

GT 26 - Educação do Campo**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO CURSO
PEDAGOGIA DA TERRA**Fábio Dantas de S. Silva¹**1 INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como objetivo problematizar a compreensão de formação de educadores do campo, bem como analisar uma experiência formativa desenvolvida em parceria entre os movimentos sociais do campo do Estado da Bahia e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Cabe ressaltar que, esse artigo é parte do processo investigativo da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia.

Desse modo, o presente artigo surge a partir da análise da proposta curricular do curso Pedagogia da Terra (PRONERA/UNEB), no sentido de compreender se a proposta do curso está condizente com as discussões defendidas para a formação de educadores do campo. Destaca-se que, no debate sobre a formação de educadores do campo na concepção epistemológica e teórica progressista é necessário a reorganização do currículo, dos tempos e espaços educativos e dos processos avaliativos.

Nesse debate sobre formação de educadores do campo é extremamente importante realizar uma análise sobre as questões relacionadas à Formação e o Currículo, pois conforme Macedo (2010), o currículo e a formação são pautas centrais e (in)tensas da configuração socioeducativa.

¹ Doutor em Educação pela FAGED/UFBA. Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Desse modo, a compreensão de Garcia sobre o conceito de Formação nos ajuda, quando ele diz:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e o desenvolvimento de processos formativos. (GARCIA,1999,p.21-22)

É neste ínterim que se insere o debate sobre currículo, pois o debate sobre formação, concepção de formação precede a organização da proposta curricular. Desse modo, é importante deixar explicitado qual é a concepção de formação de educadores do campo é defendida e, como organizar uma proposta curricular ou na linguagem de Sacristán (1999) quais os conteúdos culturais serão selecionados para a organização de um currículo e como esse currículo pode ser organizado para compreender a realidade diversa e complexa dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, o artigo está organizado da seguinte forma: primeiro, é realizado uma análise sobre a formação de educadores do campo e, em seguida, é realizada uma análise da proposta curricular do Curso.

2 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO.

Algumas questões devem ser colocadas para discutir a formação de educadores do campo, tais como: como era pensada a formação de professores para atuar nas escolas do meio rural? Há necessidade de discutir, pensar, uma formação específica para os professores/educadores do campo? O conceito de formação de professores, numa perspectiva geral, não é suficiente para o debate?

Para responder a primeira questão, é necessário compreender como o tema de formação de professores do campo foi abordado historicamente, mas não é intenção realizar um tratado a esse respeito, pois o que importa, para este artigo, é como o debate sobre formação de educação campo foi colocado e qual o objetivo com essa formação.

Desse modo, é importante destacar que o tema ‘formação de professores’ é um tema antigo na história da educação brasileira, sendo discutido mais especificamente a partir do Império com a criação dos cursos de magistério – as escolas normais, pois, conforme

Lourenço Filho (1953, p.75): “Nosso país foi um dos primeiros na América a criar escolas normais mantidas pelo Poder Público; a Escola Normal de Niterói, na então província do Rio de Janeiro, data de 1834”.

Nesse debate sobre formação de professores a partir da criação das Escolas Normais, vê-se que o Estado vai assumindo, timidamente, a responsabilidade de implementar políticas públicas de formação na área educacional. Nessa perspectiva, também se vai iniciar o debate sobre as Escolas Normais Rurais, cujo objetivo foi formar professores primários para atuarem nas escolas localizadas no meio rural, como assinala Sandra Araújo (2013, p.55):

[...] visando contribuir com o desenvolvimento do meio rural, através de ações educativas para o homem do campo, tanto do ponto de vista das especificidades da vida do campo, quanto para o trato com a higiene e a profilaxia, necessidades propaladas desde o final do século XIX.

A criação de escolas de formação de professores para o meio rural estava inserida no movimento existente denominado de ‘ruralização do ensino’, que teve início nas primeiras décadas do século 20 e tinha como intelectuais Sílvio Romero e Alberto Torres, entre outros. A ideia do ruralismo pedagógico era manter o homem no campo como uma forma de evitar o superpovoamento nas cidades, pois nesse período já tinha sido iniciado o processo mais intenso do êxodo rural.

Conforme a pesquisa de Lourenço Filho (1953), a primeira experiência de formação de professores para as escolas rurais ocorreu na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, que foi posteriormente implementada em outros Estados. A Escola Normal Rural de Juazeiro iniciou suas atividades no dia 13 de março de 1934, por meio de um Exame de Admissão. Cabe ressaltar que essa experiência não foi subsidiada integralmente por recursos públicos, entretanto, “[...] graças aos esforços de uma dedicada professora, Amélia Xavier de Oliveira, criou-se, então, em Juazeiro do Norte, uma associação privada, que se ofereceu para fazer instalar e manter a escola rural prevista”. (LOURENÇO FILHO, 1953, p.83).

De acordo com Lourenço Filho (1953), a escola de Juazeiro do Norte recrutava seus alunos, em sua maioria, dos centros urbanos e do sexo feminino. Isso teve uma implicação na localidade de atuação desses professores, pois, segundo os relatórios analisados, a maioria atuava em centros urbanos e não nas escolas rurais.

Pelo acordo celebrado com o governo do Estado, esses mestres têm preferência para as escolas rurais. No entanto, segundo uma publicação feita no ano de 1942, com a indicação dos lugares ocupados pelos diplomados até o ano anterior, verifica-se que mais da metade deles estava em serviço em escolas urbanas, e um terço do total, na própria cidade de Juazeiro; entre estes, quatro ensinavam numa escola de comércio. Dos mestres até então diplomados, 16 ensinavam em municípios vizinhos, mas nem todos em escolas rurais. (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 86).

De acordo com Lourenço Filho (1953), a pesquisa realizada indicava que a maioria dos professores não atuava nas escolas nas zonas rurais, sendo que os motivos eram, em primeiro lugar, que os alunos, na sua maioria, se originavam das cidades, e, depois, havia uma carência de mestres diplomados para as escolas urbanas.

Além da experiência da Escola de Juazeiro do Norte, destaca-se a da Fazenda Rosário, no município de Betim, Minas Gerais, criada em 1948, e que teve como órgão propulsor o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural da Secretaria de Educação desse Estado.

Para o entendimento desse debate sobre formação de educadores, buscam-se, nas análises das experiências descritas no estudo realizado por Lourenço Filho (1953), algumas considerações sobre como eram a defesa e a concepção da formação desses educadores. Desse modo, duas considerações são importantes para o entendimento desse projeto de formação que era desenvolvido.

Primeiro, as duas experiências nascem apoiadas por entidades privadas e denotam uma preocupação e um interesse pela organização da vida rural no País, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de ordem econômico-social. Assim, pode-se observar a própria ausência do Estado em implementar políticas públicas educacionais para a população brasileira

Em segundo lugar, as bases teórico-epistemológicas das duas experiências são diversas. As de Juazeiro do Norte decorreram da aceitação do ideal de que bastaria juntar ao currículo das escolas normais da cidade o ensino de práticas e técnicas agrícolas cujo objetivo era o de que, ao se verem formados, os jovens viessem a sentir entusiasmo pelos trabalhos nas escolas rurais e, como tal, contribuíssem eficientemente para a fixação do homem ao campo. Já nas da Fazenda Rosário, o problema da formação do pessoal docente está intimamente ligado ao de seu recrutamento, concluindo-se, então, que o problema da formação regular não poderia estar desvinculado do da origem dos candidatos ao ensino nas zonas rurais. (ARAÚJO, 2013).

Nesse sentido, a partir dessas análises, pode-se afirmar que a educação para os sujeitos do campo não foi objeto de preocupação por parte do Estado, pois o campo sempre

foi visto como um local de atraso e sem necessidades de desenvolver políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas específicas. Desse modo, não se tem uma prática de construção de uma política que pense no desenvolvimento da educação do campo e nem na formação de seus profissionais da educação. Por isso, o debate posto sobre a exigência da formação de professores do campo é uma necessidade histórica, como uma forma de superar o paradigma urbano.

É possível destacar duas concepções sobre o campo para responder à questão da necessidade de formação de educadores do campo. A primeira, se o campo for compreendido como um espaço de produção do agronegócio, então, para esse campo, não é necessário pensar em formação de professores e nem lutar por educação para os sujeitos do campo. A segunda, ao se considerar o campo como um local onde os sujeitos que ali vivem são produtores de cultura, de existência, de saberes, de identidades, então, faz sentido pensar em uma formação de educadores que esteja voltada para essas produções específicas dos sujeitos do campo.

Arroyo (2007) observa que o sistema escolar é apenas pensado no paradigma urbano. Para ele, a formulação de políticas educativas públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipos de sujeito de direito. A cidade é vista como espaço civilizatório por excelência, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa, em detrimento do campo, visto como local do atraso, do tradicionalismo cultural. “Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais” (ARROYO, 2007, p.158).

A consequência dessa inspiração no paradigma urbano é tratar o campo como espaço secundário, sendo necessárias somente políticas de adaptação, por isso a falta de políticas públicas em todas as áreas – com destaque para educação – para os sujeitos do campo é considerada normal. Arroyo (2007) faz uma reflexão sobre o entendimento de que o campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade, e, por isso, os profissionais urbanos estenderão seus serviços ao campo. São na verdade serviços adaptados, sem vínculos culturais com o campo.

Na perspectiva de adaptação e extensão não será necessária formação específica para os sujeitos do campo, mas uma formação generalista será suficiente para cumprir as metas de uma lógica que exclui o outro, como nos diz Arroyo (2007, p.161-162):

Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos. Os piores índices de escolarização se dão nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros. Essa perversa realidade, tão constante quanto excludente, interroga a tradição de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas.

Desse modo, pensar em formação de educadores do campo é justamente uma forma de afirmar que as políticas de formação de educadores, na perspectiva generalista, não têm garantido o direito dos sujeitos do campo, no sentido de assegurar a construção de uma identidade política a fim de valorizar sua cultura e a organização de coletivos, como forma de enfrentar a lógica perversa do agronegócio. Daí que emerge a defesa por políticas de formação afirmativas para os sujeitos do campo.

A discussão sobre formação de professores do campo ganha mais destaque com o movimento político “Por uma Educação do Campo”, pois a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, que se constituiu como Educação Rural, por isso Caldart (2010) nos lembra que a Educação do Campo tem seu vínculo de origem nas lutas por educação nas áreas de Reforma Agrária, daí que a Educação do Campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia, mas como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas educacionais e de formação de educadores.

A formação reivindicada pelos movimentos sociais do campo e pelos sujeitos do campo que ainda não estão organizados em coletivo, expressão utilizada pela Professora Stella Rodrigues, não é qualquer formação, entretanto é uma formação em que o principal objetivo é a transformação da educação e da sociedade.

Conforme Diniz-Pereira (2008), os modelos mais difundidos de formação de professores são: modelo de racionalidade técnica; modelo de racionalidade prática e modelo de racionalidade crítica. No modelo de racionalidade técnica, “[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”. No modelo da racionalidade prática, “[...] os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual, por sua vez, não está limitada ao chão da escola”. Já o modelo da racionalidade crítica é baseado na Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) e na ciência sociocrítica de Habermas, “[...] apresentando uma visão diferente da relação teoria-prática – uma visão crítica, em que o principal objetivo é a transformação da educação e da sociedade” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 142-144).

Para Diniz-Pereira (2008), que estudou a formação de educadores do MST, os programas de formação de professores do movimento, no Brasil, podem ser considerados um exemplo de formação que se enquadra entre os modelos críticos de formação docente.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o modelo crítico é a formação defendida pelos movimentos sociais do campo para os seus professores/educadores. Deve ser uma formação que possibilite a construção de uma prática educativa que articule o conhecimento científico com práticas de organização coletiva, valorização da cultura e a construção de projetos contra-hegemônicos na expressão gramsciana.

O Parecer CNE/CEB 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, inovam em diferentes artigos sobre organização da escola, elaboração do currículo e do projeto político-pedagógico e da formação dos profissionais da educação. No artigo 12, prevê a formação de professores em nível superior para a Educação Básica e a necessidade de políticas de formação inicial e continuada, como forma de habilitar todos os professores leigos e promover o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

No artigo 13, prevê que, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, deve observar, no processo de formação de professores para o exercício da sua prática pedagógica nas escolas do campo os seguintes componentes:

- I – Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;
- II – Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Desse modo, os movimentos sociais do campo reivindicam que, nos programas de formação de educadores e educadoras, sejam incluídas a realidade do campo, a cultura, a diversidade e as tensões no campo entre o latifúndio e os agricultores familiares.

Arroyo (2007) defende o ponto de vista de que o programa de formação de educadores do campo deve trabalhar as questões da terra, no sentido de conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas e, ainda, conhecer

[...] a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... **Um projeto educativo, curricular, deslocado desse processo de produção de vida, da cultura e do conhecimento estará fora de lugar.** Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadores e educadoras do campo. (ARROYO, 2007, p. 167). (Grifos acrescidos).

Nesse sentido, pode-se observar que o projeto educativo demandado pelos sujeitos do campo é necessário para o processo de organização política, pois prevê a escola não como um espaço de reprodução do livro didático ou como um espaço que conta uma história única, excluindo e silenciando as histórias desses sujeitos que produzem as suas singularidades no campo. E contra essa escola e a favor de um projeto de escola que articule a formação cultural e o compromisso político, necessita de um profissional com uma formação mais ampliada, mais crítica, já que será necessário trabalhar com uma realidade tão complexa.

Para Molina (2009), a intencionalidade formativa desenvolvida pelos movimentos tem caminhado na direção de uma formação de educadores que trabalhem na perspectiva de educadores do povo do campo, para muito além do papel da educação escolar. O papel do educador do campo tem como pano de fundo “[...] **a compreensão da educação como prática social**; da inter-relação do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelos sujeitos do campo” (MOLINA, 2009, p.191). (Grifos acrescidos).

Compreender a educação como prática social significa, na perspectiva crítica, que a realidade será levada para sala de aula como objeto de problematização entre professor e aluno. Para Saviani (1999), a prática social é o ponto de partida de todo trabalho docente. Desse modo, a defesa dos movimentos sociais do campo na formação de educadores é que a realidade do campo esteja em todo o processo de formação e na prática pedagógica dos educadores.

É possível observar que existe, de certa forma, a defesa de os projetos de formação dos professores/educadores do campo terem uma formação baseada em único referencial teórico, como se fosse o único a explicar a realidade, e somente este possibilitasse o enfrentamento das questões contraditórias da educação. Entende-se que a formação, como já discutido, é uma experiência pessoal, que se constrói no processo coletivo, sendo dessa forma difícil de padronizar comportamentos, concepções e práticas educativas. A formação defendida é a crítica no sentido de possibilitar a esse professor/educador a análise, a problematização da realidade e a busca incessante do processo da transformação social.

Desse modo, o desafio imposto ao Estado brasileiro é a implantação de políticas de educação do campo e formação de educadores do campo que estejam vinculadas às realidades políticas, culturais, sociais dos homens e mulheres que vivem no campo. É preciso desenvolver políticas que ajudem no processo de compreensão da sua realidade, de fortalecimento das suas culturas e, sobretudo, contribuam nos processos de transformações das suas realidades.

3 A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA PRONERA/UNEB

A análise da pesquisa documental realizada na pesquisa de doutorado, no período de 2010 a 2014, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da FACED/UFBA, possibilitou compreender como se deu o processo de implantação do Curso Pedagogia da Terra na Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Desse modo, o processo histórico de construção do curso, bem como análise do projeto do Curso Pedagogia da Terra, o primeiro curso superior no Estado da Bahia para os sujeitos campo.

Desse modo, a história da elaboração da proposta de formação do Curso Pedagogia da Terra teve início em dezembro de 2004, quando os movimentos sociais do campo, tendo como protagonista o MST, apresentam à UNEB uma demanda de formação superior para os sujeitos do campo. Cabe ressaltar que o Curso teve o seu processo de conclusão no início do ano de 2010, tendo uma duração de aproximadamente cinco anos.

Essa demanda apresentada pelos movimentos sociais do campo é resultado, também, das experiências acumuladas dos Cursos de Magistérios e outros projetos realizados em parceria com a UNEB através do PRONERA. O PRONERA foi implantado na UNEB em 1999, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. Essa parceria entre UNEB e movimentos sociais do campo já resultou na conclusão de projetos, tais como: o Projeto de alfabetização, pelo qual 7.271 educandos(as) foram alfabetizados(as); o Projeto de 5ª à 8ª série, sendo que 330 jovens e adultos concluíram o Ensino Fundamental; o projeto de Educadores em Formação (Ensino Médio na Modalidade Normal); o Projeto Pé na Estrada (da 1ª à 4ª série); o Projeto Técnicas Agropecuárias (Ensino Médio); Letras da Terra e Agronomia da Terra².

² Fonte: Documento produzido pela Pró-Reitoria de Extensão.

Conforme discutido em trabalhos anteriores (SILVA, 2009; 2011), a construção da proposta do Curso Pedagogia da Terra demonstra exatamente esse processo de conquista contínua de formação e projetos educativos. Dentre os projetos realizados pela universidade juntamente com os movimentos sociais do campo, a realização dos cursos de magistério foi extremamente importante, pois, com o término desses cursos, foi possível aos movimentos sociais do campo apresentar uma demanda real de formação superior. Havia, também, o processo histórico de descaso para com a educação do campo que justificava a implantação de um Curso Superior para os educadores e educadoras que trabalhavam nas escolas dos assentamentos e acampamentos.

Com a implantação do Curso³, deu-se início, então, ao processo seletivo através de concurso vestibular (o Edital de abertura de inscrição para o processo seletivo do PRONERA/UNEB foi publicado no *Diário Oficial do Estado da Bahia* no dia 11 de novembro de 2004), que aprovou 120 educandos, distribuídos em duas turmas: uma no município do Prado – Bahia, sob a coordenação do Departamento de Educação, *Campus X – Teixeira de Freitas*; e a outra turma no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia, *Campus XVII – Bom Jesus da Lapa* (SILVA, 2009).

O Curso Pedagogia da Terra é financiado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, os recursos são repassados para UNEB através do INCRA. Conforme a estrutura organizativa do PRONERA, o INCRA tem a atribuição de financiar e acompanhar a execução dos projetos, e a UNEB tem a atribuição de elaborar, juntamente com os movimentos sociais, os projetos educacionais, sendo responsável também, pela execução, coordenação e acompanhamento dos projetos implantados.

O Projeto de criação do Curso de Graduação em Pedagogia da Terra é uma proposta de Licenciatura Plena com habilitação na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, na educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos pedagógicos em escolas e/ou outros espaços educativos. O projeto está em conformidade com a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996. Essa Lei possibilitou maior flexibilidade na organização curricular, diferente das Leis 4.024/61 e a 5.540/68, que indicavam o currículo a ser seguido. O Projeto segue, também, os pareceres: CP/CNE nº 09/2001, nº27/2001 e a resolução: CP/CNE 01/2002 definindo a diretriz curricular e a CP/CNE nº 02/2002 definindo a carga horária mínima.

³ Resolução nº309/2004 **cria** o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, publicado no *Diário Oficial*, 28 de outubro de 2004, p. 21.

Com relação à organização das turmas, houve, inicialmente, a seguinte divisão: a turma do Prado era composta por 60 educandos, sendo 58 do MST e 02 do Polo de Unidade Camponesa (PUC); a turma de Bom Jesus da Lapa era composta, também, por 60 educandos, sendo 33 vagas para a Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados e Acampados (CETA), 20 vagas para a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), 03 vagas para o Movimento de Luta Pela Terra (MLT) e 04 vagas para Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal (FATRES) (SILVA, 2009).

O Curso foi estruturado em oito etapas, cada uma envolvendo esses dois tempos e espaços (Tempo-Escola e Tempo-Comunidade). O Curso teve uma carga horária de 3.595 horas, sendo que, dessas, 2.555 foram destinadas ao Tempo-Escola e 1.040, ao Tempo-Comunidade, conforme Tabela 1. Essa metodologia está baseada na Pedagogia da Alternância ao defender o diálogo entre o trabalho e o conhecimento, evitando a dissociação entre teoria e prática.

Dessa forma, cada etapa do curso era constituída de um Tempo-Escola (TE) e de um Tempo-Comunidade (TC). O TE era o período de realização das atividades presenciais. De acordo com o Projeto (UNEB, 2004, p.43), o TE “[...] será planejado de forma coletiva pelos coordenadores de turma, professores e representantes dos estudantes, sendo que será observado, sobretudo, a avaliação de cada etapa anterior para a superação das questões pedagógicas que surgirão no decorrer do curso”. O período para a realização do TE deveria ser nos meses de janeiro, fevereiro, junho e julho. Entretanto, as etapas não aconteceram somente nesses meses, por questões financeiras, greve da Universidade, greve do INCRA ⁴.

As atividades do TE para os Educadores do CETA foram realizadas no Departamento de Educação da UNEB, em Bom Jesus da Lapa – Bahia. Já as atividades do TE para os educadores do MST foram realizadas no Centro de Formação Carlos Marighela, no Assentamento 1º de Abril, no município do Prado.

De acordo com o Projeto do Curso (UNEB, 2004, p. 43), o TC era o período de realização das atividades de estudo a distância e:

[...] de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos/as participantes, bem como de uma maior e intencionalizada inserção na organicidade dos movimentos sociais, não só nos locais de origem mais também em outros locais, para intercâmbios e ampliação da visão dos conjuntos de desafios da realidade dos assentamentos e acampamentos em todo o país.

⁴ Não é objeto dessa seção analisar a realização dos Tempos Educativos, o que já foi analisado na dissertação de SILVA (2009 b), intitulada *Pedagogia da Terra: encontros de saberes, vivências e práticas educativas*.

Uma questão importante é que essas atividades do TE e TC deveriam ser acompanhadas pelos monitores dos movimentos sociais. No Projeto, consta que deveria haver um monitor para cada dez estudantes. O papel do monitor era orientar na realização dos trabalhos, conforme previsto no projeto:

O trabalho não presencial desenvolvido na própria comunidade do educando será acompanhado pelos monitores, que se responsabilizarão por enviar materiais, auxiliar nas atividades propostas, redirecionar planejamentos, avaliar. A comunicação entre os monitores e os educandos será presencial, sendo que 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, objetivando tirar dúvidas, ajudar na elaboração de síntese. (UNEB, 2004, p. 43-44).

Conforme mencionado, a proposta metodológica do Curso Pedagogia da Terra tem como referencial teórico-metodológico a Pedagogia da Alternância implementada pelas Escolas Família Agrícola. Essa metodologia emergiu do movimento das *Maison Familiales Rurales* em 1935, em um pequeno povoado de Sérignac-Péboudou, na França, após a iniciativa de agricultores locais junto ao padre Granereau, pároco da Igreja comunitária. (GIMONET, 1999; CAVALCANTE, 2007; ARAÚJO, 2013).

Nosella (1997) destaca os elementos importantes na configuração da proposta da Pedagogia da Alternância: um currículo próprio capaz de suprir a demanda comunitária na relação com o trabalho rural agrícola; um sistema de internato que foi sendo instituído com os jovens que terminavam pernoitando na escola e voltando para suas casas ao fim de um determinado período, fazendo dessa forma o diálogo com suas famílias; uma relação estreita com os sindicatos e as organizações sociais e religiosas na busca do envolvimento dos jovens nos projetos comunitários (CAVALCANTE, 2007).

Pode-se afirmar que, como referencial metodológico, a Pedagogia da Alternância busca a relação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Para tanto, essa proposta propõe a alternância da presença dos educandos entre a escola e a comunidade como concepção do diálogo educativo, utilizando-se de instrumentos pedagógicos próprios, visando a relação mais intensa entre escola e comunidade, na perspectiva de ajudar os educandos na formação geral e na formação humana. A Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista, que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo (RIBEIRO, 2004).

Nesse sentido, a organização dos tempos educativos TE e TC, no Curso Pedagogia da Terra, advém da proposta pedagógica do MST, que, por sua vez, se fundamenta na proposta da Pedagogia da Alternância no sentido de alternar os tempos e os espaços

educativos/formativos. Mas a proposta pedagógica do MST difere da proposta da Pedagogia da Alternância dos Centros Educativos de Formação por Alternância (CEFFAs), sobretudo porque o MST não adota os instrumentos próprios da Pedagogia da Alternância, o que garante a verdadeira alternância integrativa.

A Pedagogia da Alternância dispõe de seus próprios recursos didáticos para realizar o acompanhamento do estudante, tanto no processo de formação realizado na escola como no processo formativo adquirido na família e na comunidade. São eles: o Plano de Estudo (PE), o Caderno da Realidade (CR), a Colocação em Comum (CC), as Visitas ou Viagens de Estudo e o Serão. São esses instrumentos que possibilitam a materialização da Pedagogia da Alternância nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), de modo especial nas experiências mais antigas como a das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs e das Casas Familiares Rurais (CFA).

É possível afirmar que os movimentos sociais, na construção/elaboração de suas práticas educativas e na formulação de propostas curriculares, vêm trabalhando com o regime de alternância e não com a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, simplesmente porque alternam os tempos e espaços de formação e utilizam outras formas de articulação desses tempos educativos. Ressalta-se que essa divisão dos espaços educativos é apresentada como elemento importante na formação dos sujeitos do campo, e existem a preocupação e a necessidade de articular as atividades desenvolvidas pelos educandos em sala de aula e as atividades desenvolvidas em seu assentamento ou acampamento de origem.

O Curso Pedagogia da Terra está fundamentado numa compreensão de educação que diferencia dos outros cursos de pedagogia. A distinção pode ser observada na organização do currículo do curso. De acordo com Moreira e Silva (2006), *o currículo é considerado um artefato social e cultural*. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. As teorias crítico-reprodutivistas – conforme classificação de Saviani (1999) – explicitam que o currículo não é neutro e que as ideologias perpassam por todo o processo educativo, por isso é necessário identificar os componentes ideológicos que servem para manter os privilégios de uma determinada classe, a fim de criar elementos contraditórios nesse mesmo processo.

Nessa perspectiva de conflitos e tensões, elaborou-se um currículo diferente para esses educadores dos movimentos sociais, esses educadores do campo. Pensar em um currículo diferente significa perceber que este elemento é um dos meios essenciais no processo educativo. De acordo com Forquim (1993, p.22), o currículo é importante no mínimo “pelo papel que desempenha na gestão do estoque de conhecimentos de que dispõe a

sociedade, sua conservação, sua transmissão, sua distribuição, sua legitimação, sua avaliação”.

Como o currículo é uma questão de poder, pois seleciona, legitima, transmite determinados saberes, então, está-se diante de um território contestado, segundo Tomás Tadeu da Silva (1995), é também, como afirma Sacristán (1999, p.34), “uma opção cultural”. Daí é legítimo que os movimentos sociais do campo reivindiquem um currículo diferente, que agregue discussões essenciais para a formação dos seus educadores e esteja relacionado a sua realidade.

Desse modo, o Projeto do Curso (UNEB, 2004) está sedimentado na compreensão de que a educação ocorre em diversos espaços e por isso toma como referência os seguintes princípios:

- A compreensão de currículo enquanto fenômeno instituinte;
- A docência como princípio articulador das atividades;
- Sólida formação teórica; compromisso profissional com a realidade;
- O trabalho como princípio educativo;
- A pesquisa como princípio formativo;
- Compromisso com a causa da Reforma Agrária e, conseqüentemente, com os homens e mulheres do campo;
- Uma relação ética / estética de cuidado e ternura com a Terra;
- Diálogo permanente sobre as transformações do mundo contemporâneo
- A interdisciplinaridade como elemento articulador das disciplinas.

Esses princípios se delinearão a partir de quatro eixos temáticos:

- ✓ Eixo 1: Terra, Trabalho e Educação;
- ✓ Eixo 2: Formação Profissional – Docência e Gestão;
- ✓ Eixo 3: Cultura e Linguagens;
- ✓ Eixo 4: Atividades Complementares e Estudos independentes,

Dessa forma, os princípios e eixos explicitados no projeto se desdobram em disciplinas, oficinas, seminários, atividades de pesquisa, atividades nos assentamentos, monografia.

Nas análises realizadas, podem-se identificar algumas disciplinas apontadas pelos educadores do MST e do Movimento CETA como relevantes no seu processo de formação, são elas: Pesquisa e Prática Pedagógica; A Questão Agrária no Brasil; Espaço de Expressão

Cultural; História de Luta pela Terra; Didática da Educação do Campo; História da Educação do Campo; Filosofia; Sociologia dos Movimentos Sociais; Direito Agrário; Estágio Supervisionado e Metodologia Científica. Ao considerarem essas disciplinas como importantes, é possível perceber a identificação desses educadores com as disciplinas relacionadas ao debate sobre movimentos sociais, a questão agrária e a educação do campo, confirmando a tese de Arroyo (2007) de que a questão da terra deve ser um tema central na formação de Educadores do Campo.

Esse dado deve ser observado no momento em que forem organizadas propostas formativas para os educadores do campo, pois as questões relacionadas à terra, aos movimentos sociais e aos processos culturais desses sujeitos devem ser centrais na formação dos educadores do campo.

O estudo revelou, também, as ausências apontadas por esses educadores. Entre as ausências citadas pelos educadores do MST e do Movimento CETA, egressos do Curso, foram mencionados os debates sobre relações etnicorraciais, educação especial e gestão escolar. Dessa forma, compreende-se que os debates sobre as políticas de inclusão, como são os debates das relações etnicorraciais e a Educação Especial, são fundamentais na formação dos educadores do campo, sobretudo no trabalho com a diversidade. Com relação à Gestão Escolar, esse debate se coloca como fundamental para as escolas do campo, pois as pesquisas revelam que a falta de gestão nas escolas dificulta não só a construção de processos democráticos, bem como a efetivação do ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de análise da matriz curricular do Curso Pedagogia da Terra, ficou evidente que a lógica disciplinar ainda impera e se tem uma necessidade de buscar novas formas de organização curricular, no sentido de possibilitar a diversidade sociocultural existente no campo. Portanto, entende-se que não será possível implementar perspectivas formativas específicas se não se modificar a lógica de organização dos conhecimentos no sentido da implantação de perspectivas interdisciplinares, aspectos fundantes para a formação de educadores do campo. Partindo de tal concepção, a organização do currículo a partir das áreas de conhecimento pode ser uma possibilidade na construção de proposta para formação de educadores do campo.

Nas discussões realizadas por autores como Arroyo (2007; 2010); Molina (2010); Caldart (2010); Antunes – Rocha (2009) defendem a proposta curricular de formação de

educadores do campo por áreas de conhecimento. Para Rodrigues (2010, p.112), o objetivo de formação de educadores do campo por áreas de conhecimento consiste em reestruturar pedagogicamente o ensino das ciências de modo que os currículos escolares passem a ter sentido para os educandos e educadores, “possibilitem a construção de conhecimentos por meio do diálogo e da constituição de uma intersubjetividade, rompendo, dessa forma, os estreitos limites do currículo linear disciplinar.”

A discussão colocada neste artigo não tem a intenção de se concretizar uma posição antidisciplinar como se todos os problemas da formação de educadores estivessem concentrados na organização da proposta curricular por disciplinas, mas é na verdade uma possibilidade construir outras formas de propostas curriculares.

Portanto, a posição defendida neste artigo está relacionada com construção de proposta de formação de educadores do campo orgânicos das classes sociais do campo e, para isso, é necessário romper com a lógica disciplinar, bem como trabalhar as questões da terra como tema central na formação desses educadores, visando o aprofundamento teórico das questões pedagógicas e o compromisso político no fortalecimento das identidades políticas dos sujeitos do campo, possibilitando a intervenção na realidade e a construção de outras formas de organização social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. *Formação de Educadores do Campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia*. 2013. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013

_____. *Políticas de formação de educadores do campo*. cad. Cedes, Campinas, Vol. 27, n. 72, p.157-176, mai/ago. 2007

CALDART, Roseli S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Monica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. *A escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais*. Salvador, 2007. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: DINIZPEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K.M. (Org.). *Justiça Social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.141-165.

FORQUIM, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sócias e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.

GIMONET, Jean Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação *Alternância e desenvolvimento*. Salvador, Bahia: União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 1999.

GOODSON, Ivo F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOURENÇO FILHO, M. B. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, São Paulo, INEP, v.20, n.52, p.75-101, out./dez. 1953.

MACÊDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MOLINA, Mônica C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, Sociedade e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

NOSELLA, Paulo. *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas família agrícola do movimento de educação promocional do Espírito Santo*. 1997. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, 1997.

RIBEIRO, Marlene. *Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa*. Educ. Pesqui. [online]. 2008, v,34, n.1, p. 27-45. ISSN 1517-9702.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do campo*. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 101- 126.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados,

1999.

SILVA, Fábio Dantas de S. *Pedagogia da Terra: um encontro de saberes, vivências e práticas educativas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Fábio Dantas de S. *Pedagogia da Terra: formação superior para os sujeitos do campo*. In: BARZANO, Marco Antônio Leandro; ARAUJO, M^a de Lourdes Haywanon Santos. (Org.). *Formação de professores: retalhos de saberes*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011. p.63-81.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Projeto Pedagogia da Terra*. Coordenação Central do PRONERA/PROEX/UNEB, 2004.