

CURSO PEDAGOGIA DA TERRA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NA BAHIA

Fábio Dantas de S. **Silva** – UEFS

Resumo

O artigo tem como objetivo socializar reflexões sobre a formação de educadores do campo a partir dos resultados da pesquisa realizada sobre o Curso Pedagogia da Terra, na Bahia. O Curso foi uma experiência formativa desenvolvida em parceria entre os movimentos sociais do campo do Estado e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Assim, esse texto baseia-se na pesquisa de doutorado realizada entre 2010 a 2014. A pesquisa se desenvolveu por meio de análises de documentos e trabalho de campo. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os educadores egressos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e do Movimento CETA e, ainda, com as coordenadoras do setor de educação dos respectivos movimentos. No que se refere à organização do texto, é apresentado, primeiramente, uma discussão sobre formação de educadores do campo e, em seguida, apresenta-se uma análise dos principais resultados da pesquisa sobre a formação desenvolvida no Curso Pedagogia da Terra.

Palavras-chave: Movimentos Sociais – Educadores do Campo – Formação – Pedagogia da Terra.

CURSO PEDAGOGIA DA TERRA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NA BAHIA

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir a questão da formação de educadores do campo a partir dos resultados da pesquisa de doutorado sobre o Curso Pedagogia da Terra realizada no Estado da Bahia, no Período de 2010 a 2014, na Universidade Federal da Bahia. O Curso Pedagogia da Terra é 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 - PRONERA.

A referida pesquisa tinha como objetivo geral investigar as contribuições formativas do Curso Pedagogia da Terra (PRONERA/UNEB) para os educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e do Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia – Movimento CETA, nas suas práticas políticas e pedagógicas atuais na educação do campo.

Para tanto, cabe explicitar de forma resumida a metodologia da pesquisa realizada como forma de demonstrar o caminho percorrido para alcançar o objetivo proposto. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, por entender que este tipo de abordagem, conforme Minayo (1994), possibilita o contato direto com o objeto investigado na sua complexidade, permite a multiplicidade de instrumentos dos dados a serem coletados, como também a participação direta dos sujeitos envolvidos.

O trabalho se configurou metodologicamente como um *Estudo de Caso Múltiplo*, sendo uma estratégia metodológica que possibilita apreender a totalidade de uma situação e compreender a complexidade de um caso, de uma realidade, a partir de um olhar profundo em um objeto determinado. Para a realização do estudo sobre o Curso desenvolveu-se, também, uma pesquisa documental que analisou o Currículo do Curso, as atas de reuniões, de planejamento e de avaliação das etapas de formação, dentre outros documentos.

Como instrumentos de pesquisa de campo foram utilizados o questionário e as entrevistas semiestruturadas. Com relação as entrevistas semiestruturadas, foram realizadas onze entrevistas com os educadores egressos do Curso, sendo cinco 05 educadores do MST e 04 educadores do Movimento CETA e mais as coordenadoras do setor de educação dos respectivos movimentos.¹

O Curso teve seu início quando os movimentos sociais do campo apresentaram à UNEB² uma demanda de formação superior para os sujeitos do campo. Por conseguinte, 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, sendo: uma no município do Prado – Bahia, sob a coordenação do Departamento de Educação, *Campus X* – Teixeira de Freitas e a outra turma no

1 O critério para escolha desses dois movimentos foi por conta de terem mais estudantes no Curso Pedagogia da Terra.

2 A Universidade do Estado da Bahia é uma universidade *multicampi*, atualmente possui 26 *campi* localizados em todas as regiões geopolíticas e econômicas do Estado da Bahia.

Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia, *Campus XVII – Bom Jesus da Lapa*³.

O Curso foi estruturado em oito etapas, cada uma envolvendo dois tempos-espacos formativos o Tempo-Escola e o 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. 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. Assim, o Curso Pedagogia da Terra iniciou suas atividades acadêmicas em dezembro de 2004 e finalizou em fevereiro de 2010.

Pode-se constatar, inicialmente, que o acesso ao ensino superior através dos Cursos do PRONERA tem sido uma estratégia de luta dos movimentos sociais do campo na garantia do direito à educação dos sujeitos do campo. Assim, os estudos sobre essas experiências são necessárias para o aprofundamento da discussão da formação de educadores do campo e na consolidação da garantia do direito à educação e formação.

Desse modo, o presente artigo, em sua organização, apresenta primeiramente uma discussão sobre formação de educadores do campo. Em seguida, apresenta-se uma análise dos principais resultados da pesquisa sobre a formação desenvolvida no Curso Pedagogia da Terra.

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 e qual o objetivo com essa formação.

³ Após a seleção, ocorreu, inicialmente, a seguinte divisão: a turma do Prado era composta por 60 educandos, sendo 58 do MST e 02 do Pólo 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)

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”.

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. Para o autor, o Estado vai assumindo, timidamente, a responsabilidade de implementar políticas de formação, pois as experiências estudadas estão vinculadas a entidades privadas e não assumidas pelo Estado. Outro problema apontado pelo autor são as bases teórico-epistemológicas adotadas nesses processos de formação dos educadores, desvinculados da realidade social, política e econômica dos sujeitos.

Nesse sentido, a partir dessas análises e de outros trabalhos (LEITE 2002; WERREBE 1993; CALAZANS 1993) 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 a formação centrada no paradigma urbano.

Para responder a segunda questão da necessidade de formação de educadores do campo, temos duas concepções para afirmar ou não a necessidade. A primeira, pressupõe que, 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 seus os sujeitos, haja vista a intencionalidade de esvaziamento populacional do campo. A segunda, em oposição à anterior, ao considerar o campo como um local onde os sujeitos que ali vivem são produtores de cultura, de existência, de saberes, de identidades, defende uma formação de educadores que esteja voltada para essas produções específicas dos sujeitos visando sua permanência e sua qualidade de vida no/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 pouca prioridade de políticas públicas para os sujeitos do campo se constitui em uma realidade. 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.

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 ao longo desses últimos anos – tendo como marco as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – coloca-se como necessidade 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 seja referência em todo o processo de formação e na prática pedagógica dos educadores.

Apesar da defesa de projetos de formação dos professores/educadores do campo terem uma concepção 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 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.

Nessa direção, as experiências de formação de educadores do campo dos Cursos do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do campo são exemplos de processos formativos que tem como uma abordagem histórica do resgate das lutas do campo e a relação dialógica com os movimentos sociais do campo.

Assim, a pesquisa realizada sobre o Curso Pedagogia da Terra é importante para dar visibilidade a uma experiência formativa que tem como protagonistas os sujeitos do campo, bem como para compreender os limites e as possibilidades dessa proposta de formação. Essa compreensão das possibilidades e contradições existentes na formação do Curso Pedagogia da Terra, pesquisado, são necessárias para o aprofundamento teórico dessa temática de formação de educadores do campo.

Curso Pedagogia da Terra: formação de educadores do campo

O Curso Pedagogia da Terra é o resultado do tensionamento provocado pelos movimentos sociais sobre o Estado, esse deve ser o primeiro elemento a ser destacado nessa análise. Assim, os movimentos sociais representam o conflito ou a contradição de uma sociedade, afinal, emergem das próprias contradições econômicas, políticas e culturais. Com esse entendimento, é possível compreender o processo de organização e de luta do MST e do Movimento CETA na construção de uma proposta de formação de educadores do campo.

Nesse sentido, cabe apresentar algumas análises sobre esse processo formativo, no sentido de contribuir com a questão da formação de educadores do campo. De tal modo, o Curso Pedagogia da Terra teve como objetivo formar educadores do campo para atuar, sobretudo, nas áreas de assentamentos. O Curso foi pensado e organizado, na perspectiva dos movimentos sociais, como um espaço importante na formação qualificada de seus militantes, cuja intencionalidade era de ajudar os próprios setores de Educação que buscam pensar e desenvolver propostas educacionais condizentes com a forma política e social defendida por essas organizações.

O estudo revelou que os educadores do MST e do Movimento CETA ingressaram nessas organizações por conta dos processos de exclusão e de outros fatores que influenciaram nessa decisão. Nas falas analisadas, pôde-se observar que a influência da família, da Igreja Católica, dos sindicatos, dos partidos políticos, sobretudo o Partido dos Trabalhadores, e a própria formação dos movimentos sociais foram os fatores mais citados sobre as razões de entrarem na luta de um movimento social.

A análise do processo de escolarização dos educadores dos movimentos sociais⁴ revelou a ausência de políticas públicas educacionais para os sujeitos do campo, visto que, para continuar com os estudos, eram obrigados a sair de suas comunidades e ir para a cidade. Nas falas analisadas, foi possível perceber que alguns educadores só conseguiram estudar após o ingresso nos movimentos sociais, o que demonstra a luta desses movimentos por educação.

No debate sobre a contribuição do Movimento na formação desses educadores, foi possível constatar, a partir de suas falas, que eles alteraram e ampliaram seus horizontes sociais, culturais e políticos, produzidos pelo aprendizado adquirido no processo de participação nas atividades das suas respectivas organizações, formação tanto política quanto de escolarização. Nesse sentido, este trabalho compartilha a tese de que a participação nos movimentos sociais propicia aprendizagens políticas, culturais, sociais e nas dimensões coletiva e individual, conforme salienta, também, Caldart (2004) no seu estudo sobre a Pedagogia do Movimento Sem Terra.

No tocante a organização do Curso em tempos formativos, os resultados mostraram que a metodologia utilizada na realização do Curso Pedagogia da Terra foi importante para uma turma que era formada por trabalhadores e militantes. Entretanto, alguns aspectos necessitam ser observados, principalmente para a organização de novas turmas que tenham como objetivo a formação de educadores do campo.

No processo de avaliação do Tempo-Escola⁵, este foi avaliado como fundamental na formação e também como um desafio. Fundamental porque era possibilitado o estudo de disciplinas com professores qualificados no debate e por conta da própria relação com os estudantes do curso. Foi um desafio, pois, passar 50 a 60 dias, tempo de duração de cada etapa, longe da família e de outras demandas como

⁴ Nesse artigo, optou-se por apresentar os resultados comuns das análises sobre os dois movimentos sociais.

⁵ Cabe ressaltar que, o tempo-escola da turma do MST ocorreu no Assentamento 1º de Abril, no centro de Formação Carlos Marighela. Já o Tempo-escola da Turma do Movimento CETA ocorreu primeiro no centro de formação da CODEVASF e também no próprio Campus da UNEB.

trabalhadores e militantes que eram. Na avaliação dos participantes, o planejamento do Tempo-Escola devia observar a organização das atividades como forma de possibilitar a apreensão do conhecimento. Ficou evidente, nas falas dos sujeitos, a necessidade de tempo e espaço para a realização de estudos individuais e em grupo fora da sala de aula, no sentido de possibilitar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Na análise do Tempo-Comunidade, foi observado como o grande desafio para esse Curso e tem sido para os Cursos implementados no PRONERA, no sentido de transformar o Tempo-Comunidade em um tempo de formação, evitando o risco de ser um tempo que não desafie o estudante a continuar estudando e que a pesquisa não seja efetivada. Esse desafio é grande pelas próprias características dos sujeitos que participam desses projetos do PRONERA, pois são camponeses e precisam trabalhar na agricultura, muitos são lideranças tendo tarefas para serem realizadas na organização das suas representações, e também deve ser considerado o processo de escolarização que apresenta dificuldades e lacunas na formação desses indivíduos.

A fala abaixo descreve esse desafio:

Eu avalio o tempo comunidade como um tempo produtivo, mas um tempo também difícil de a gente conseguir lidar, porque a gente tem outras atividades e a gente acaba que, os trabalhos tinha prazo, e você acaba que você tem que fazer. Por que lá no curso era só o curso, por mais que fosse difícil, que a questão tempo fosse complicado, mas era só o curso. E no Tempo-Comunidade não, você tem o seu trabalho. (Educadora – MST 2).

Nessa perspectiva, o desafio da metodologia centrada no regime de alternância é muito maior do que alternar somente o tempo e o espaço das atividades acadêmicas. A mudança deve estar em todos os processos do fazer pedagógico, isto é, há uma necessidade de se repensar o planejamento, a avaliação e, sobretudo, as práticas pedagógicas dos docentes. A pesquisa constatou que esse debate precisa de mais investigação e problematização, como forma de se concretizar efetivamente como um tempo formativo que tem uma importância enorme na relação entre teoria e prática.

Outro ponto analisado foi a organização do currículo do Curso Pedagogia da Terra, pois se percebe que esse Currículo difere das outras propostas de formação em Pedagogia, por conta, principalmente, da participação efetiva dos movimentos sociais na elaboração da matriz curricular.

Nas análises realizadas, podem-se identificar algumas disciplinas apontadas pelos educadores dos movimentos 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, 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.

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 numa perspectiva crítica de educadores do campo. Partindo de tal concepção, a organização do currículo a partir das áreas de conhecimento e por eixos formativos podem ser uma possibilidade na construção de proposta para formação de educadores do campo.

Ao analisar as práticas pedagógicas dos educadores dos movimentos sociais, foi possível perceber a dificuldade desses educadores em trabalhar com o paradigma da educação do campo, sobretudo nos municípios em que o debate sobre Educação do Campo não foi implementado. A pesquisa revelou, ainda, algumas contradições na própria compreensão das práticas dos educadores, que estão relacionadas ao

fortalecimento das identidades políticas desses sujeitos, como o processo de organização dos conteúdos a serem trabalhados, bem como a própria metodologia utilizada.

Dessa forma, essa constatação revela, mais uma vez, que a formação inicial não é suficiente para a compreensão desse debate, necessitando a continuidade no processo de formação tanto no seio dos movimentos sociais como, sobretudo, no Estado com a oferta da Formação Continuada.

Um dado observado foi o fato de a maioria dos educadores não estar exercendo a docência nas áreas de assentamentos. A pesquisa revelou que dos cinco educadores do MST, apenas dois estão atuando em escolas dos assentamentos, correspondendo, em termos de percentuais, a um quantitativo de 40%. Já com os educadores do Movimento CETA, nenhum educador está atuando em áreas de assentamentos ou nas escolas do campo. As coordenadoras dos setores de Educação dos movimentos também apontaram a dificuldade da permanência desses educadores nas áreas de assentamentos

Para compreender essa questão, duas hipóteses foram levantadas a partir da realidade analisada: a primeira, os educadores não estão atuando nas escolas dos assentamentos por causa da ausência de concursos públicos por parte dos municípios; a segunda hipótese é que os educadores não estão atuando por conta do seu afastamento das atividades do Movimento. Ao analisar essas hipóteses, observa-se que, com relação à primeira, é evidente a necessidade de pressionar os municípios para a realização de concursos para professores, a fim de eles atuarem nas áreas de assentamentos. Com relação à segunda, tem-se a necessidade de problematizar a formação política desses educadores, no sentido de possibilitar uma formação de educadores orgânicos das classes sociais do campo.

Essa discussão está relacionada à prática política dos educadores dos movimentos sociais, isto é, o próprio fortalecimento da militância no sentido de contribuir mais na organização dos seus movimentos. Assim, foi observado que a formação no Curso Pedagogia da Terra não fortaleceu a prática política de alguns educadores dentro do Movimento, pelo contrário, provocou um afastamento desses sujeitos da participação efetiva na organização das atividades políticas desse movimento.

A pesquisa revelou que dos cinco educadores pertencentes ao MST, apenas uma educadora participa efetivamente das atividades do Movimento e outra participa de algumas atividades, sendo que três afirmaram não estar mais vinculados ao movimento.

Já com relação aos educadores do Movimento CETA, três afirmaram estar vinculados ao Movimento, mas apenas uma tem desenvolvido atividades e os outros dois educadores afirmaram participar do movimento sem uma atividade específica; o outro educador informou que não está mais vinculado ao Movimento CETA.

As falas das Coordenadoras dos Setores de Educação do MST e do Movimento CETA ajudaram a confrontar o resultado das respostas dos educadores entrevistados, no sentido de saber se a amostra realizada corresponde à realidade dos educadores egressos na sua totalidade. Assim, a representante do Setor de Educação do MST respondeu que de 25 a 30 educadores (no universo de 49 concluintes) estão atuando de alguma forma no Movimento, seja nas salas de aulas das escolas dos Assentamentos ou nas Coordenações Regionais de Educação. Já a coordenadora do Movimento CETA não disse a quantidade dos educadores que estão relacionados com o Movimento, mas afirmou que todos estão contribuindo direta ou indiretamente com o Movimento,

A partir das falas dos educadores, foi possível destacar dois fatores que desencadearam no afastamento das atividades dos movimentos sociais estudados: no primeiro, é que o educador formado no Curso Pedagogia da Terra se apropriou de processos reflexivos e da criticidade que não mais concordam com posicionamentos políticos por parte de uma direção que fere os princípios, daí o seu afastamento das questões de organização do Movimento. Já no que se refere ao segundo fator, o educador, após a conquista de um diploma, busca seu crescimento com a aprovação em concursos públicos, visando melhorar sua vida numa perspectiva individual. Isso afasta a sua participação nos processos de luta do Movimento, pois sua vida, de certa forma, estaria resolvida com a conquista de um salário.

Nesse sentido, observa-se uma contradição relacionada ao objetivo do curso, que era formar educadores do campo para atuar nas escolas do campo e na organização do setor de educação dos movimentos sociais vinculados. Por conseguinte, algumas questões podem ser formuladas no sentido de compreender o afastamento de alguns educadores das atividades de militância, tais como: A formação do Curso com a sua matriz curricular valorizou as discussões de conteúdo e não a formação política? A falta de atuação dos movimentos sociais na formação política, o recuo no processo de luta e do posicionamento político, a falta de estrutura dos movimentos sociais contribuíram, de algum modo, para esse afastamento? As necessidades pessoais, de subsistência, influenciaram os educadores a buscar individualmente a sobrevivência? Ocorreram mudanças de posicionamento político por parte dos educadores?

Cabe ressaltar, porém, que o educador que não esteja mais no Movimento por divergências políticas, mas está atuando em outros espaços como nas Escolas Família Agrícola e nas escolas municipais do campo estão fortalecendo ações contra os processos de exploração e desigualdade e ajudando na organização das comunidades, estará agindo como um educador do campo comprometido com as questões sociais e políticas dos sujeitos do campo.

O compromisso coletivo é apreendido principalmente na vivência e nas formações nos movimentos sociais. Entretanto, foi constatado a partir das falas dos educadores e dos próprios coordenadores dos movimentos sociais, é que o papel do Movimento no processo de formação desses educadores não tem ocorrido, o que tem dificultado o processo de fortalecimento do próprio envolvimento com o movimento.

Observa-se que, caso o processo de formação política não seja realizado nos movimentos sociais, no sentido de possibilitar o aprofundamento teórico-prático da realidade e o engajamento da militância nas causas defendidas pelo movimento, isso, de algum modo, diminuirá o poder da sociedade civil na correlação de forças no campo de batalha econômico e ideológico do Estado. Em consonância, neste trabalho, entende-se que a formação dos educadores do campo necessita dessa formação específica realizada no seio dos movimentos sociais, como forma de aprofundar a ação desse educador do campo, pois o desafio é compreender que, no campo brasileiro, existem dois projetos de sociedade em disputa: de um lado, o projeto de sociedade defendido pelos representantes do capital e, do outro, o projeto de sociedade defendido pelos movimentos sociais.

Assim, o fortalecimento e a organização dos processos coletivos se colocam como necessidades na atual conjuntura, pois se tem constatado um arrefecimento da luta dos movimentos sociais do campo, e isso está relacionado às políticas assistencialista adotadas pelo Estado brasileiro, à fragilização da esquerda brasileira e ao enfraquecimento da causa socialista. Nesse sentido, os educadores do campo orgânicos às classes do campo também têm uma tarefa de contribuir nesse processo de fortalecimento e na construção de autonomia desses movimentos sociais, no sentido de a luta implementada por essas organizações continuar firme e assumir um papel importante na correlação de forças no Estado, buscando a realização da Reforma Agrária e a garantia do direito à Educação para os sujeitos do campo.

Considerações finais

A experiência formativa do Curso Pedagogia da Terra realizado na Universidade do Estado da Bahia não abarca a totalidade dos cursos realizados pelo PRONERA, mas espera-se que esta investigação possa contribuir para os estudos sobre formação de educadores do campo e no debate sobre os processos formativos desenvolvidos no âmbito dos Cursos do PRONERA.

A pesquisa sobre o Curso Pedagogia da Terra realizada no período de 2010 a 2014, revelou algumas questões necessárias para serem observadas nos processos de formação dos educadores do campo, dentre elas, tem a necessidade de problematizar as atividades desenvolvidas no tempo-escola e no tempo comunidade; a organização da matriz curricular com temas relacionados à terra, os movimentos sociais e a inserção de discussões sobre a diversidade; a necessidade da participação mais efetiva dos movimentos sociais no desenvolvimento do Curso e na formação dos estudantes; a necessidade da formação continuada desses educadores do campo para aprofundar as práticas pedagógicas e políticas.

Embora a pesquisa apresente os limites e algumas contradições no processo de realização do curso, algo comum nas propostas que visam romper o estabelecido e busca no *fazer histórico* outras possibilidades de transformação da realidade, é que se pode afirmar que essa formação se constituiu como uma conquista para os educadores dos movimentos sociais e para os próprios movimentos sociais. Contribui, além do mais, para a concretização do direito à educação e da formação superior para os sujeitos do campo que historicamente tiveram esse direito negado.

Portanto, há necessidade de ampliar as políticas de formação de educadores do campo que estejam vinculadas às realidades políticas, culturais, sociais dos homens e mulheres que vivem no campo. Por isso, proposta de formação como o Curso Pedagogia da Terra através do PRONERA e as licenciaturas do campo que tem como protagonistas os sujeitos do campo, são exemplos de políticas que ajudam no processo de compreensão da realidade e do fortalecimento das suas culturas, elementos necessários para a consolidação de uma perspectiva crítica de formação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n.72, p.157-176, maio/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.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENA, Maria N. (Coord.). *Educação e escola do campo*. Campinas: Papirus, 1993. p.15-39.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

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.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

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

WEREBE, Maria José. *30 anos depois: grandezas e misérias no ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1993.