

AS BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

THE THEORITETAL FRAMEWORK OF RURAL EDUCATION AND ITS CONTRIBUTOS TO GRADUATION IN RURAL EDUCATION IN BRAZIL

Natacha Eugênia Janata¹
Edson Marcos de Anhaia²

RESUMO

A Licenciatura em Educação do Campo surge como modalidade de ensino superior no Brasil em 2007, como fruto das conquistas dos movimentos sociais do campo, os quais vinham constituindo a Educação do Campo. O questionamento central para esse texto foi compreender quais as contribuições dos pressupostos da Educação do Campo, - a Pedagogia Socialista; a Educação Popular; a Pedagogia do Movimento Sem Terra e a Pedagogia da Alternância -, para os processos formativos da Licenciatura em Educação do Campo. O objetivo foi o de estabelecer articulações, indicando contribuições para a formação de professores das escolas do campo no sentido de um projeto societário comprometido com a emancipação humana. Como instrumento teórico-metodológico fizemos uso da pesquisa bibliográfica a fim de elaborar uma síntese reflexiva sobre a temática. Concluímos que a relação trabalho e educação, o trabalho com a atualidade e a auto-organização dos estudantes são elementos centrais da Pedagogia Socialista a ser considerada pelos processos formativos na Licenciatura. No que diz respeito à Educação Popular um importante legado é a busca pela relação entre os conhecimentos da prática e os sistematizados cientificamente, pelo diálogo. Quando à Pedagogia do Movimento, a matriz formativa da luta social aparece com ênfase. Por fim, a Pedagogia da Alternância, elemento metodológico, tem a possibilidade de aproximar teoria e prática. Vislumbra-se a possibilidade de contribuição das Licenciaturas em Educação do Campo mediante a busca da efetivação da formação de

1 Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Educação do Campo, SC, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: natacha.janata@ufsc.br

2 Professoro Auxiliar I da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Departamento de Educação do Campo, SC, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail:edsonanhaia@yahoo.com.br

professores para as escolas do campo comprometidos teórica e praticamente com os pressupostos apresentados.

Palavras-chave: Educação no Campo. Formação Docente. Teorias da Educação.

ABSTRACT

The graduation in Rural Education emerged as a modality of higher education in Brazil in 2007, as a result of the achievements of the rural social movements, which had been composing the movement of rural education. The central question for this text was to understand the contributions of the presuppositions of the Rural Education in Brazil, - Socialist Pedagogy; Popular Education; The Pedagogy of the Landless Movement and the Pedagogy of Alternation -, for the formative processes of the graduation in Rural Education. Our aim was to establish articulations between both, seeking to indicate contributions to the teacher training of the rural schools in the sense of a project committed to human emancipation. As a theoretical-methodological tool, we used bibliographical research to elaborate a reflexive synthesis. We conclude that the relationship between work and education, the current work and the self-organization of students are central elements of Socialist Pedagogy to be considered by the formative processes in the graduation. With regard to Popular Education, an important legacy is the search for the relationship between the knowledge of practice and the systematized scientific knowledge, through dialogue. When the Pedagogy of the Movement, the formative matrix of social struggle appears with emphasis. Finally, the Pedagogy of Alternation, as a methodological element, has the possibility of approaching theory and practice. We can see the possibility of contribution of the graduation in Rural Education through the search of the effectiveness of the teacher training for the rural schools committed with theory and practice based on theoretical framework presented.

Keywords: Rural Education. Teacher education. Theories of Education.

A discussão apresentada a seguir é fruto de análise de resultados parciais de duas pesquisas que integram o conjunto de estudos realizados junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA/UFSC), do qual os autores são membros pesquisadores. Ambas têm como objeto de estudos a Licenciatura em Educação do Campo, embora cada qual com recortes específicos³.

³ Uma das pesquisas foi aprovada junto ao Departamento de Estudos Especializados em Educação, no segundo semestre de 2016 e tem como título: "A inserção no trabalho docente e na militância dos jovens egressos da Licenciatura em Educação do Campo/UFSC no

O questionamento central configurou-se em compreender quais contribuições dos pressupostos histórico-teóricos da Educação do Campo, - a Pedagogia Socialista; a Educação Popular; a Pedagogia do Movimento Sem Terra e a Pedagogia da Alternância -, para os processos formativos da Licenciatura em Educação do Campo. Nosso objetivo foi o de estabelecer articulações entre ambos, buscando indicar contribuições para a formação de professores das escolas do campo no sentido de um projeto societário comprometido com a emancipação humana. Como instrumento teórico-metodológico fizemos uso da pesquisa bibliográfica a fim de atingir uma das metas iniciais das pesquisas, qual seja, a elaboração de uma síntese reflexiva sobre a temática.

Estruturamos o texto iniciando com a apresentação do que consideramos as bases teóricas da Educação do Campo, seguida da caracterização da proposta da Licenciatura em Educação do Campo, para então elaborarmos a síntese crítica indicando as articulações existentes entre ambas e os fatores ainda limitantes.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS PRESSUPOSTOS

Assumimos a concepção da “Educação do campo como crítica”, no sentido tratado por Caldart (2009). Isto porque a Educação do Campo surge da crítica à realidade da educação do país, com a particularidade da situação existente de precariedade ofertada (ou negada) aos trabalhadores que vivem e trabalham no campo. Além disso, sua origem se dá primeiramente como “crítica prática”, no bojo das lutas sociais pela garantia do acesso à terra, ao trabalho e à educação. Tais lutas se deram no plano político e também na construção de experiências pedagógicas concretas de alternativas à educação existente.

Nesse processo, como afirma a autora, a crítica prática se fez teórica, assumindo determinada concepção de educação e de campo, contrapondo-se ao modelo da escola capitalista. Elemento importante a se destacar é o fato de que as concepções e ideias foram elaboradas no âmbito das lutas dos movimentos dos trabalhadores do campo, para posteriormente adentrarem a produção acadêmica.

período de 2012 a 2018”. A outra pesquisa é em nível de doutoramento, tendo como título provisório: “Formação de professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo: potencialidades e contradições na organização do trabalho pedagógico multidisciplinar por área do conhecimento”.

Ao analisarmos historicamente a Educação do Campo e tendo como base o exposto por Caldart (2004b) consideramos como suas raízes educacionais a Pedagogia Socialista, a Educação Popular, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Alternância, por estarem presentes nos movimentos e organizações que marcam sua “materialidade de origem” (CALDART, 2007). Um aspecto que salta aos olhos é que tais raízes demonstram e reafirmam o movimento da prática à teoria, uma vez que os quatro itens destacados têm vinculação com experiências concretas de ensino, as quais fundamentam sua decorrente concepção teórica de educação.

Passamos a apresentá-los, porém, como não será possível tratar ampla e profundamente de cada uma dessas experiências/concepções de educação, optamos por trazer um breve perfil histórico de cada, destacando questões essenciais que compreendemos como basilares para a Educação do Campo, considerando a nossa inserção em movimentos sociais e instituições relacionadas à mesma desde sua origem, no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997.

PEDAGOGIA SOCIALISTA

A preocupação em articular os processos educativos com os produtivos na sociedade cindida entre capital e trabalho é uma tradição da educação que tem como pressuposto o materialismo histórico dialético, com o enfoque da educação de base socialista, na busca da superação da divisão do trabalho intelectual e manual, pela unidade do processo de trabalho. Remonta ao vasto e profundo legado teórico de Marx e Engels⁴.

O recorte que escolhemos fazer para tratar da Pedagogia Socialista está restrito ao processo vivido pela experiência soviética pós-revolução, com os pioneiros da educação russa no período que compreendeu os anos de 1917 a 1931, em que se buscou reestruturar a educação/instrução no país. Dele fez parte um coletivo de educadores, N. C. Krupskaya, P. N. Lepeshinskiy, A. V. Lunacharskiy, sendo mais conhecidas no Brasil as elaborações de M. M. Pistrak, sobretudo pela apropriação que o MST tem feito de sua obra desde a década de 1980. Mais atualmente, desde o início dos anos 2000

4 Conforme as seguintes referências: Engels (1982), Marx e Engels (1999; 2006; 2010) e Marx (1982a; 1982b; 2001; 2004; 2010a; 2010b).

vem-se ampliando para os demais autores, com publicações de textos traduzidos de Shulgin e Krupskaya.

Nesse sentido, observamos de antemão a vinculação do movimento social com a divulgação e apropriação das bases da Pedagogia Socialista no Brasil, influenciando também a constituição da Educação do Campo. Destacamos quatro aspectos dessa pedagogia como sendo centrais para ajudar a caracterizá-la, ainda que de forma breve: a relação entre escola e trabalho/ escola e vida; a atualidade nos processos educativos; a auto-organização/ autogestão dos estudantes; a organização do ensino pelos Complexos de Estudo.

A relação entre escola e vida se conecta essencialmente com a perspectiva fundante da pedagogia socialista apresentada no início do item. A relação do trabalho com a educação é uma preocupação central dessas formulações, por entendê-la como imprescindível na formação do novo ser humano. Não é um mero recurso didático-metodológico, como alerta Manacorda (2000). Trabalho é identificado como a ação humana que corresponde com sua própria essência – como ser humano -, ainda que possua também um caráter antagônico no capital, o da alienação de si.

Pistrak (2000, p. 42) afirma que “É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam para viver, mas já vivem uma verdadeira vida”. Nesse sentido, articulados ao trabalho, como atividade vital, os conhecimentos da ciência, da técnica, da cultura e da arte precisam ser apreendidos pelas crianças, adolescentes e jovens porque os ajudam a compreender criticamente a atualidade histórica do capitalismo, que possui o trabalho alienado como sua expressão.

Entretanto, não basta apenas compreender, é preciso transformar e por isso assume relevância o ‘trabalho socialmente necessário’, como “uma categoria pedagógica construída para pensar, nas diferentes circunstâncias, como a escola poderia fazer a mediação para inserção das crianças e dos jovens no trabalho” (CALDART, s/a). Tratam-se de ações efetivamente necessárias e indispensáveis no entorno da escola, com caráter social, mas também com sentido pedagógico, a considerar as possibilidades e os limites educativos para cada idade. Freitas (2009, p. 34) afirma ser o “elo perdido da escola capitalista”, possibilitando a “conexão entre a tão propalada teoria e prática”.

Associar trabalho e educação traz elementos formativos para a compreensão da forma histórica em que vivemos, sob a alienação humana. Permite, além disso, vivenciar experiências que busquem romper com o existente, pela cogestão dos estudantes nos processos educativos e também pela aproximação com a militância e lutas sociais, que são para além da escola, mas podem se articular a ela.

A atualidade, sob a égide da "sociabilidade do capital", encontra sentido profundo nas contradições que essa forma de organizar as relações sociais de produção, portanto de vida, trazem à tona quando atentamos para sua "lógica destrutiva", tão bem explicitada por Mészáros (2002; 2005, 2007). Shulgin trata da atualidade explicitando que,

Nós não precisamos de selvagens civilizados, executores obedientes, escravos e, portanto, eles devem conhecer a atualidade, poder lutar, poder construir; eis porque nós não precisamos de muralhas monásticas, não do isolamento das crianças da vida, não raptá-las, não da história antediluviana, não da técnica e ciência antiquadas, não de professores antiquados, afastados da atualidade. Não, nós precisamos da escola cada vez mais integralmente, de cima em baixo, impregnada pela atualidade; nós precisamos de professores que compreendam a atualidade, que tomem parte na sua construção, nós precisamos que a criança viva-a. (SHULGIN, 1924 apud FREITAS, 2009, p. 24).

O sentido da auto-organização dos educandos está na criação de tempos e espaços em que possam haver discussões e tomadas de decisões autonomamente, desenvolvendo três qualidades básicas atribuídas por Pistrak (2000, p. 41): "aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; aptidão para criar as formas eficazes de organização." Situa-se no plano da formação de crianças e jovens lutadores, com o sentido educativo de implicar todos na dinâmica escolar, numa "construção de baixo para cima" e no sentido de que todos possam ocupar as funções de dirigentes e subordinados. Distingue-se, portanto, do objetivo da participação dos estudantes na gestão escolar burguesa, a qual está a serviço da manutenção da autoridade do professor.

Luiz Carlos de Freitas é um intelectual que vem contribuindo com o MST e ajudando a formular os plano de estudos de escolas de assentamentos e acampamentos tendo como base a organização do ensino pelos complexos de estudo⁵. Para Freitas (2010, p. 165) a,

noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho.

Os complexos não dizem respeito a um tema, como alerta o autor citado, nem à realização de projetos, embora possam incluí-los na dinâmica escolar. Além disso, como afirma Dalmagro (2016, p. 4), a “definição do tema de estudo não ocorre pela aproximação à realidade do educando, mas pela centralidade social que a questão comporta”. A articulação entre trabalho, atualidade e auto-organização é o elemento primordial da organização do ensino pelos complexos de estudo.

Apesar da influência que a Pedagogia Socialista historicamente vem exercendo nas discussões educacionais no interior dos movimentos sociais, a Educação Popular é certamente a concepção que ganhou maior notoriedade nas experiências pedagógicas brasileiras, passando do âmbito da educação não-formal e imprimindo suas marcas nas práticas dos mais distintos movimentos e instituições ligados à educação.

EDUCAÇÃO POPULAR

Nos anos 1930 o Brasil passava por grandes transformações na estrutura político econômica com o processo de industrialização, o qual gerou o crescimento demográfico e a concentração populacional em centros urbanos. Esse processo de urbanização trouxe consigo a evolução de demandas sociais, sendo uma delas justamente a da educação, que vai aparecer como um direito de todos e como uma necessidade para alavancar o crescimento econômico.

5 Conforme Plano de Estudos do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e das Escolas Itinerantes do Paraná (MST, 2013).

A partir desse momento inicia-se um processo de consolidação de um elemento sistema público de educação. Segundo Romanelli (1984), a escola assume a função de manter os privilégios de classe e o próprio acesso à escola se configura como um privilégio. O modelo de desenvolvimento econômico introduzido pelo governo Vargas, centrado na produção industrial interna, trouxe consequências significativas no acesso à educação da maioria dos trabalhadores, principalmente os do campo.

As próprias contradições desse processo criam os germes para a elaboração de propostas de educação que se contrapõem às ideias dominantes. A Educação Popular nasce justamente dessas contradições e a partir dos socialistas, comunistas e anarquistas, os quais percebiam nos movimentos operários organizações sociais que demandavam processos de formação e que defendiam uma educação sem a intervenção do Estado (VERDÉRIO, BORGES E SILVA, 2012).

A síntese elaborada por Paludo (2015, p. 226), indica que,

A Educação Popular se firma em um período em que as análises teóricas salientavam que o Estado e a educação, notadamente a formal, reproduziam as relações econômicas e socioculturais [...]. Marcadamente, do ponto de vista das suas fontes teóricas, pode-se citar a teoria marxista; os autores latino-americanos, dentre os quais ganham destaque Martí e Mariátegui e, acima de todos, Paulo Freire, com o método de alfabetização de jovens e adultos e a formulação da “Pedagogia do Oprimido”; as matrizes da Teologia da Libertação; do sindicalismo; a indigenista; dos movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; da revolução; das artes, com o Teatro do Oprimido; e a da comunicação. O que parece se constituir na América Latina, nesse período, é um movimento político e sociocultural mais amplo, mediado por recursos financeiros que vinham de entidades de cooperação internacional, por instituições como a Igreja, partidos políticos, Centros de Educação Popular e escolas de formação de abrangência local, regional, nacional e latino-americana; assim como por intelectuais, ativistas, religiosos e lideranças que acabaram por conformar campos de forças políticas

e culturais, não-homogêneos porque constituído por ênfases e tendências diferenciadas, mas contra-hegemônicos, com níveis diferenciados de radicalidade, e orientados por utopias da transformação social.

A Educação Popular expressa a construção de um conhecimento referenciado na realidade, na produção material da existência humana, por isso estabelece como metodologia a participação de todos os sujeitos envolvidos no ato de aprender, sendo o "diálogo", ou a dialogicidade elemento imprescindível para que isso ocorra. É justamente a participação do sujeito que pode levá-lo à compreensão de sua realidade e a lutar por transformações sociais que estão no horizonte dos trabalhadores. Para Freire (1987, p. 32), uma educação libertadora do oprimido é aquela forjada "com ele e não para ele", fazendo da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação [...].". Esse é um aspecto presente na constituição da Educação do Campo, pois a adjetivação "do Campo" justamente explicita a busca pela construção de uma educação com, pelos e desde os trabalhadores do campo.

Outro elemento fundante, segundo Freire (idem, p. 38), para superar a contradição opressor-oprimido é a práxis, ou seja, "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Para tanto se faz necessário compreender a realidade e inserir-se criticamente nela, sendo assim possível agir sobre a mesma, transformando-a.

PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

O Movimento Sem Terra foi o realizador do I ENERA, momento no qual se origina a luta pela Educação do Campo, sendo portanto equívoco separar a Educação do Campo e, a nosso ver, a Licenciatura em Educação do Campo do processo de acúmulo da luta dos trabalhadores do campo pela reforma agrária, e dentro dele, a Pedagogia do Movimento como resultado da experiência do MST nessa luta. Essa pedagogia, assim como a Educação do Campo, não está estabelecida, mas se constrói à medida que os movimentos sociais do campo avançam em suas organizações e percebem a necessidades de mudanças estruturais nas relações de produção da existência humana.

A educação não é pensada separadamente das ações do próprio MST, ela se constitui mediante o entendimento de que a terra é mais do que um pedaço de chão, é o direito de produzir a vida. Portanto a conquista do acesso à terra é o início das lutas por acesso a outros direitos, como a educação. Compreender essa dinâmica é se apropriar da Pedagogia do Movimento e sua concepção de educação e de escola. Caldart (2004a, p. 221-222) nos alerta:

Não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade.

A autora traz esses elementos para destacar que a preocupação com a educação nasce inicialmente no interior dos acampamentos do MST, com a necessidade de garantir a escolarização das crianças. A dinâmica da luta é que permite avançar na compreensão dos processos formativos e do papel da educação no processo de reforma agrária. O MST compreende a educação em sentido amplo, para além da escola em si mesma, ela está inserida no debate de um novo projeto de país, de sociedade. Esses elementos se evidenciam nos princípios que orientam o I ENERA, quando destacam que a relação do MST deve ser com toda a sociedade e considerando a "Reforma Agrária uma luta de todos".

É desse processo que nasce a Pedagogia do Movimento e as discussões que posteriormente fizeram nascer a Educação do Campo. A Pedagogia do Movimento compreende que a ação educativa é carregada de intencionalidade e precisa ser planejada levando em conta processos sociais concretos. Por isso a dimensão histórica do Movimento, que é a compreensão do surgimento, do desenvolvimento de sua organização e de que projeto social se vincula é fundamental para a constituição. Outra dimensão da Pedagogia do Movimento é dimensão da experiência humana, de uma educação compreendida

como formação humana, cultural e histórica, e por isso vinculada com a produção da existência humana.

Para concluir esse tópico, destacamos as cinco matrizes pedagógicas apresentadas por Caldart (2004a) que dão sustentação à Pedagogia do Movimento. A primeira é a pedagogia da luta social, que se caracteriza pela experiência de luta para transformar a estrutura da sociedade atual que promove a desigualdade; a segunda matriz é a da organização coletiva, abrangendo o processo de reconhecer-se coletivo na luta pela terra, criando uma identidade de iguais; a terceira é a pedagogia da terra, a qual leva a perceber que a produção da nossa existência se dá na relação com a terra e que as coisas não nascem prontas, elas são construídas pelo trabalho; a quarta matriz é a pedagogia da cultura, considerando-a como processo de práticas e experiência que forjam um novo ser social e portanto, um novo modo de vida. Por fim, a quinta matriz é a da pedagogia da história, trazendo a concepção de que a educação acontece através da compreensão da história como processo da produção da existência da vida humana e do cultivo específico da memória do movimento.

Nesse sentido, terra-trabalho, lutas sociais, organização coletiva, cultura e história são matrizes formativas que articuladamente integram o processo educativo ao qual o MST se vincula e busca alcançar.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Consideramos a Pedagogia da Alternância como uma das bases teórico-metodológicas da Educação do Campo, principalmente no que diz respeito a processos de escolarização em que são possíveis ocorrer a alternância de estudos entre um tempo/espço de apropriação do conhecimento historicamente acumulado e outro tempo/espço de inserção nas comunidades, nos locais de trabalho e/ou de lutas sociais.

Não nos cabe aqui fazer um apanhado histórico desde sua criação, na França, em meados dos anos 1930, espalhando-se pela Europa, - Itália e Espanha, chegando ao continente africano e à América Latina nos anos 1960, sobretudo no Brasil e na Argentina. Importa para nós destacar que a mesma tem origem nos movimentos de resistência dos agricultores franceses, diante de crises enfrentadas

na economia. Ainda que ligadas a uma vertente cristã, a experiência das 'Maisons Familiares Rurales' (MFR's) demonstram como a alternância entre um tempo de estudo e outro de trabalho emergem de circunstâncias da realidade objetiva, para então, posteriormente tornar-se um princípio pedagógico⁶.

Segundo Ribeiro (2010, p. 293),

Buscando as origens históricas da pedagogia da alternância, pode-se dizer que é uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico, para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de agricultores franceses. Esses haviam perdido o interesse pela escola porque o ensino que lhes era oferecido não estabelecia nenhuma forma de articulação com o modo de vida e de trabalho camponeses.

No Brasil as primeiras Escolas Famílias Agrícolas ocorrem no Espírito Santo, com a fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em 1968, pela atuação do padre italiano jesuíta Humberto Pietrogrande, o qual veio da região italiana de Veneto, local onde se desenvolvia a experiência das 'Scuole Della Famiglia Rurale'⁷.

Algumas características dessa experiência metodológica nos ajudam a pensar sua relação com a Educação do Campo, e mais precisamente, com a Licenciatura em Educação do Campo. Nawroski (2010) demonstra a intrínseca relação da Pedagogia da Alternância realizada pelas Casas Familiares Rurais (CFR's) e Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) com a Escola Nova. Ribeiro (2010) também faz essa relação, no entanto ao analisar o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no movimento camponês do Brasil diferencia duas vertentes: a realizada pelas EFA's e CRF's, com uma reiteração dos preceitos da Escola Nova, além do construtivismo e do conceito de complexidade. Nesse sentido, a relação trabalho e educação estaria voltada para uma formação que busca a "autonomia e a liberdade", sem necessariamente fazer uma crítica ao projeto de sociedade em que se insere. Em alguns casos, algumas experiências indicam

6 Para tratar desse tema indicamos os estudos de Nawroski (2010), Ribeiro (2010), Nozella (1977), Antunes, Massucatto e Bernartt (2014) entre outros.

7 Dados retirados da página na internet do MEPES: <<http://www.mepes.org.br/institucional/nossa-historia>>, consultada em 10/02/2017.

justamente a inserção nele como finalidade da formação, o que seria um fator limitante.

A outra vertente é a alternância desenvolvida pelas experiências do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) e a Fundação de Ensino e Pesquisa da Região Cealeiro (Fundep). Essas possuem a influência da concepção socialista de escola e a relação trabalho agrícola e educação escolar encontra seu assento nos pressupostos apresentados no início desse texto, no item da Pedagogia Socialista, apontando para uma formação humana omnilateral, orientada por um projeto de emancipação.

Apresentamos sinteticamente algumas das marcas definidoras daquelas que consideramos as bases da Educação do Campo. Passamos a seguir a caracterizar a formação de professores voltada para as escolas do campo, denominada como Licenciatura em Educação do Campo, uma “nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras” (cf. MOLINA e SÁ, 2012, p. 466), conquistada pelos movimentos sociais do campo no processo de constituição e reafirmação das lutas práticas que se fazem teóricas.

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Licenciatura em Educação do Campo começa a ser vislumbrada efetivamente a partir da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004. Segundo Molina e Sá (2012) e Molina (2015), após a conferência foi instituído um GT com a finalidade de construir uma proposta para auxiliar a Secretaria de Alfabetização Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI), na proposição ao Ministério da Educação (MEC), do que deveria vir a ser um Plano Nacional de Formação de Educadores das escolas do campo. Em função da correlação de forças presentes naquele período e a partir do acúmulo conquistado pelos movimentos sociais na elaboração e participação no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com a realização de dezenas de cursos de Pedagogia da Terra (cuja primeira experiência realiza-se em 1998), os movimentos sociais foram capazes de influir de forma relevante na indicação dos membros integrantes do referido Grupo de Trabalho (SANTOS, 2012).

Surge assim o Programa Nacional de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), aprovado em 2006, pelo MEC, em acordo com a SECADI, a Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A criação de um programa e não efetivamente de uma política de formação de professores demonstra as “forças em luta” (SILVER, 2005) presentes nesse processo, em que movimentos sociais, sindicais, universidades e outros sujeitos sociais engajados na luta pela Reforma Agrária e/ou relacionadas ao campo confrontam-se com o Estado, trazendo à tona as contradições existentes. Institui-se assim um programa desenvolvido por editais financiados pelo FNDE.

O PROCAMPO iniciou por meio do desenvolvimento de um projeto piloto no ano de 2007 nas universidades federais de Brasília (UNB), Minas Gerais (UFMG), Sergipe (UFS) e Bahia (UFBA). Estas universidades buscaram delinear estratégias pedagógicas, didáticas, teóricas e metodológicas para instaurar cursos voltados à vida, práticas sociais, culturais e econômicas, das diversas populações do campo (MOLINA, 2015).

Ainda que sem resultados e avaliações das experiências, em 2008 o MEC abriu edital de chamada pública (Edital nº 02 de 23 de abril de 2008), para selecionar projetos de instituições de ensino superior para o PROCAMPO, tendo como um de seus critérios a habilitação dos docentes por área de conhecimento. No ano seguinte novo edital foi aberto, ocasionando a ampliação da oferta de cursos. Em 2012, com novo edital, ocorreu um aumento da abrangência do curso nas diversas regiões brasileiras.

Compreendemos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi produto das lutas dos movimentos sociais do campo e transformado em programa de formação inicial de professores para as escolas do campo no espaço da institucionalidade. Entretanto, para permanecer e fortalecer suas raízes originárias é necessário que de produto se transmute, dialeticamente, em produtor de lutas, reafirmando o projeto de campo e de sociedade defendido pela “Educação do campo”.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Destacamos elementos centrais que visualizamos em conexão com a Licenciatura em Educação do Campo, senão concretamente

como experiência pedagógica em curso (o que certamente ocorrem em alguns dos cursos existentes), ao menos como horizonte próximo a ser alcançado, tendo em vista a origem dessa licenciatura no bojo das contradições de classe da sociedade capitalista.

Da Pedagogia Socialista, o cerne da concepção de articulação trabalho e educação, conseqüentemente de escola e vida. Com ela, a presença da atualidade, a reafirmação do trabalho socialmente necessário, a auto-organização dos estudantes e o trabalho docente coletivo, como fins a serem alcançados no percurso formativo.

No que diz respeito à Educação do Campo, tratar da atualidade necessariamente significa colocar como cerne dos processos formativos os projetos de campo em disputa, frutos da contradição entre a apropriação do campo pelo capital na produção de *comodities* e o enfrentamento do trabalho dos agricultores na produção de alimentos, em seu sentido pleno, não como mera mercadoria, portanto de base agroecológica. Reafirma-se o aspecto da vinculação entre estudo e trabalho, nas reflexões críticas que as questões e problemática do entorno da escola, da comunidade, do município, do país e do mundo trazem para o processo de apropriação do conhecimento.

Da Educação Popular se depreende, dentre outras, a relação com o contexto, a partir da preocupação na articulação entre os conhecimentos populares e os científicos, sem abrir mão do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado. Um exemplo a ser citado é o que vem ocorrendo na Escola Milton Santos, no Paraná, com a sistematização metodológica do "diálogo de saberes" (GUHUR e TONÁ, 2009), como forma de planejar os agroecossistemas das famílias, considerando seus conhecimentos e a produção científica de base agroecológica.

Da Pedagogia do Movimento, entre outras contribuições, a atenção à matriz formativa das lutas sociais, na busca por garantir uma formação de educadores lutadores, já que é necessário conquistar escolas no campo e se contrapor ao processo de fechamento das mesmas, ao mesmo tempo em que é necessário e urgente a tarefa de construção de uma outra forma escolar, virada para processos formativos alargados e multilaterais.

Da Pedagogia da Alternância, uma das alterações na forma escolar, pela metodologia que possibilita alternar tempos de estudo e tempos de inserção na comunidade, no trabalho, aproximando vida e escola, potencializando a relação teoria e prática.

Concordamos com a aceção de que a educação formal é apenas um dos espaços onde ocorrem processos de “internalização”, por isso compreendemos os limites que a escola enquanto instituição capitalista pode dar para uma formação na perspectiva da emancipação humana. Entretanto, tomando a realidade e seus processos contraditórios, reafirmamos que as escolas do campo podem dar uma “contribuição vital” ao articular-se com as lutas sociais mais amplas, numa perspectiva abrangente da educação “como a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

Diante do exposto, as Licenciaturas em Educação do Campo somente poderão contribuir nesse processo mediante a busca da efetivação da formação de professores para as escolas do campo comprometidos teórica e praticamente com os pressupostos apresentados, ainda que considerando os limites existentes na educação superior pública brasileira, sendo esse, entretanto, assunto para prosseguir o debate.

REFERÊNCIAS

ANHAIA, Edson. *A constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas públicas de educação*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ANTUNES, Letícia; MASSUCATTO, Nayara; BERNARTT, Maria de Lourdes. A Pedagogia da Alternância no contexto mundial: Educação do Campo para a formação do jovem rural. *Anais X ANPED Sul*. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1673-0.pdf>. Acesso em: 30/01/2017.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *Trabalho necessário*. Ano 2. N. 2, UFF, Rio de Janeiro, 2004b. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso em 30/01/2017.

_____. Sobre educação do campo. *III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Luziânia, 2 a 5 de outubro de 2007.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar./jun. 2009.

_____. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, João Henrique, NOVAES, Henrique, MAZIN, Angelo e LOPES, Joyce. (Orgs.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*, vol. III. São Paulo:

Outras Expressões, no prelo.

DALMAGRO, Sandra. Os complexos de estudo da pedagogia socialista russa nas escolas do MST. X ANPED Sul, Curitiba, 2016. Disponível em <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_SANDRA-LUCIANA-DALMAGRO.pdf>. Acesso em 10/02/2017.

ENGELS, Friedrich. *Princípios básicos do comunismo*. Obras escolhidas. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey (org). *A escola-comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: I – Feurbach*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *O Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 2006.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1, V. 1, VI - XIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

_____. Exposição nas seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. O trabalho alienado. In: *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. *Crítica ao Programa de Gotha*. Obras escolhidas. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982a.

_____. *Instruções para os delegados do conselho geral provisório*. As diferentes questões. Obras escolhidas. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982b.

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

MOLINA, Monica; SÁ, Lais. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Monica. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*. N. 55, p. 145-166, jan./mar. Editora UFPR: Curitiba, 2015

MST. *Plano de estudo das Escolas Itinerantes do Paraná*. Cascavel: Unioeste, 2013.

NAWROSKI, Alcione. *Aproximações entre a Escola Nova e a Pedagogia da Alternância*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2010.

153p.

NOSELLA, Paollo. *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977. 204p.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. *Caderno Cedes, Campinas*, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago. 2015.

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

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS, Silvanete. *A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2012. 163p.

SILVER, Beverly J. *Forças do trabalho: movimentos trabalhistas e globalização desde 1870*. São Paulo: Boitempo, 2005.

TONÁ, Nilcinei; GUHUR, Dominique. O Diálogo de Saberes, na promoção da agroecologia na base dos movimentos sociais populares. *Revista Brasileira de Agroecologia*. Vol. 4 No. 2, nov. de Janeiro: ABA, 2009. Disponível em: <<http://www.aba-agroecologia.org.br/revistas/index.php/rbagroecologia/article/view/9029>>. Acesso em: 10/02/2017.

VERDÉRIO, Alex; BORGES; Liliam; SILVA, Janaine. *A Educação do Campo e a Educação Popular. IX ANPED Sul, Caxias do Sul, 2012.*

Submetido em Dezembro 2017

Aceito em Fevereiro 2018

Publicado em Maio 2018