a formação desses professores. Por outro lado, a adoção de uma metodologia específica, com uma lógica diferenciada em relação aos cursos regulares da universidade, agrega mais um desafio para a realização dos cursos.

Entende-se que a metodologia da alternância não se restringe à existência de tempos diferentes com atividades estanques, pelo contrário, os tempos são partes de uma continuidade metodológico na qual as atividades se complementam, de forma a atingirem os propósitos das disciplinas, com atividades de pesquisa sendo desenvolvidas durante todo o período do curso, de forma contextualizada e integrada de todas as disciplinas de cada módulo.

Essas questões, presentes no desenvolvimento destes projetos conduzem a uma necessidade de reflexão sobre o dia-a-dia da experiência de vida e da prática educativa nos cursos de formação desses professores. Acredita-se que, ao refletir-se sobre ela, uma vez que esta reflexão se processa antes, durante e depois da ação, é que se desenvolve a consciência dos sujeitos em um movimento dialético de ação-reflexão-ação. Porém, essas não são questões fáceis de serem resolvidas no cotidiano. Pelo contrário, exigem uma reflexão constante e disposição para a busca de caminhos e possibilidades que não fazem parte, ainda, das práticas da universidade.

No que diz respeito a estruturação do curso da UFRN (2001, p. 11-12), assim foi definida no projeto:

A estrutura curricular, baseada na Resolução CONSEPE/UFRN 14/99 de 02/02/99 (PROBÁSICA), nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (MEC/2001), nos critérios de avaliação propostos pela Comissão de Especialistas para o reconhecimento dos cursos de Pedagogia (MEC/2001), na “Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em nível de Ensino Superior” (MEC/2000), é composta de um conjunto de disciplinas e atividades, articuladoras da relação teoria e prática, relativos aos contextos:

a) - histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea.

b) - da educação básica, compreendendo:

1. estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar;

2. os conhecimentos didáticos; as teorias pedagógicas em articulação às metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino;

3. estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional;

4. estudo das relações entre educação e a realidade social do campo, trabalho, as especificidades da região do Semi-Árido, e movimentos sociais.

c) – do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

Também faz parte desta estrutura curricular um conjunto de disciplinas de formação diferenciada, que prevê atividades relativas à:

educação de jovens e adultos;

educação infantil;

educação e movimentos sociais

educação ambiental;

educação e pluralidade cultural

educação para saúde e educação sexual

educação especial

temas específicos: alternativas educacionais para o campo; questão agrária; cooperativismo e semi-árido.

Ao longo do tempo de formação, a Prática Pedagógica será trabalhada como parte integrante das disciplinas teórico-práticas e/ou em disciplinas com peso maior na prática, nas suas três modalidades:

1) Instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso.

2) Instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino

3) Instrumento de iniciação profissional

Assim como nos objetivos, também na estruturação do curso a UFRN conseguiu fazer constar do projeto especificidades para atender a esses alunos. Assim prevê o estudo das relações entre educação e a realidade social do campo, bem como a inclusão

de disciplinas de formação diferenciada e temas específicos, relacionados à educação do campo. Na UFS (2005, p.06-7), isso não se deu, a proposta de curso é assim estruturada:

O Curso se estruturará ao redor de núcleos de estudo fundamentais à formação do educador, buscando a contribuição de diversas áreas do saber no enfoque de um mesmo objeto de conhecimento.

O PROPED, terá duração de 4 (quatro) anos letivos, com carga horária de 2.790 (dois mil setecentos e noventa) horas, totalizando 186 (cento e oitenta e seis) créditos, sendo 176 (cento e setenta) obrigatórios e 16 (vinte) optativos, terá seu currículo pleno constituíd

a) Disciplinas Obrigatórias, comuns a todos os alunos do curso devendo as mesmas ser cursadas na seqüência estabelecida no currículo padrão

b) Disciplinas Optativas, dentro do elenco oferecido para o curso.

De acordo com as Normas do Sistema Acadêmico da UFS, integrarão, também o currículo do curso:

a) Disciplinas Eletivas - correspondentes àquelas não constantes do currículo do curso, mas que poderão ser cursadas pelo aluno até o limite máximo de 8% do total de créditos do curso, sob a orientação pedagógica do curso.

b) atividades complementares - entendidas como àquelas extracurriculares realizadas no âmbito da UFS ou fora dela, desde que previamente autorizadas pelo colegiado do Curso e classificadas nas alíneas a e b, do artigo 98 das Normas do Sistema Acadêmico.

As disciplinas obrigatórias e Optativas que compõem o currículo pleno do curso estão organizadas de acordo com os Núcleos de Estudo:

- 1 - Sociedade/Educação
- 2 - Escola/Sociedade/Estado
- 3- A Criança e o Adolescente
- 4 - O Processo Ensino/Aprendizagem
- 5 - Função Social da Escola
- 6 - O Currículo no Início da Escolarização
- 7 – A Formação do Professor da Escola Normal

O curso da UFS está organizado em 12 (doze) módulos, enquanto o da UFRN se organiza em 10 (dez) etapas ou módulos. Nos dois casos, os cursos são realizados em regime de alternância e acontecem simultaneamente à atuação docente dos professorandos. Para cada um dos módulos ou etapas há períodos de aulas intensivas nos quais os estudantes ficam alojados, durante um mês, em um mesmo assentamento onde são realizadas as aulas e períodos nos quais são realizadas atividades nas comunidades em que vivem os estudantes. A UFRN, em seu projeto, nomeia estes dois momentos como etapas presenciais e não presenciais. Já a UFS, usa a nomenclatura de tempo escola e tempo comunidade. No projeto da UFRN (2001, p. 16), a discriminação das atividades é assim proposta:

A proposta pedagógica se baseia em dois tipos de atuação, em cada disciplina: uma atuação intensiva, presencial e outra não presencial, sob a forma de trabalho dirigido e executado na própria comunidade.

A parte intensiva de cada disciplina se fará concentradamente em uma semana de atividades, com um total de 45 horas-aula e terá como procedimento didático fundamental e perspectiva dialógica. A partir de uma situação inicial problematizada se desenvolverão os conteúdos, que serão concluídos com uma síntese, a qual encaminha para o trabalho não presencial.

As atividades presenciais serão norteadas pelo procedimento dos chamados “Momentos Pedagógicos”, que são organizadores utilizados para garantir a prática sistemática do diálogo: a) Estudo da Realidade (ER), que é o momento de compreender o universo significativo em que está imerso o aluno; b) Organização do Conhecimento (OC), em que predomina a fala do professor, que organiza as informações e habilidades necessárias a aquisição do conhecimento; c) Aplicação do Conhecimento (AC), que é o momento da síntese, quando as duas visões de mundo se articulam para promover a ampliação do conhecimento.

Serão utilizadas técnicas de trabalho em pequenos grupos, plenárias, exposições coletivas, leitura e discussão de textos, atividades práticas.

O trabalho não presencial se desenvolverá na própria comunidade do aluno e será acompanhada por monitores, na proporção de um monitor para cada dez alunos. Esses monitores se responsabilizarão por enviar materiais, auxiliar nas atividades propostas, redirecionar planejamentos individuais.

Mais uma vez, a UFRN se reporta a Paulo Freire ao eleger como procedimento didático fundamental e perspectiva dialógica. Já no projeto da UFS (2005, p. 11), assim é descrita a sistemática de funcionamento do curso:

O curso será realizado em regime de alternância, compreendendo um tempo intensivo de aula, denominado tempo aula e, um tempo de estudo na comunidade de origem, denominado tempo comunidade;

Ao tempo comunidade, corresponderá vivências pedagógicas, levantamento de dados, estágios e outros trabalhos acadêmicos afins, que deverão ser realizados pelo aluno na sua comunidade de origem, nunca excedendo a 20% da carga horária total de cada disciplina, salvo estágio supervisionada;

As atividades desenvolvidas pelo aluno no tempo comunidade serão acompanhadas por um orientador pedagógico do curso, cargo a ser exercido por um professor licenciado em Pedagogia, selecionado para este fim, atuando em cada área de abrangência do projeto no Estado, onde houver alunos matriculados;

Em cada módulo as disciplinas serão ministradas de forma intensiva, de segunda a sábado, com quatro horas-aulas pela manhã e tarde.

Observa-se que ainda nestes anos, havia pouca clareza quanto ao que se denomina na metodologia da alternância de presencial e não presencial. Na realidade não se trata de caracterizar o curso como uma modalidade, mas de entender o que são os espaços/tempos de aprendizagem na alternância. Posteriormente, alguns professores sentiram a necessidade de melhor explicitar essa metodologia e o Pronera realizou, em 2004, um encontro nacional para discutir essa questão (MDA/INCRA, 2004).

Essa metodologia pretende, por um lado possibilitar que os professores, agora estudantes, freqüentem as aulas e ao mesmo tempo continuem suas atividades nas comunidades de origem. Por outro lado, infere-se aí a crença de que a educação será favorecida pelo fato de que, sendo parte da mesma comunidade e fazendo parte dos mesmos grupos familiares, sociais e afetivos os jovens educadores, em processo de formação, compartilham com os educandos a mesma linguagem, gostos, anseios, sonhos, dificuldades, dúvidas e certezas.

No que se refere à avaliação dos alunos, a UFRN (p.08) preceitua que “os alunos que forem reprovados em até uma disciplina por semestre poderão fazê-la com estudo individualizado” não estabelecendo regras para o caso desse aluno não conseguir cumprir esta disciplina. Na UFS (p. 12), os alunos “podem ser reprovados em até duas disciplinas por módulo que deverão ser cursadas em período especial, entre um módulo e outro. Se novamente não conseguir a aprovação será desligado do curso” e justifica esta determinação por se tratar de um curso em regime especial, e assim não haveria uma outra turma onde esse aluno pudesse ter mais uma chance. Por outro lado essa questão também diz respeito aos limites dos cursos realizados por meio de convênios, quando não há um projeto de inclusão que de fato reconheça os direitos e opere para universalizá-los.

No contexto desses cursos, estes educandos-educadores reivindicam os seus direitos de conhecer as teorias pedagógicas, as didáticas, as normas e leis que regulam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino do país, mas não só isso, as reivindicações vão além. De acordo com Arroyo (2005):

Os educadores(as) dos movimentos revelam a consciência do direito aos saberes acumulados nos cursos de formação. Seu direito a conhecer teorias pedagógicas, as didáticas, as normas que regulam a estrutura e funcionamento do sistema escolar etc. Reivindicam o direito a apropriar-se desse patrimônio, porém reivindicam também seu direito a que os saberes aprendidos como trabalhadores(as) sejam reconhecidos e incorporados nas políticas de formação. (ARROYO, 2005, p.24)

Ao reivindicarem o direito de apropriação dos conhecimentos institucionalizados, esses alunos também reclamam o direito de que os saberes construídos nas suas histórias de vida como trabalhadores, militantes, educadores e homens e mulheres que lutam por seus direitos, sejam respeitados, reconhecidos e incorporados nas políticas de formação.

Essa construção é um desafio que está posto para os educandos, educadores, pesquisadores e estudiosos envolvidos no processo. Entretanto, esse não é um caminho

simples, ao contrário, como tudo que está em construção apresenta dificuldades, suscita críticas, envolve comprometimento e disponibilidade para a inovação, para um novo paradigma de curso, uma nova clientela, uma nova metodologia, um novo saber. Segundo Arroyo (2005, p.23), “As tensões nos saberes, nos conhecimentos e nos valores têm sido frequentes ao longo dos cursos. São conflitos entre os saberes acadêmicos, seguros, disciplinares e disciplinados e os saberes produzidos nos movimentos.”

Um aspecto ao qual não podemos nos furtar, ao considerarmos estes cursos, diz respeito ao fato de que são organizados, ao menos formalmente, com base nos cursos já existentes nas universidades, os cursos regulares. Assim as duas propostas são oriundas de projetos que foram pensados e discutidos na década de 80 e são fruto dos debates teóricos daquele momento histórico de reconquista da democracia no país com ressurgimento dos movimentos sociais e sindicais e das instâncias de organização e luta, também dos professores. O projeto da UFS, com uma abordagem pautada nas discussões marxistas da época e também na pedagogia de Paulo Freire, e o da UFRN com uma perspectiva marcadamente freireana. As discussões que tiveram lugar por conta da concepção desses cursos, suas especificidades e os embates políticos e acadêmicos aos quais deram lugar no processo de sua implantação não fazem parte do que está posto nos projetos. É certo que, seja nos objetivos ou nos núcleos de estudo a UFRN conseguiu incluir “cláusulas” específicas para o estudo das questões agrárias no seu projeto e na proposta da UFS não se faz referência a essa questão.

Ao nos reportarmos aos marcos que tomamos para guiar nossa análise, quais sejam: acesso; razões/motivos de realizar tais projetos por parte das universidades; os princípios, objetivos e conteúdos dos projetos; a metodologia proposta, alguns pontos merecem ser destacados posto que relevantes no contexto deste trabalho.

No que diz respeito ao acesso dos alunos dessas turmas a universidade uma reflexão que gostaríamos de fazer diz a respeito a um aspecto que nos chama a atenção é o fato de que esses alunos, por fazerem parte de um projeto especial, de uma turma única que fica alojada em um mesmo centro de treinamento perdem algumas oportunidades. Mesmo sendo alunos da universidade não gozam do convívio com os

outros alunos por não estarem envolvidos no contexto da vivência diária neste meio, não participarem das aulas nos mesmos espaços e não dividirem os mesmos problemas. É bem possível que esse convívio íntimo com os membros da própria turma lhes possibilite maiores oportunidades de desenvolverem as habilidades de viver e trabalhar no coletivo, porém não fazem parte do coletivo maior da universidade, não dominam os espaços, não pertencem a comunidade. Desse modo também os alunos que vivem e convivem na universidade não os pode reconhecer como seus colegas, até porque nos os conhece mesmo, o convívio mais próximo entre esses grupos de alunos de vivências e experiências tão diferentes poderia ser de valor para o crescimento de uns e outros.

Outra reflexão se relaciona à desigualdade na condição de participação, o fato de que os alunos desses cursos, por serem especiais, não têm o mesmo direito que outros alunos da universidade de repetir uma disciplina quantas vezes precisarem para aprender, podendo até serem punidos com o desligamento. Porque só têm o direito garantido temporariamente e de forma diferenciada? Essa questão se depara com o fato de que a política de acesso ainda caminha a passos lentos e dependendo fundamentalmente da luta social.

Quando nos debruçamos sobre as razões/motivos de realizar tais projetos por parte das universidades percebemos que, a despeito de se disporem a cumprir seu objetivo social, atenderem à demanda dos movimentos sociais e proporem a inclusão dos agricultores na universidade, as condições de realização dos cursos não apresentam as facilidades que seria de supor numa primeira leitura do projeto. Seja pelo fato de atender um grupo diferenciado, de ter uma metodologia diferente ou mesmo de ser realizado em outro espaço que não o próprio da universidade o que encerra outras questões como transporte, alimentação etc.

No que se refere aos princípios, objetivos e conteúdos dos projetos, pela análise ponto a ponto que realizamos concomitante com a busca da fundamentação teórica de cada aspecto de nossa abordagem, pudemos identificar que alguns princípios elencados nas teorias que fundamentam a Educação do Campo estão presentes nos projetos, alguns outros só poderiam ser identificados em outro tipo de pesquisa que envolvesse uma vivência com o grupo de alunos, como a questão da organização da turma em coletivos,

a co-responsabilidade pela aprendizagem, organização das atividades não só das escolares como as atividades culturais, o trabalho coletivo de cuidado e manutenção do ambiente. Também a forma como os professores lidam com a diversidade presente na turma, só poderia ser verificada na prática, no dia-a-dia de realização das etapas dos cursos.

Os fundamentos que estão mais presentes nos projetos se referem à questão da relação entre teoria e prática um dos pilares das propostas e neste a perspectiva da pesquisa como elemento constituinte da identidade do educador. Outros princípios contemplam a abordagem da educação para a conscientização e emancipação, o vínculo entre educação trabalho e a compreensão da realidade, aí se incluindo a cultura. Também a perspectiva de acesso aos saberes por meio do processo dialógico e a horizontalidade das relações entre professores e alunos, ambos sujeitos e co-responsáveis pelo processo de ensinar e aprender, estão contempladas.

Em relação à metodologia proposta, no que pese as dificuldades que uma abordagem diferente encerra, consideramos que a alternância de tempos e espaços de formação é um grande desafio enfrentado por esses cursos. Por outro lado, do confronto entre as realidades, os saberes, tempos e espaços de formação e educação é que poderá, efetivamente, ser construída essa pedagogia da Educação do Campo. Esse é o desafio que está posto e sendo enfrentado pelos participantes desse processo, todos igualmente sujeitos, igualmente responsáveis e por certo afetados por essa experiência que, apresenta seus entraves, seus obstáculos, mas, também apresenta a perspectiva de que é possível escrever outra história, uma história onde todos possam ser diferentes sem serem inferiores, discriminados, marginalizados e excluídos dos seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ATRAVessar O RIO... E SE MOLHAR

Cada caminho apresenta seus próprios obstáculos, sejam eles esperados ou não. O fato é que quando se apresentam precisamos vencê-los, vencendo-os já não somos mais os mesmos e nem é o mesmo o caminho. Se nos acontece um rio e o atravessamos, atingiremos a outra margem, nosso objetivo, no entanto nos molhamos. Ficar molhado pode ser bom ou ruim, porém não é o mais importante, o que importa é que atravessamos o rio, vencemos a barreira, mas, é igualmente importante a consciência de que não pudemos passar por ele sem nos deixar afetar, assim são as experiências pelas quais passamos em qualquer caminhada.

Feita essa caminhada, na qual procedemos à análise dos documentos e das teorias que fundamentam a Educação do Campo, mediadas pelas categorias que elegemos para essa investigação que, mesmo sendo parcial e inconclusiva, pretende contribuir com a construção de conhecimentos no âmbito dessa proposta de educação, apresentamos algumas reflexões e interpretações que esse processo nos possibilitou e que cremos atender ao nosso objetivo neste trabalho, respondendo a nossa questão de pesquisa.

As propostas apresentam uma concepção bastante avançada de educação, tendo em vista que o curso de Pedagogia voltada para os movimentos sociais é fruto de uma construção histórica do próprio curso de pedagogia regular da UFS, quando nos anos de 1980 foi reformulado a partir de uma compreensão histórico social de formação de educador para os anos iniciais. No entanto, ao analisar a proposta do curso para os

movimentos sociais, observam-se os limites da mesma na sua institucionalização, tendo em vista que há dificuldades para se criar um currículo diferenciado, especialmente porque o currículo analisado é o mesmo do curso regular.

Disto resulta que o currículo traz com certa timidez a temática do campo em ambas as propostas. No caso da UFS, ela é omissa, não há nenhuma referência ao campo, a não ser nos pressupostos metodológicos. Isso nos dá margem para questionar: Qual é a abertura das universidades para desenvolver tais cursos, se eles não podem ser reestruturados, explicitados nas suas intenções concretas? Se, nos projetos, discutir o campo somente é possível através de explicitações abrangentes e pode até não as conter? Se para existir essa abordagem, os professores, possivelmente, articulam as discussões do campo durante a prática, porém, não são explicitadas nos projetos com a relevância necessária? É possível identificar os princípios da educação do campo nos projetos analisados?

Essa é uma pergunta que as categorias elencadas podem nos ajudar a responder e contempla a nossa primeira hipótese. Do ponto de vista dos objetivos/metodologia, eles estão presentes, ainda que de forma geral e conceitual, na proposta: concepção de educação como prática humana; concepção de método com base na relação teoria-prática, ação-reflexão; nos objetivos de emancipação – transformação dos sujeitos e sua realidade. No entanto a materialidade dessa realidade não é possível de ser visualizada nos dois projetos, pois o da UFRN está escrito de forma generalista e o da UFS, está omissa. De qualquer modo, em se considerando os projetos, que são o nosso objeto de análise, podemos dizer que eles apresentam pontos convergentes entre os princípios da Educação do Campo e as propostas de curso, o que corrobora a nossa primeira hipótese.

Por outro lado, isto também significa dizer que a análise dos conteúdos das disciplinas e sua relação com os objetivos e métodos fica prejudicada, pois entende-se que como não está explicitada, a discussão do campo vai depender dos professores que assumirem as mesmas, do seu entendimento e das suas prioridades. No entanto, espera-se que a metodologia de fato faça emergir os problemas do campo, para que estudantes e professores possam ter condições de estabelecer relações e buscar respostas para as mesmas.

É possível que a alternância de tempos e espaços de formação desses cursos se configure como uma importante aliada na construção da *práxis* educativa dos estudantes uma vez que as teorias estudadas estão, durante o processo do curso, em confronto direto com as práticas desenvolvidas nas salas de aulas em suas comunidades. Essa abordagem diz respeito à nossa segunda hipótese que se refere à possibilidade de construção de práticas educativas que tenham uma outra proposta, que considerem outra perspectiva de ensinar e aprender. Assim, da relação entre saberes diferenciados é que podem se constituir novos saberes, novas epistemologias nascidas do confronto entre as experiências individuais e coletivas, da vida e da prática de alunos e professores e os conhecimentos científicos, socialmente validados. No entanto, reconhecemos que não nos é possível, no âmbito desse trabalho, comprovar efetivamente ou mesmo negar a possibilidade aberta nessa hipótese.

O primeiro curso, da UFRN, já foi concluído e ainda não existe estudo sobre os resultados das ações dos professores formados nessa turma no meio rural. O segundo, da UFS, iniciou em 2007, está em andamento. Necessário se faz o desenvolvimento de pesquisas que possam analisar essas práticas e a sua relação com os objetivos do curso e interesses dos estudantes.

Compreendemos que a formação de professores do campo, com as características expostas nesse estudo, está dando os seus primeiros passos e, para avançar, será fundamental que algumas condições sejam materializadas, as quais nos arriscamos a sugerir.

1. O reconhecimento por parte das políticas públicas de que existem sujeitos no meio rural brasileiro que demandam por direitos sociais e necessitam ser atendidos;
2. A luta no interior das universidades para que elas se abram, se transformem para atender a essa demanda, algo que necessita de uma reforma profunda nos seus próprios objetivos, pois programas governamentais desarticulados não têm força para realizar tais transformações;
3. Os programas de pós-graduação continuem investigando sobre a formação de professores a partir de princípios teóricos e epistemológicos que tragam as

contradições sociais e as alternativas de construção de uma outra realidade para o campo e para a cidade;

4. Insistir na ampliação de cursos presenciais.

Se os sujeitos do campo foram excluídos nos diversos processos econômicos e políticos, limitando os seus direitos e, até mesmo, o despertar para a consciência de que possuem direitos, pois até pouco tempo, cerca de três décadas atrás, os trabalhadores rurais diziam que “para pegar na enxada não precisa saber ler e escrever”, hoje pode-se observar um avanço na percepção de seus direitos. No entanto, não é possível tão rapidamente transformar estruturas tão sólidas e construídas há tanto tempo com o mais puro elitismo e conservadorismo, como a instituição universitária, em um espaço que reconheça a diversidade existente (resistente) no campo. Esse ainda será um processo longo e que, por certo, enfrentará barreiras. Mas é um processo que já foi desencadeado e depois de concretizado tornará a universidade uma instituição da sociedade e não apenas das classes privilegiadas da sociedade.

Desse modo, compreendemos que como experiência especificamente humana a educação não pode se furtar à sua natureza de intervenção no mundo, não é, e não pode ser neutra, muito pelo contrário é, em sua essência, uma atividade totalmente compromissada com um projeto de sociedade e de vida de todos os sujeitos envolvidos. Da não neutralidade da educação, do seu compromisso com a sociedade, emerge a sua possibilidade de contribuição para a construção de um mundo mais justo e equilibrado seja na relação dos seres humanos entre si ou entre estes e a natureza.

Foi com essa compreensão de educação que construímos o método de trabalho e chegamos às considerações aqui expostas, com uma única certeza, a da incompletude que um trabalho acadêmico carrega. Espera-se com ele contribuir para que as universidades e os movimentos sociais repensem sobre o que da universidade interessa aos trabalhadores e seus filhos, como também é importante para a universidade se perguntar o que interessa e a quem interessam os currículos e a abertura de cursos para atender às demandas do meio rural. Identificamos que há um interesse nas motivações dos dois projetos em possibilitar o acesso à educação pública, a uma formação diferenciada. Para nós, os projetos estão abrindo caminhos para que se possa avançar na

materialização da educação como direito público onde todos tenham acesso com qualidade, mas muito ainda há por se fazer. As análises dos dois projetos acabam por denunciar o quão difícil é romper com estruturas rígidas tanto do ponto de vista do acesso, quanto de uma organização curricular e do trabalho pedagógico no interior da escola ou de uma universidade.

FONTES DOCUMENTAIS:

ARROYO, Miguel G. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Texto base para discussão da reunião ampliada do Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo. Brasília, 2005

BOGO, A. **O MST e a Cultura Caderno de Formação nº 34**. Coletivo Nacional do Setor de Cultura, São Paulo, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº. 36/2001. Brasília, DF: MEC/CNE, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília,DF: MEC/CNE, DOU, 16 de maio de 2006.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer 251/62**. 1962

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer 252/69**. 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 03/2003** - Situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Resolução CNE/CEB nº. 01 de 20.08.2003. Brasília,DF: MEC/CNE, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Parecer CEB nº 01/1999 aprovado em 29.01.1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394/96**. Brasília,DF: 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Câmara dos Deputados, Brasília,DF: 2002.

_____. **Decreto nº. 5.622 de 19.12.2005**. Presidência da República, Brasília,DF: 2005.

_____. **Decreto nº. 6.755 de 29.01.2009**. Presidência da República, Brasília,DF: 2009.

JESUS, Sonia Meire S.Azevedo de. e outros . Relatório Técnico do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em áreas de assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária no Estado de Sergipe. Projeto de Ensino e Extensão, NEPA/DED/PROEX – UFS; FAPESE. Finan. FAT/Ministério do Trabalho; Governo do Estado de Sergipe. Aracaju – Sergipe, 1996 – 1997.

MDA/INCRA. **Relatório de Gestão do Pronera**. Brasília, 2004.

_____. **Manual de Operações do Pronera**. Brasília, 2004.

MST – **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação nº. 08. Coletivo Nacional do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Porto Alegre, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de Formação de Professores em Áreas de Assentamentos no Nordeste** – Licenciatura em Pedagogia. Natal, setembro de 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Beneficiários da Reforma Agrária** – PROPED. UFS/CECH/ Colegiado do Curso de Pedagogia. São Cristóvão, novembro de 2005.

UnB/ UFRN/UFS. **Observatório da Educação - A Educação Superior no Brasil (2000 – 2006):** uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro. Projeto de Pesquisa Edital 01/ 2006 INEP/CAPES. Brasília, Natal, Sergipe.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3ª edição. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. “Os coletivos diversos repolitizam a formação”. In: **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Júlio Emílio Diniz-Pereira, Geraldo leão (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

_____. “Prefácio”. In: KOLLING, Edgar; NERY, Ir. e MOLINA, Mônica C. **Memória. Por uma Educação do Campo**. Caderno 1. Brasília, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. “As origens das instituições escolares”. In: **A cultura brasileira**. Parte III - A transmissão da cultura. 6 ed. Brasília: Editora UNB, 1996.

BAGETTI, Vilmar. Educação, Movimentos Sociais e Formação de Professores: O Projeto CUIA no contexto da Reforma Agrária. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

BESERRA, Bernadete e DAMASCENO, Maria Nobre. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa. São Paulo: v.30, n.1, p. 73-89, jan/abr. 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto: 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia Educacional** – um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. “Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992)”. *Em Aberto*, Brasília, v. 54, n. 12, p. 75-86, abr. /jun. 1992.

CALDART, Roseli S. **Sem-terra com poesia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. “O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo”. In: **La Ciudadania Negada**. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto. CLACSO. 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/caldart.pdf>

_____. “Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção”. In: KOLLING, Edgar, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Por uma Educação do Campo. Caderno 4. Brasília, 2002.

_____. “Elementos para construção do projeto político da Educação do Campo”. In: MOLINA, Mônica e JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Caderno 5. Brasília, 2004.

_____. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. II Encontro Nacional de Pesquisa sobre Educação do Campo, Brasília, 2008.

CAMPOS, Roselane F. **O Cenário da Formação de Professores no Brasil - analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar)**. PPGC/CED/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, agosto de 2004.

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Marize Souza. **Formação de Professores frente às demandas dos movimentos sociais: indicações para a universidade necessária**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia Socialista e a Formação do Educador do Campo no Século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 10ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006.

COSTA, Gilberto Ferreira. **A formação do professor em diferentes espaços socializadores**: um olhar sobre os alunos do curso de Pedagogia da Terra da UFRN. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

COSTA, Marilda Oliveira. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: o caso do curso de “Pedagogia da Terra” na Universidade do Estado do Mato Grosso - Cárceres/MT. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em www.dominiopublico.gov.br – acesso em 28/08/2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do Engajamento**: Trabalho, Prática Educativa e Consciência do Campesinato. Fortaleza: Ed. UFC, 1990.

DANTAS, Givaldo Hipólito e BLANK, Arie Fitzgerald **Formação de engenheiros agrônomos para reforma agrária**. In Revista da Fapese de Pesquisa e Extensão, v. 1, p. 73-78, mar./jun. 2005. Disponível em http://www.fapese.org.br/revista_fapese/v1n1/ Acesso em: 24/ jul/ 2007.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Família Rural** – a formação com base na pedagogia da alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Por uma Educação do Campo. Caderno 4. Brasília, 2002.

_____ e MOLINA, Mônica C. O campo da Educação do Campo. In: JESUS, Sonia Meire. S. Azevedo de, e MOLINA, Mônica Castagna.(orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. de et alli. Retrospectiva Histórica do Curso e Pedagogia. In: ROLLEMBERG, Maria Stella e SANTOS, Lenalda Tavares. **UFS: História dos cursos de graduação** - São Cristóvão/ SE: 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional”. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTASS, Leila Valdez Souza. **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas na Escola do Campo: Uma Análise do Cotidiano Escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

GHEDINI, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais** – um estudo a partir da “I turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil”. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em www.dominiopublico.gov.br – acesso em 28/08/2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HECKERT, Ana Lucia.. Florestan Fernandes e a década de 80. In: FÁVERO, Osmar(org.) **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2005.

INEP. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira, 2007.

JESUS, Janinha Gerke de. **Saberes e formação de professores na Pedagogia da Alternância**.. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

JESUS, Sonia Meire S.Azevedo de. **Navegar é preciso, viver é traduzir rumos: rotas do MST**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

_____. “Conhecimentos e práticas nos movimentos sociais: epistemologias para pensar a pesquisa em Educação”. In: NASCIMENTO, Jorge C. do. (org.) **Problemas de educação escolar e extra-escolar**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2005.

_____. “As múltiplas inteligibilidades na produção de conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo”. In: MOLINA, Mônica C.(org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. e TORRES, Lianna de Melo. “Educação e Movimentos Sociais: Tensões e Aprendizagens”. UFS, 2008. (no prelo)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z. “Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio(org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOLLING, Edgar; NERY, Ir. e MOLINA, Mônica C. **Memória. Por uma Educação do Campo**. Caderno 1. Brasília, 1999.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Por uma Educação do Campo. Caderno 4. Brasília, 2002.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENESES, Maria Adailza. **MEB: Participação e Luta do Trabalhador Rural**. Monografia (Pós-Graduação) - Núcleo de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Univeridade Federal de Sergipe, Aracaju, 1992.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica C. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. Tese (Doutorado) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2003.

____ e JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Caderno 5. Brasília, 2004.

_____. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MST, UNDIME, UNICEF e outros. II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (Texto base) – “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. Luziânia, 2004. Disponível em www.undime.org.br – acesso em 28/01/2009.

NERUDA, Pablo. **Últimos Poemas** (O Mar e os Sinos). Tradução de Luiz de Miranda. Porto Alegre: L&PM, 2001.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

NUNES, Maria Thétis. **Historia da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, Everton Fêrrêr de. Colaboração educacional como princípio gerador de ações educativas críticas na formação de professores da educação básica do campo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

OLIVEN, Arabela Campos. "Histórico da Educação Superior no Brasil". In: SOARES, Maria Susana Arrosa. **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES/ IESALC-Unesco/GEU, 2002. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br

PEZZIN, Josimara. **Professores(as) sem terra**: um estudo sobre práticas educativas do MST. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira, MOREIRA, Telma Maria e SANTOS, Clarice Aparecida dos (coordenação). **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Fátima M. dos. **A formação contínua do educador Sem Terra em um assentamento**: alcances, limites e perspectivas. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2006. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

SAVIANI, Dermeval. "O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: Perspectiva Histórica". Versão condensada do texto correspondente à conclusão da primeira etapa da pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica e teórica", em desenvolvimento junto ao Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP, com apoio do CNPq. Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: www.ced.ufsc.br/nova/textos/saviani

_____. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura; formar o especialista e o professor no educador. In: **A formação do educador**. ANDE, São Paulo, 1991.

_____. Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia, 05 a 08/Nov/2006.

_____. A Escola Pública Brasileira no longo século XX (1890 -2001). **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba, 7 a 10/Nov/2004.

SCHEIBE, Leda & AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia e sua multidimensionalidade**: Diferentes olhares – A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil..

ANPED, Sessão Especial, 2001. Disponível em: www.ced.ufsc.br/nova/Textos/LedaScheibe2001

SCHERER-WARREN, Ilse. Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

SILVA, Antônio Gonçalves da./Patativa de Assaré. **Ispinho e Fulô**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

SILVA, Maria do Socorro. “Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo”. In: MOLINA, Mônica C.(org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUTO, Paulo Heimar. “**É como se tivesse a roça e faltasse a enxada**”: formação em serviço de professores de história no interior sergipano. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, nº. 36, set/dez 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº.14, mai/jun/jul/ago de 2000.

TEIXEIRA, Anísio. “O manifesto dos pioneiros da educação nova”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. Disponível em: <http://www.prossiga.br/anisoteixeira/visita.htm>

TEIXEIRA LINS, Lucicléia. A Formação Política das Educadoras e Educadores do MST. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2006. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em www.domínio público.gov.br – acesso em 28/08/2008.

TORRETTA ZEN, Eliesér. **Pedagogia da terra: a formação do professor sem terra**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

TRIVIÑOS, Augusto S. “A dialética materialista e a prática social”. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Cadernos**: Faculdade de Educação. Nº 3, Belo Horizonte, setembro de 1986.

VEIGA, José E. O Brasil Rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Revista Estudos Avançados**, Brasília, v.15, n.43, p. 101-119, 2001.

WOLFF, Eliete Avila. **Fundamentos Psicossociais da Formação de Educadores do Campo**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

XAVIER, Cláudia P. **Escola Darcy Ribeiro**: Um assentamento rural, uma história, muitos olhares... Reflexões sobre a identidade e as implicações na formação docente - uma professora, uma experiência, um aprendizado. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

ZANCANELLA, Yolanda. **Educação dos Povos do Campo**: Os desafios da formação dos educadores. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em www.capes.gov.br – acesso em 28/08/2008.

ANEXOS:

ANEXO nº. 01 - Quadro de análise dos projetos

ANEXO nº. 02 - Área de abrangência do curso de Pedagogia da Terra
UFS/MST/PRONERA

ANEXO nº 01 - Quadro de análise dos projetos da UFS e da UFRN

	PROJETO UFRN – set/200	PROJETO UFS – nov/2005
Objetivo geral	Habilitar professores por meio do curso superior para o exercício da docência em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, regular e para Jovens e Adulto, e para atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, instituições do sistema educacional e projetos educativos existentes nas áreas de assentamento.	O Projeto de Licenciatura Plena em Pedagogia para os beneficiários da Reforma Agrária, vinculados aos assentamentos do Nordeste – PROPED , dará ênfase à reflexão sobre questões agrárias; superação da dicotomia campo-cidade e na afirmação das relações de pertença dos sujeitos ao campo, como contribuição para o desenvolvimento humano e social das pessoas que nele vivem. Conferirá o grau de Licenciado, destinado à formação de professores para o ensino das Disciplinas Pedagógicas nos Cursos Normais e para o exercício da docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do ensino fundamental, e de atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em órgãos do sistema Educacional. O Curso proporcionará ainda, através de disciplinas obrigatórias e optativas, o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício das funções de Planejamento, Supervisão, Orientação e Administração do Ensino. Será ministrado em duração plena e terá por objetivo promover o domínio dos conteúdos científicos e técnico - pedagógicos que capacitem os futuros profissionais a:

	PROJETO UFRN – set/2001	PROJETO UFS – nov/2005
Objetivos específicos	<p>1.Oferta de um curso de licenciatura em pedagogia de duração plena (3200 hs), com currículo e plano de atividades adequados ao objetivo geral e respeitando a Resolução CONSEPE/UFRN 14/99, de 02/02/99, que cria o PROBÁSICA, Programa de Qualificação Profissional para Educação Básica.</p> <p>2.Promover, através deste curso, o domínio de conteúdos científicos e técnicos-pedagógicos que capacitem os futuros profissionais.</p> <p>3.Compreender a realidade política, social, econômica e educacional brasileira, com ênfase na questão agrária brasileira e a necessidade de um desenvolvimento sustentável no campo.</p> <p>4.Perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social;</p> <p>5.Buscar alternativas de ação na construção de uma escola pública e gratuita que ofereça uma educação de boa qualidade para todos;</p> <p>6.Buscar a implementação de propostas pedagógicas de educação que valorizem o saber do homem do campo e que contribuam com novos conhecimentos para garantir a qualidade de vida do mesmo.</p>	<p>1 - Compreender a realidade política, social, econômica e educacional brasileira;</p> <p>2 - Perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico - social;</p> <p>3 - Buscar alternativas de ação na construção de uma escola pública e gratuita que ofereça uma educação de boa qualidade para todos;</p> <p>4 - Desempenhar a docência nos diferentes níveis previstos pelo curso bem como atividades de coordenação e assessoramento pedagógico relativos a estes mesmos níveis de ensino em órgãos do Sistema Educacional;</p> <p>5 - Desempenhar funções técnico - pedagógicas previstas pela LDB.</p>
Metas	<p>O curso será aberto para 70 alunos de 9 Estados (Bahia, Minas Gerais, Sergipe, Espírito Santo, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí), atingindo diretamente 70 assentamentos. Indiretamente, na medida que os alunos estarão também assumindo atividades de coordenação educativa nos respectivos Estados, se cada um trabalhar com 6 assentamentos, estaremos atingindo 420, em torno de 20% dos 2000 assentamentos existentes na região.</p>	<p>Serão ofertadas para o PROPED 50 vagas a serem preenchidas através de Concurso Vestibular Especial (CVE), no qual o candidato deverá apresentar no ato da inscrição certificado de conclusão do ensino médio ou de curso equivalente e declaração da Superintendência do INCRA em Sergipe, afirmando que o mesmo é beneficiário ou filho de beneficiário da Reforma Agrária em Assentamentos no Nordeste.</p>

Princípios	PROJETO UFRN – set/2001	PROJETO UFS – nov/2005
Definição de educação	1.Entender-se-á a <u>Educação</u> como uma das práticas humanas, portanto histórica, mutável, referenciada pelas condições em que ocorre, envolvendo em sua dinâmica tanto as relações sociais mais amplas como as dos indivíduos particulares que dela participam.	1. Entender-se-á a <u>Educação</u> como integrante de um processo cultural mais amplo de constituição de uma hegemonia social que contempla a redistribuição social e poder e, portanto, contribua para o surgimento de uma democracia participativa.
Prática Social	2.Como prática social, a <u>Educação</u> , apesar de não ser o elemento determinante, pode ser um instrumento importante para ocorrência de transformações sociais e para isso precisa dar ao educando acesso ao conhecimento que permita agir sobre o mundo em que vive: uma inserção local em uma sociedade complexa em constante mutação.	6. O movimento geral/particular visará a percepção e análise das “relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade da relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre”. ¹³
Fins da educação	3.Considerar-se-ão como <u>Fins da Educação</u> a emancipação individual e coletiva, o estabelecimento de relações mais igualitárias, justas e humanas e a produção e democratização de conhecimentos socialmente significativos em vistas à transformação da Sociedade existente.	2. Considerar-se-ão como <u>Fins da Educação</u> a emancipação individual e coletiva, o estabelecimento de relação mais igualitárias, justas e humanas e a produção e democratização de conhecimentos socialmente significativos em vistas à transformação da Sociedade existente.
Acesso aos saberes	4.O <u>acesso aos saberes da tradição e ao conhecimento científico</u> coletivamente elaborado pela humanidade, deverá ser feito por meio de um processo dialógico de forma criativa e crítica, onde professores e alunos se constituem sujeitos ao mesmo tempo em que produzem novos conhecimentos visando a conquista/exercício da cidadania e a qualidade de vida para todos.	3. O <u>acesso ao conhecimento</u> coletivamente elaborado pela humanidade e sistematizado no decorrer da História, dar-se-á de forma criativa e crítica no conforto da cultura hegemônica com o saber das classes subalternas, da teoria com a prática cotidiana, através de um <u>processo dialógico</u> onde professores e alunos se constituem sujeitos ao mesmo tempo em que produzem novos conhecimentos visando conquista/exercício da cidadania e a qualidade de vida para todos.

	PROJETO UFRN – set/2001	PROJETO UFS – nov/2005
Prática pedagógica	5.A discussão quanto aos Fins da Educação na construção de uma <u>prática pedagógica</u> que tenha como ponto de partida e de chegada a questão agrária brasileira, deverá ser o fio condutor de todo o Curso, determinando conexões entre as diferentes abordagens.	4. A discussão quanto aos Fins da Educação na construção de uma pedagogia democrática deverá ser o fio condutor de todo o Curso, determinando conexões entre as diferentes abordagens.
Relação teoria e prática	6.A teoria deverá ter como referência a prática social imediata para reelaborá-la criticamente, ao mesmo tempo em que direciona, explicita e analisa o fazer. A prática - crítica e criativa - em confronto com a teoria produzirá um novo saber capaz de reorientá-la.	7. A Teoria deverá ter como referência a prática social imediata para reelaborá-la criticamente, ao mesmo tempo em que direciona, explicita e analisa o fazer. A prática - crítica e criativa - em confronto com a teoria, produzirá um novo saber capaz de reorientá-la.
Relação pesquisa ensino	7.A relação pesquisa-ensino deverá possibilitar o confronto dos conteúdos do Curso com a realidade educacional e contribuir para a formação do professor - pesquisador atuante no âmbito previsto pelo Curso.	8. A relação pesquisa/ensino deverá possibilitar o confronto dos conteúdos do Curso com a realidade educacional e contribuir para a formação do professor - pesquisador atuante no âmbito previsto pelo Curso.
		5. O Curso se estruturará ao redor de núcleos de estudo fundamentais à formação do educador, buscando a contribuição de diversas áreas do saber no enfoque de um mesmo objeto de conhecimento.
Funcionamento do curso	A proposta pedagógica se baseia em dois tipos de atuação, em cada disciplina: uma atuação intensiva, presencial e outra não presencial, sob a forma de trabalho dirigido e executado na própria comunidade. A parte intensiva de cada disciplina se fará concentradamente em uma semana de atividades, com um total de 45 horas/aula e terá como procedimento didático fundamental a perspectiva dialógica. A partir de uma situação inicial problematizada se desenvolverão os conteúdos, que serão concluídos com uma síntese, a qual encaminha para o trabalho não presencial. As atividades presenciais serão norteadas pelo procedimento dos	O PROPED será organizado em 12 módulos com 192 horas correspondendo a 2.132 horas de <i>tempo aula</i> equivalente a 80% da carga horária total do curso e 558 horas de <i>tempo comunidade</i> . Cada módulo será composto por até 4 disciplinas e terá duração de até 4 semanas consecutivas de aulas, perfazendo um total de 24 dias, que corresponde a 08 horas diárias, durante 6 dias da semana. A cada ano serão trabalhados até três módulos;

	<p>chamados “Momentos Pedagógicos”, que são organizadores utilizados para garantir a prática sistemática do diálogo: a) Estudo da Realidade (ER), que é o momento de compreender o universo significativo em que está imerso o aluno; b) Organização do Conhecimento (OC), em que predomina a fala do professor, que organiza as informações e habilidades necessárias a aquisição do conhecimento; c) Aplicação do Conhecimento (AC), que é o momento da síntese, quando as duas visões de mundo se articulam para promover a ampliação do conhecimento. Serão utilizadas técnicas de trabalho em pequenos grupos, plenárias, exposições coletivas, leitura e discussão de textos, atividades práticas. O trabalho não presencial se desenvolverá na própria comunidade do aluno e será acompanhada por monitores, na proporção de um monitor para cada dez alunos. Estes monitores se responsabilizam por enviar materiais, auxiliar nas atividades propostas, redirecionar planejamentos individuais. A comunicação poderá ser feita por carta, telefone, fax, correio eletrônico ou visitas presenciais. Pelo menos uma vez a cada período entre dois períodos de atividade concentrada, o monitor convocará uma reunião com o grupo pelo qual é responsável, com o objetivo de tirar dúvidas, ajudar a elaborar sínteses, etc.</p>	<p>As aulas serão ministradas, preferencialmente na UFS, ou no Centro de Capacitação Canudos, localizado no Assentamento Moacyr Wanderley, município de Nossa Senhora Socorro;</p> <p>O curso será realizado em regime de alternância, compreendendo um tempo intensivo de aula, denominado <i>tempo aula</i> e, um tempo de estudo na comunidade de origem, denominado <i>tempo comunidade</i>;</p> <p>Ao <i>tempo comunidade</i>, corresponderá vivências pedagógicas, levantamento de dados, estágios e outros trabalhos acadêmicos afins, que deverão ser realizados pelo aluno na sua comunidade de origem, nunca excedendo 20% da carga horária total de cada disciplina, salvo estágio supervisionado;</p> <p>As atividades desenvolvidas pelo aluno no <i>tempo comunidade</i> serão acompanhadas por um orientador pedagógico do curso, cargo a ser exercido por um professor licenciado em Pedagogia, selecionado para este fim, atuando em cada área de abrangência do projeto no Estado, onde houver alunos matriculados;</p> <p>Em cada módulo as disciplinas serão ministradas de forma intensiva, de segunda a sábado, com quatro horas/aula pela manhã e à tarde.</p>
--	---	---

	PROJETO UFRN – set/2001	PROJETO UFS – nov/2005
Estrutura curricular	<p>A estrutura curricular, baseada na Resolução CONSEPE/UFRN 14/99 de 02/02/99 (PROBÁSICA), nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (MEC/2001), nos critérios de avaliação propostos A pela Comissão de Especialistas para o reconhecimento dos cursos de Pedagogia (MEC/2001), na “Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em nível de Ensino Superior” (MEC/2000), é composta de um conjunto de disciplinas e atividades, articuladoras da relação teoria e prática, relativos aos contextos:</p> <p>a) - histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea.</p> <p>b) - da educação básica, compreendendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar; 2. os conhecimentos didáticos; as teorias pedagógicas em articulação às metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino; 3. estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional; 4. estudo das relações entre educação e a realidade social do campo, trabalho, as especificidades da região do Semi-Árido, e movimentos sociais. <p>c) – do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.</p> <p>Também faz parte desta estrutura curricular um conjunto de disciplinas</p>	<p>O projeto pedagógico do curso será igual em carga horária e currículo, ao reconhecido pelo MEC, praticado pela UFS desde 1993, as especificidades ficarão no âmbito da regulação dos tempos/espacos escolares e dos programas que deverão por ênfase nas questões agrárias; na superação da dicotomia campo-cidade e na afirmação das relações de pertença dos sujeitos ao campo.</p> <p>O PROPED, terá duração de 4 (quatro) anos letivos, com carga horária de 2.790 (dois mil setecentos e noventa) horas, totalizando 186 (cento e oitenta e seis) créditos, sendo 176 (cento e setenta) obrigatórios e 16 (vinte) optativos, terá seu currículo pleno constituído de:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Disciplinas Obrigatórias, comuns a todos os alunos do curso devendo as mesmas ser cursadas na seqüência estabelecida no currículo padrão. b) Disciplinas Optativas, dentro do elenco oferecido para o curso. <p>De acordo com as Normas do Sistema Acadêmico da UFS, integrarão, também o currículo do curso:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Disciplinas Eletivas - correspondentes àquelas não constantes do currículo do curso, mas que poderão ser cursadas pelo aluno até o limite máximo de 8% do total de créditos do curso, sob a orientação pedagógica do curso. b) atividades complementares -

<p>de formação diferenciada, que prevê atividades relativas à:</p> <p>educação de jovens e adultos; educação infantil; educação e movimentos sociais educação ambiental; educação e pluralidade cultural educação para saúde e educação sexual educação especial</p> <p>temas específicos: alternativas educacionais para o campo; questão agrária; cooperativismo e semi-árido.</p> <p>Ao longo do tempo de formação, a Prática Pedagógica será trabalhada como parte integrante das disciplinas teórico-práticas e/ou em disciplinas com peso maior na prática, nas suas três modalidades:</p> <p>1) Instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso. 2) Instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino 3) Instrumento de iniciação profissional.</p> <p>A primeira modalidade da prática de ensino vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Será iniciada nos primeiros anos do curso e acompanhada pela coordenação.</p> <p>A segunda modalidade de prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional.</p> <p>A terceira modalidade de estágio deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um “saber fazer” que busca orientar-se</p>	<p>entendidas como àquelas extracurriculares realizadas no âmbito da UFS ou fora dela, desde que previamente autorizadas pelo colegiado do Curso e classificadas nas alíneas a e b, do artigo 98 das Normas do Sistema Acadêmico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As disciplinas obrigatórias e Optativas que compõem o currículo pleno do curso estão organizadas de acordo com os Núcleos de Estudo: <ol style="list-style-type: none"> 1 - Sociedade/Educação 2 - Escola/Sociedade/Estado 3- A Criança e a Adolescentes 4 - O Processo Ensino/Aprendizagem 5 - Função Social da Escola 6 - O Currículo no Início da Escolarização 7 - A Formação do Professor de Escola Normal
--	---

<p>por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica. Estarão presentes desde os primeiros anos do curso, configurando a prática pedagógica necessária ao exercício profissional. O exercício efetivo das atividades como professor, coordenador ou gestor de programas educacionais será considerado como parte desta modalidade.</p> <p>A conjugação dessas três modalidades de articulação teoria-prática observará o artigo 65 da LDB (Prática de Ensino de no mínimo 300 horas), totalizando 630h.</p> <p>Além das disciplinas de caráter geral e diferenciado, prático e teórico, acima descritas, está prevista a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, que deve decorrer de experiências propiciadas pelas modalidades de prática pedagógica ou de outras alternativas de interesse do aluno.</p> <p>Estão previstas também três tipos de atividades obrigatórias, que fazem parte da grade curricular e são avaliadas somente por frequência: atividades de formação cultural (20h/período intensivo); oficinas (20h/período intensivo) e encerramento (40h – período intensivo), que será um evento onde os alunos apresentarão os seus trabalhos de final de curso e estão programadas mesas redondas e conferências, sobre temáticas correlatas às dos trabalhos e uma cerimônia de formatura, com entrega dos diplomas.</p>	
--	--

**ANEXO 02 - Área de abrangência do Curso de Pedagogia da Terra
UFS/MST/PRONERA – 200**

Estados	Municípios	Assentamentos	Nº. alunos
Alagoas	Atalaia	Mailton Santos – OuricuriII	01
	Girau doPonciano	D. Hélder Câmara	04
Sergipe	Indiaroba	Sete Brejos	01
	Pirambu	São Sebastião	01
	Nossa Sra. da Glória	Cachoeirinha	01
	Sto. Amaro das Brotas	Hugo Eredia	01
	Macambira	Zumbi dos Palmares	01
	Tobias Barreto	Novo Marimbondo	01
	Itaporanga d’Ajudá	Docelina Folador	01
	Propriá	Padre Cícero – Morro Chaves	01
	São Cristovão	Florestan Fernandes	01
	Poço Verde	Santa Maria da Lage	02
	Porto da Folha	Paulo Freire	02
	Cristinápolis	Vitória de São Roque	05
	Pacatuba	Independência N.Sr ^a .do Carmo	01
		Santana dos Frades	01
	Monte Alegre	Josenilton Alves	03
		União dos Conselheiros	01
	Canindé de S.Francisco	Perímetro Califórnia	02
		Cuiabá	01
	Lagarto	Irmão Dorothy	01
		José Gomes da Silva	01
		Antônio Conselheiro	01
	Estância	Caio Prado	04
		Rosa Luxemburgo	01
		Roseli Nunes	01
		Paulo Freire	01
	Poço Redondo	São José de Nazaré	01
		Pioneira	01
Queimada Grande		02	
Jacaré-Curituba		01	
Lagoa das Areias		02	
Barra da Onça		01	
Total	20 municípios	33 assentamentos	50 alunos