

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA DA TERRA:
UMA ANÁLISE DO(S) PROCESSO(S) FORMATIVO(S)**

Saléte Maria Palharinni Moreira

Brasília, 2010

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA DA TERRA:
UMA ANÁLISE DO(S) PROCESSO(S) FORMATIVO(S)**

Saléte Maria Palharinni Moreira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação do Campo.

Área de Concentração: Educação e Ecologia Humana.

Brasília, 5 de setembro de 2010

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Pedagogia da Terra: uma análise do(s) processo(s) formativo(s)

Saléte Maria Palharinni Moreira

Orientadora: Profª Drª Helana Célia de Freitas Abreu

Banca Examinadora

**Profª Drª Helana Célia de Freitas Abreu – Orientadora
Faculdade de Educação – UnB**

**Profª Drª NORMA LUCIA NERIS DE QUEIROZ
Faculdade de Educação – UnB**

**Profª Dr. JOÃO BATISTA PEREIRA DE QUEIROZ
Faculdade da UNB de Planaltina/UNB**

Epígrafe

A ESCOLA

Escola é...
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas,
horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos os
lados".
Nada de conviver com as pessoas e depois
descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é
só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se "amarrar nela!"
Ora, é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.

Paulo Freire

Dedicatória

Ao Mateus:

você foi e é a força que me ajudou a chegar até aqui!

Ao Jorge:

meu companheiro de todos os momentos, obrigada!

À minha família:

vocês que, mesmo distante fisicamente, me reafirmam nos momentos de maior fraqueza.

Às camponesas e aos camponeses, educadoras e educadores do campo:

vocês me ensinaram a sabedoria que dialoga sempre e democraticamente com outras formas de vida.

Agradecimentos

Queria que estes agradecimentos escritos aqui, chegassem a todos e a todas que estiveram presentes nessa minha caminhada no que chamo de fazer mestrado.

A Deus, que me concedeu saúde e determinação para buscar o conhecimento e a sabedoria.

À minha orientadora, com carinho, a professora Dr^a Helana Célia Abreu de Freitas, que me aceitou no meio do caminho, assumiu o lugar de amiga e me avisou de meus limites. Nesse mesmo dia, trabalhou comigo outras possibilidades de aprender e de ensinar a fazer pesquisa, de ser educadora, de ser estudante e mestranda. Agradeço por sua simplicidade e humildade em se colocar mestra e assim fomos inventando e estabelecendo uma relação que deu certo nas diversas cooperações entre nós. É a experiência de cooperar que levo como lição. Aprendi com você, Helana, a não ter medo do desconhecido. Mesmo tendo muitas superações a serem feitas, elas são todas viáveis. Basta tentar, insistir conjuntamente. Obrigada, minha mestra, companheira na Educação do Campo.

Aos coordenadores dos cursos que toparam dialogar e dedicar um tempo de seus mundos para me auxiliar na pesquisa. Cada um em sua medida participou com suas conquistas e limites. A disponibilidade e a postura de cooperação que valorizo e levo como aprendizagem.

Aos professores Norma Lúcia Neris Queiroz e João Batista Queiroz que, por suas experiências e empenho na leitura da dissertação, trouxeram importantes contribuições ao trabalho.

SUMÁRIO

Epígrafe.....	III
Dedicatória.....	IV
Agradecimentos.....	V
Resumo.....	IX
Abstract.....	X
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	23
1.1 Histórico de formação.....	23
1.2 A formação de professores no meio rural.....	35
1.3 Os cursos de Pedagogia da Terra.....	38
CAPÍTULO II – REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	40
2.1 A globalização atual.....	40
2.2 A globalização e a educação.....	42
2.3 O paradigma da Educação do Campo.....	46
2.4 Os tempos formativos: a gestão.....	49
2.5 A organização curricular.....	52
CAPÍTULO III – O PROCESSO METODOLÓGICO: REFLEXÕES, CAMINHOS E INSTRUMENTOS.....	59
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS PROCESSOS INTERNOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA TERRA.....	63
4.1 A alternância.....	64
4.2 O currículo.....	72
4.3 A gestão.....	78
4.4 O referencial teórico e a prática pedagógica dos cursos.....	82
4.5 Os objetivos da Pedagogia da Terra: em que inovam? O que preservam?.....	88
4.6 A proposta dos cursos de Pedagogia da Terra: desafios inovadores, rupturas e caminhos.....	91
4.7 A avaliação de aprendizagem no Tempo Escola e no Tempo Comunidade.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS	

A – Questionário.....	113
B – Projetos pesquisados, coordenadores e universidades.....	116

RESUMO

As formações de professores, apesar de todos os esforços de muitos programas e iniciativas tanto do governo como dos movimentos populares, ainda apresenta defasagens, bem como não há políticas públicas de formação garantidas para todos os professores. E para os que atuam no campo esses problemas se agravam ainda mais, pois os dados mostram que as políticas e os programas chegam com maior atraso para aqueles professores e professoras que trabalham nas escolas do campo. Visando superar esses problemas, experiências como as dos cursos de Pedagogia da Terra vêm sendo construídas, no sentido de romper com os paradigmas atuais de formação. Diante dessa constatação, este trabalho analisou em que medida os cursos de Pedagogia da Terra trouxeram contribuições para a formação de um educador do campo numa perspectiva que busca romper com os modelos tradicionais de formação. Esses cursos estão inseridos no paradigma da Educação do Campo, o qual apresenta como desafio em sua construção o rompimento com um modelo de formação homogeneizante e a busca de conhecimentos que estejam articulados ao jeito de viver e de se organizar dos sujeitos do campo e a um modelo de desenvolvimento ecologicamente sustentável e socialmente justo. Diante disso, este estudo procura responder: os cursos de Pedagogia da Terra vêm gerando mudanças na formação de educadores do campo? A partir da análise de cinco projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e de entrevistas com os coordenadores desses cursos, foram mapeadas as inovações propostas e as mudanças ou não desencadeadas por essas formações.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação pedagógica; Processos formativos; Pedagogia da Terra.

Abstract

The formations of professors, in spite of all of the efforts of many programs and initiatives so much of the government as of the popular movements, still presents lags, like well as there is not public politics of formation guaranteed for all of the professors. And for the that act in the field that problem is aggravated still more, therefore the facts show that the politics and the programs arrive with bigger delay for those professors and professors that work in the schools of the field. Aiming at exceed those problems, experiences of the courses of Education of the Land you come being built, in the sense of break with the present paradigms of formation. Faced with that verification, this project is going to analyze in that measure the courses of Education of the Land bring contributions for the formation of an educator of the field in a perspective that break with the traditional models of formation. Those courses are inserted in the paradigm of the Education of the Field, which presents as I challenge in his construction the rupture with a model of homogeneous formation and the search of knowledge that be articulated to the skill of live and of be organized of the subjects of the field and to a model of development sustainable and socially fair. Faced with that, this study is going to answer: the courses of Education of the Land you come generating changes in the formation of educators of the field? From the analysis of the 5 projects developed in the scope of the National Program of Education in the land reform (PRONERA) and of interviews with the coordinators of those courses, we will be mapping the proposed innovations and the changes or done not trigger by them.

Keywords: Field Education; pedagogical Formation; formative Trials; Education of the Land.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CEFAS	- Centros Escolares Famílias Agrícolas
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conarfe	- Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
Conec	- Comissão Nacional de Educação do Campo
Enera	- Encontro Nacional da Educação e Reforma Agrária
IES	- Institutos de Educação Superior
Incra	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iterra	- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	- Organização Não Governamental
Pronera	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Seab	- Secretaria de Educação Básica
TC	- Tempo Comunidade
TE	- Tempo Escola
UFGO	- Universidade Federal de Goiás
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	- Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	- Universidade Federal do Pará
Ufpel	- Universidade Federal de Pelotas
Unioeste	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista do sul, o verão do norte é inverno.

Do ponto de vista de uma minhoca, um prato de espagete é uma orgia.

Onde os hindús veem uma vaca sagrada, outros veem um hamburger.

Do ponto de vista de Hipócrates, Galeno, Maimônides e Paracelso, havia uma enfermidade no mundo chamada indigestão, mas não havia uma enfermidade chamada fome.

Do ponto de vista de seus vizinhos no povoado de Cardona, o Toto Zaugg, que andava com a mesma roupa no verão e no inverno, era um homem admirável:

– Toto nunca tem frio – diziam – Ele não dizia nada. Frio ele tinha, o que não tinha era agasalho.

Eduardo Galeano

Nossa relação com a questão da formação de educadores surge a partir de nossa trajetória como professora. Desde 1990, envolvemo-nos de forma mais aproximada e comprometida com a Educação do Campo, sobremaneira com as formações dos educadores. Essa é uma questão que “sempre” nos impulsionou, que “mexeu” com nossa atitude de ser, de nos formar, de nos construirmos como educadora.

A partir dos anos 1990, iniciamos uma trajetória como professora em uma escola rural num período e, em outro, atuamos com a formação dos professores na coordenação pedagógica da escola. Isso nos levava para as questões de formação, do construir-se professora.

Nesse período, envolvemo-nos com os movimentos sociais do campo, principalmente com o MST. A escola, a sala de aula e as formações no Movimento impulsionaram-nos e provocaram-nos reflexões acerca de o que é ser professor, o que é ser um “bom” educador, o que e de que forma construímos professores.

É nesse campo da educação que realizamos nossa trajetória profissional desde a escola, passando pela coordenação das formações dos professores da área rural no Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, até as formações pedagógicas e assessoriais para as formulações de políticas públicas para os povos do campo na Coordenação de Educação do Campo do Ministério da Educação.

Ao mesmo tempo, engajamo-nos na realização das conferências “Por Uma Educação do Campo”, especialmente no estado do Rio Grande do Sul, e “Por uma Educação do Campo 2005”, participando como delegada e organizadora, nas Conferências Nacionais de Educação do Campo, em 2001 e 2004.

Na coordenação da Educação do Campo do Ministério da Educação, atuamos nas formações estaduais e municipais de professores, nos debates e nas implementações das diretrizes operacionais nos sistemas. Foram 27 Seminários Estaduais, entre 2004 e 2005, de discussão sobre as diretrizes operacionais de Educação do Campo.

Ainda na coordenação de Educação do Campo do Ministério da Educação, atuamos como trabalhadora na gestão da Conec/MEC, redigindo e organizando

relatórios, sistematizando os debates e as contribuições para a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo, função da Comissão.

A partir dessa experiência, nosso interesse nesta pesquisa é investigar e contribuir com a temática do processo formativo dos educadores do campo. Para isso, é necessário olhar para a formação dos educadores do campo com um olhar que foca o processo educativo para além da sala de aula, dos corredores escolares, dos prédios e muros do território definido como “escola”. Nesse sentido, optamos por analisar os cursos de Pedagogia da Terra, considerando que eles vêm assumindo um papel importante para a formação dos professores do campo.

As propostas e as práticas formativas nos cursos de Pedagogia da Terra, construídas na perspectiva da Educação do Campo, pretendem assumir sua especificidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos, com um recorte específico, mas sem deixar de reconhecer e de considerar a dimensão da universalidade; constroem-se a partir da contradição de classes existentes no campo. Os cursos de Pedagogia da Terra foram criados em 1998, no âmbito de PRONERA, o qual resultou da luta dos movimentos sociais do campo e dos setores acadêmicos engajados no movimento por políticas públicas de educação para os sujeitos do campo.

O PRONERA foi incorporado ao Incra em 2001, quando foi editada a Portaria/Incra nº 837, aprovando a edição de um novo manual de operações para o Programa. Em 2004, diante da necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do atual governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social de todos, foi elaborado o *Manual de operações*, aprovado pela Portaria/Incra nº 282, de 16/4/2004, Cabe ressaltar que sua construção foi gestada desde o primeiro Enera, em 1997. Este reuniu centenas de educadores dos assentamentos da reforma agrária e professores que vinham realizando trabalhos nos assentamentos, com o objetivo de discutir a Educação do Campo.

A partir da criação do PRONERA, várias universidades vêm realizando cursos de formação de professoras(es) para os assentamentos da reforma agrária. Os cursos são marcados por alguns traços distintos em relação aos

cursos regulares, desde o público a quem atende até a definição de sua estrutura e funcionamento, seus currículos – que são identificados com as ideias defendidas pelos movimentos sociais – ,e as necessidades do campo.

A definição curricular tem como uma de suas preocupações centrais a adequação dos conteúdos às especificidades dos sujeitos, dos movimentos sociais, do contexto do campo e às particularidades regionais.

A construção pedagógica dos cursos é pensada e organizada pelos diversos sujeitos envolvidos nas formações. São sujeitos que participam desse processo a coordenação da universidade, os estudantes dos cursos, integrantes do PRONERA/Incrá e por um representante dos movimentos sociais, que participa da equipe pedagógica e da gestão.

Uma das características metodológicas adotadas é a chamada Pedagogia da Alternância, que consiste na organização do tempo curricular em Tempo Escola e Tempo Comunidade, nos quais há uma busca pela articulação entre teoria e prática, educação e trabalho. Também se caracteriza por um regime em que as aulas são divididas em tempos educativos, que envolvem períodos de aula presencial -Tempo Escola (TE); e períodos de atividades práticas no campo - Tempo Comunidade (TC).

A iniciativa e o esforço para a inclusão de disciplinas voltadas para as questões do campo e da reforma agrária trazem à tona essa temática, praticamente ausente dos estudos e das pesquisas das universidades e dos currículos de formação de educação. Outro aspecto metodológico é a adoção do diálogo, segundo a concepção de Paulo Freire, como princípio pedagógico, que gira em torno das discussões da realidade social, econômica, política, cultural e das experiências das/os educadas/os centradas/os na realidade dos sujeitos do campo (site [INCRA](#), 2005).

No documento de avaliação dos cursos de formação de educadores do PRONERA/Incrá (2005), constatamos a participação das/os alunas/os em diversos aspectos da organização dos cursos. Segundo o documento, o impacto desses cursos nas universidades, especialmente nas públicas – pela temática educacional articulada às questões da terra e às lutas históricas dos

trabalhadores do campo; pela organização e pela metodologia adotadas (Pedagogia da Alternância, gestão compartilhada, organização dos cursos em módulos) – pode mostrar mudanças no cotidiano e na forma de pensar e de realizar os cursos regulares das universidades.

Outro aspecto a se considerar é que os cursos e sua organização têm demandado um esforço das instituições e dos docentes para organizar outras modalidades de regime de funcionamento deles. Os cursos também chamam as universidades a ter um maior comprometimento com os movimentos sociais.

Segundo o documento mencionado, podem-se destacar, entre os desafios enfrentados pelos cursos de formação de educadores ligados ao PRONERA, os conflitos envolvendo a escolha de professores das instituições formadoras e a relação com os movimentos sociais. Os conflitos surgem tanto nos casos em que as universidades não aceitam as indicações dos movimentos de professores para atuarem nos cursos, por considerarem que eles ferem a autonomia universitária, quanto por julgarem dispor de quadros para a formação, dispensando a colaboração dos movimentos sociais.

A concepção de Educação do Campo pauta-se por um processo de formação que retoma um projeto vinculado às questões sociais dos camponeses e pela construção de políticas públicas que garantam a universalização do acesso ao ensino e a permanência nas diferentes formas de educação. Nesse sentido, a Educação do Campo necessariamente passa pelo debate do projeto de nação e de desenvolvimento social.

Os sujeitos principais são as famílias e as comunidades de camponeses, pequenos agricultores, os sem terra, atingidos por barragens, ribeirinhos, quilombolas, pescadores e muitos educadores e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo, articulados em torno de movimentos sociais e sindicais, de universidades e de organizações não governamentais. Todos estão buscando alternativas para superar essa situação que desumaniza os povos do campo e degrada a humanidade como um todo.

No parágrafo único das *Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo*, está proposta e reconhecida a especificidade de que falamos:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e nos saberes próprios de seus estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por estas questões à qualidade social de vida coletiva no país (Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)).

Segundo Arroyo, “os povos do campo estão construindo um perfil de educação e formação de educadores do campo porque acreditam que o projeto de construção do ser humano pela educação é um projeto, uma tarefa intencional e consciente” (ARROYO, 2004, p. 226). E ainda porque consideram a educação das pessoas como um processo, quer dizer, a educação ocorre em um movimento dialético que envolve tempos, transformações, contradições, e porque acreditam que a historicidade dos povos do campo deve ser compreendida e trabalhada.

Para Caldart (2004), há uma experiência formativa sendo vivida e impulsionada pelos povos do campo que acompanham os movimentos da vida cotidiana e apontam intenções de formação para os cursos de Pedagogia da Terra e de Educação do Campo. Essas intencionalidades apontam para a necessidade de estratégias de estudo que levem ao aprendizado de elaboração própria, isto é, que apostam na pesquisa como elemento metodológico, para formar educadores criadores de seu próprio processo de formação, para fomentar e construir um educador que seja conhecedor de sua própria realidade, buscando criar, no período dos cursos, parâmetros éticos de uma convivência humana e socialmente justa (CALDART, 2004).

Embora a educação do meio rural, principalmente no Brasil, ocupe um lugar periférico, já se percebem tentativas dos povos do campo para a produção de práticas formativas que poderão indicar alternativas às práticas formais. A partir de formulações em debates, os cursos de Pedagogia da Terra exercitam

propostas de formação para professores.

Este estudo pretende, a partir da análise dos cursos da Pedagogia da Terra, responder às seguintes questões: os cursos estão gerando mudanças pedagógicas? Estariam emergindo, a partir daí, novos paradigmas de educação? Novas concepções? Novas práticas? Esses cursos estariam mudando a lógica dos cursos de Pedagogia “tradicional”? Ou as alterações propostas pelos cursos não alteram fundamentalmente a formação tradicional?

Portanto, trata-se de uma análise, a partir dos projetos dos cursos de Pedagogia da Terra e da visão dos coordenadores dos cursos desenvolvidos entre 2000 e 2012 (final previsto), das questões que aprofundam a temática da formação de educadores, focando em especial os processos formativos do educador do campo. Analisaremos os cursos concluídos e aqueles que estão em fase final, porque assim teremos uma visão da trajetória vivenciada. As experiências analisadas são os cursos de Pedagogia da Terra: da Universidade Federal de Goiás (UFGO), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Serão analisadas também as entrevistas semi-estruturadas respondidas pelos coordenadores dos cursos.

Analisar as iniciativas dos cursos de Pedagogia da Terra, a fim de verificar as possibilidades criativas, como também tensões, as alegrias, quem sabe tristezas, a sabedoria, os saberes históricos do campo, enfim, os saberes e as contribuições para a pedagogia, sobretudo a dos povos do campo, é nossa pretensão de chegada.

Pretendemos nesta pesquisa focar, a partir dos objetivos estabelecidos, em que medida os cursos de Pedagogia da Terra rompem com a formação tradicional de professores e geram novas práticas de formação. Como já dito, a partir da análise dos projetos e da visão dos coordenadores dos cursos, pretendemos identificar as possíveis contribuições da formação dos cursos de Pedagogia da Terra aos professores do campo; pretendemos trazer elementos para o debate e a formulação do paradigma da Educação do Campo; e, por fim, auxiliar nas

discussões para possíveis formulações de políticas públicas.

A dissertação está organizada da seguinte forma: o Capítulo I traz um histórico da formação de professores no Brasil e dos problemas da formação de professores para o meio rural.

O Capítulo II apresenta os referenciais teóricos utilizados, trazendo elementos sobre a globalização, segundo Boaventura Santos. Apresenta ainda a discussão sobre a construção do paradigma de Educação do Campo, segundo Miguel Arroyo e Roseli Caldart. Por fim há, ainda, um diálogo com Jean Gimonet, referente à Pedagogia da Alternância.

No Capítulo III, são abordados os processos metodológicos utilizados na pesquisa, incluindo os instrumentos que auxiliaram no processo de pesquisa e na análise do material.

No Capítulo IV, é apresentada a análise dos processos internos dos cursos de Pedagogia da Terra, focados em sua proposta de alternância, método de avaliação proposto, currículo, gestão e referenciais teóricos dos cursos. Também são analisados os objetivos dos cursos e o que eles revelam sobre os processos formativos – se inovam ou preservam a formação de professores – e analisamos ainda o processo de avaliação proposto nos cursos no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Ainda nesse capítulo analisamos, a partir das entrevistas e em consonância com os projetos, o que indicam os coordenadores sobre os limites e os desafios dos cursos de Pedagogia da Terra.

Por fim, apresentamos as considerações finais.

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A prática político-pedagógica dos educadores progressistas ocorre numa sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pela tradicionalidade, pela modernidade e até pela pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança.

Paulo Freire

1.1 Histórico de formação

Historicamente, a formação de professores não obteve atenção das políticas educacionais, dos programas e das propostas fragmentadas, e sem continuidade foram criadas ao longo da história. Os reflexos desse descaso se refletem ainda hoje e geram graves prejuízos à educação brasileira. Além do problema de formação, a valorização da profissão também é pouca, os salários são baixos e as condições de trabalho são precárias.

O magistério como profissão é visto como um fazer essencialmente feminino, porque se aproxima do ser materno e, portanto, ser professor é não raras vezes confundido com a maternidade. Neste mesmo bojo, não há uma valorização do trabalho dos professores, e isso reverte em outros problemas como escolas sem infraestrutura básica e sem condições de desenvolver um trabalho pedagógico satisfatório.

A preocupação de criar escolas para preparar professores surgiu no Brasil por volta de 1820, porém essas escolas não tiveram como foco a formação teórica, mas somente a abordagem prática da formação. No ano seguinte, foi fundada a escola para a instrução de militares de primeiras letras.

As primeiras escolas normais brasileiras tiveram vida muito curta. Entre os fatores para o abandono das escolas normais, estava o interesse em não mantê-las. Outro fator foi a ocupação e a ampliação somente para o sexo feminino, caracterizando a escola de formação de professores com um perfil de caráter doméstico e não mais profissional. Se, de um lado, abriram-se portas para o trabalho feminino, isso caracterizou a função do professor como a única profissão que poderia ser conciliada com a vida doméstica da época. E, ainda, a mão de obra feminina se apresentou como a solução para a falta de professores da escola de ensino fundamental.

Durante quase um século, a formação de professores continuou abandonada e poucas iniciativas surgiram no período. Somente em 1939, foi criado o primeiro curso de Pedagogia que teve como objetivo principal formar bacharéis para atuarem como técnicos em educação e licenciados, destinados a lecionar nos cursos normais. Porém, em 1930, inicia-se um “movimento ruralista”¹ que tinha como foco fixar o homem no campo. Nesse período, defendeu-se a criação de escolas normais no campo.

Em 1941, foi realizada a primeira Conferência Nacional de Educação, a qual evidenciou a falta de uma base comum aos sistemas, no que dizia respeito à formação de professores. E este veredicto ocorre até a atualidade, o que evidencia uma das faces da temática da formação no Brasil. Desde aquele período, observa-se que há, na sociedade brasileira, esforços em torno da formação de professores, seja da parte dos movimentos sociais, seja das propostas governamentais, porém o problema permanece (TANURI, 2003).

A partir da do final da década de 1970 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, surgiram contribuições importantes para a educação, especialmente para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico. A partir daí, foram colocadas em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.

¹ Movimento que preconiza a modernização do campo e a fixação do homem à terra.

No âmbito da formação do educador, em 1999, foi criada a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de formação do Educador (Conarfe), que contou com a presença de profissionais da educação. Atualmente é a Associação Nacional (Anfope) que têm o papel fundamental no redirecionamento das discussões, no âmbito oficial, sobre a formação de professores.

Os anos de 1980 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava nos cursos de formação de educadores. Vale ressaltar que as formações com base tecnicista tinham como centralidade a organização do conhecimento em disciplinas, ou seja, a fragmentação do conhecimento.

A partir dos movimentos sindicais, foram produzidas e evidenciadas concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação e a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Essa concepção emancipatória de educação e formação avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos (ANFOPE, 2002, p. 12).

Como parte importante dessa construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, formulou-se a concepção de profissional de educação, que têm na docência e no trabalho pedagógico sua particularidade e especificidade.

Os princípios gerais do movimento manifestavam, em sua construção, a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária. Entendia-se – e entende-se – a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, como parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições

econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente, desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (FREITAS, 2007, p. 123).

Cabe ressaltar, porém, que, se do ponto de vista do pensamento, no período considerado, houve um avanço, os problemas continuaram. Se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos de 1990, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos de 1980.

Para Freitas (2007), a ênfase excessiva no que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, gerou o abandono da categoria *trabalho* pelas categorias *prática*, *prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, que, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas.

A ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula. Para Freitas (2000), a escola tornou-se alvo fácil das políticas neoliberais² baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana.

No contexto desses embates teóricos, entramos nos anos de 1990, denominados de “Década da Educação”³ que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 1970, em que a escola teve papel

² Doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal na economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo.

³ Década da Educação: um conjunto de medidas, programas e leis encaminhado pelo governo para oferecer educação em todos os níveis, durante os anos de 1990.

importante na sustentação desse sistema.

A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas, particularmente a partir de 1995, quando tem início o governo Fernando Henrique Cardoso.

A concepção tecnicista de educação, que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova caricatura, no quadro das reformas educativas em curso, anunciando que “a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável” (MELLO, 1999, p. 2).

A formação inicial de professores, na ótica oficial, “deve ter como primeiro referencial as normas legais e as recomendações pedagógicas da educação básica” (MELLO, 1999, p. 10). Em consequência, as políticas de formação de professores passaram a indicar as soluções no âmbito restrito da política de educação básica, independentemente da problemática do ensino superior como tal. Parecia ser inviável para o poder público financiar a preço das universidades “nobres” a formação dos professores de educação básica para um grande número de profissionais.

Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixos, tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica (FREITAS, 2007 p. 1203-1230). Para a autora, vale destacar que essa recomendação, no desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, e a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquirem importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e de aprofundamento do capitalismo.⁴

A política de expansão dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e dos

⁴ E ainda dizer que esta recomendação, fielmente cumprida em nosso País, faz parte das recomendações presentes no documento do Banco Mundial, de 1995, intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (apud FREITAS, 2007).

Cursos Normais Superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso País, em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores, com ênfase no caráter técnico-instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, o professor como um “prático” (FREITAS, 2007, p. 1203-1230).

A segunda etapa da reforma educativa desenvolveu-se de forma mais intensa a partir de 1999 e tem como objetivos centrais: 1) dar forma e conteúdo à proposta dos ISEs, aprovada pelo CNE em setembro de 1999 (Parecer CNE/CES nº 115/99), e, como consequência, 2) retirar das faculdades de educação, e de seu interior, do curso de Pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. O Decreto nº 3.276/99, de dezembro de 1999, embora posteriormente modificado, cumpriu esse objetivo com muita eficiência até a Deliberação CNE/CP nº 133/2001.

Art. 2º. Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

I – compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;

II – possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;

III – formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;

IV – articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

Mesmo com toda a polêmica que envolve há décadas o curso de pedagogia e as divergências em relação ao profissional a ser formado nesse espaço, é grande a demanda pela criação de novos cursos e somente no ano de 2000 foi autorizada a abertura de 142 novos cursos de Pedagogia nos diferentes

estados (INEP/MEC, 2005). Apesar dos esforços das comissões de especialistas para garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, nos últimos quatro anos do governo Fernando Henrique Cardoso, estes se expandiram desordenadamente e, portanto, comprometeram a qualidade dos cursos e instituições de ensino superior para formação de professores.

Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais de acordo com os princípios de produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado.

Em uma conjuntura de desvalorização da profissão de magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas e pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira (CNTE, 2001), as novas instituições criadas têm encontrado dificuldades para a manutenção de seus cursos de formação de professores exclusivamente como curso normal superior.

Confirma-se, assim, o objetivo central dessa política, denunciado pela área de formação desde a promulgação da LDB, que é o de retirar das faculdades/centros de educação das universidades a responsabilidade pela formação de professores e educadores para atuar em todas as esferas da educação básica. Aqui vale ressaltar o papel histórico das faculdades na produção do conhecimento crítico da educação.

Segundo as atuais determinações legais, as faculdades de educação têm sido deixadas periféricamente fora de todas as políticas relativas à formação de professores – inicial e continuada. A se confirmar essa intenção por novas determinações legais, aos cursos de Pedagogia caberia exclusivamente a formação do bacharel, caracterizando um retorno à fragmentação das habilitações e à separação da formação de professores da formação dos demais profissionais, do pesquisador e do cientista da educação, com as antigas tarefas do “especialista” supervisor e do gestor agora sob novas bases, determinadas pelas

políticas da reforma educativa, que deve “ancorar-se” obrigatoriamente em cada sala de aula.

Ainda nos anos 1990, as políticas para a graduação e a pós-graduação pretenderam gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: o da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. E, de certo modo, foram afirmando os programas de formação, com a perspectiva ancorada na prática, encorajadas pelas reformas educativas, em particular por aquelas que se ancoram, em nosso País, nas contribuições de Tardiff⁵ e Perrenoud,⁶ entre outros.

Nesse mesmo período e sob a retórica da valorização do magistério e sua profissionalização, foram aprofundadas a desqualificação e a desvalorização do professor. Ao incentivar a expansão de novas instituições e de novos cursos, principalmente no setor privado, em vez de investimento e aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado com a formação em nível superior dos quadros do magistério.

No âmbito da formação continuada, as políticas reforçaram a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Nesse particular, cabe destacar a concepção de formação contínua de programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores,⁷ com o apoio e a coordenação do MEC, em articulação com municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de formação inicial à distância, que utilizam mídias interativas e novas tecnologias. Esses exemplos ainda não são políticas de formação continuada e têm características de programas, por serem oferecidos e terem características de um determinado governo que tem se preocupado em oferecer, mesmo que em cursos à distância, formação para os professores.

⁵ Pesquisador e diretor do Centro de Pesquisa sobre a Profissão Docente da universidade do Canadá.

⁶ Professor e pesquisador das temáticas de currículo, trabalho escolar e formação de professores na Universidade de Genebra.

⁷ Rede de formadores: estabelecer grupo permanente de formação inicial e continuada a distância, para a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas da área educacional.

Vale ressaltar que os professores do meio rural são os que têm se beneficiado com esses programas, cursando as graduações que lhe são oferecidas em parceria com faculdades da rede particular, sistemas estaduais e municipais e universidades, cumprindo uma exigência da LDBEN e, também, sob certo aspecto, aprimorando-se.

Pressionados pelo art. 87, § 4º, da LDB nº 9.394/96, que estabeleceu que, ao final da Década da Educação, todos os professores deveriam ser habilitados e só seriam admitidos se tivessem nível superior ou fossem formados por treinamento em serviço, muitos professores passaram a frequentar cursos de qualidade duvidosa e geralmente pagos por eles. Na maioria dos estados brasileiros, o que sucedeu é que tais cursos eram, em geral, uma demanda das prefeituras, que os terceirizavam ou “contratavam” IES – públicas ou privadas – , as quais passaram a realizar processos seletivos especiais, de modo que pudessem atender a essa demanda específica.

Com esse processo, a qualificação e a formação dos professores ficaram para segundo plano e apenas a certificação e/ou a diplomação foram priorizadas. No setor privado, a formação de professores é vista como um lucrativo negócio e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica; está, por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas, e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2002).

O tema da formação leva ainda à temática das novas tecnologias e da educação à distância, estreitamente relacionada à política de formação continuada e da formação em serviço por intermédio da Universidade Eletrônica,

Universidade Virtual,⁸ ou outras formas. O grande número de professores leigos tem levado as Secretarias de Educação estaduais a estabelecerem convênios com universidades para formar, a distância, os professores, via TV ou outros meios, em detrimento do reforço às IES públicas, para a expansão qualificada do ensino superior.

Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas, em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva (ANFOPE, 2000).

Uma visão de tutor no trabalho de formação com professores, enfatizada nos programas de formação continuada da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC – Parâmetros em Ação e Rede de Formadores – , desenvolvidos por supervisores e/ou coordenadores pedagógicos e centralizados na própria escola e nos sistemas de ensino, retoma a ideia, já superada na década de 1970, dos “multiplicadores”, professores que passavam por processos de formação e se transformavam em formadores de professores, e assim sucessivamente, em uma “cadeia” de formação (FREITAS, 2007).

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de 1997, visou adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado, ou seja, preparar os professores com uma visão para atender às necessidades do mercado, sem considerar os objetivos postos pelas reformas da educação básica, no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho. Nesse sentido, a fragmentação da formação está presente nas propostas e nas políticas de formação em todo o País. São os programas e as políticas de formação que mostram essa face precária dos processos formativos e, por consequência, do conhecimento.

Conforme Veiga (2009), “uma teoria é sempre uma teoria de uma prática. O

⁸ Rede de cooperação universitária voltada para o desenvolvimento de competências nas áreas de pesquisas, capacitação de recursos humanos, implantação tecnológica e desenvolvimento de metodologias voltadas à educação a distância.

homem reflete sobre a prática que escreve sobre o mundo”. Para Veiga (2009, p. 17), atualmente, a identidade profissional dos professores está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica, e que é parte de um projeto político educacional maior, com orientações advindas do Banco Mundial e ênfase na chamada educação para resultados, a qual estabelece padrões de rendimento alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido às relações custo-benefício e vinculado, explicitamente, à produtividade, numa visão puramente tecnicista.

A concepção atual de formação ainda está fragmentada, e isso se manifesta, na grande maioria das vezes, nos cursos superiores de Pedagogia que são um dos espaços de formação que contribuem e criam uma identidade do ser professor. E essa identidade se configura no jeito de ser, de praticar o ser professor e de se comportar num determinado lugar e tempo histórico.

A construção dessa identidade é condição para que a pessoa se torne um profissional docente e é construída a partir dos significados sociais que são conferidos às práticas sociais da profissão de ser professor, no que é significação desta tarefa de educar. Também no crédito que é dado às práticas educacionais que permanecem culturalmente aprovadas (VEIGA, 2009. p. 29).

Os professores se constroem e são construídos por uma dada realidade e oferta de formação. Esse ato de formar, de se formar, está permeado por espaços de contradições, de lutas sociais e de possibilidades de crescimento cognitivo e social.

O ambiente formador dos cursos de Pedagogia ainda considera com supremacia aquelas disciplinas que preparam o professor para “solucionar problemas” como o vestibular – sonho de muitos jovens – , preparar o aluno para ser aprovado em concursos públicos, enfim, para atender à demanda do mercado, submerso atualmente na lógica da globalização.

O processo de formação dos professores até hoje é um meio, uma maneira

de o professor aprender o que fazer para chegar a um fim, muitas vezes sem ter a visão mais alargada do que seja um ser que educa. Assim, a prática fica relegada à aplicação de técnicas e não é direcionada para a visão de uma complexidade e de uma subjetividade, que são características naturais do ser humano. Parece que o professor é visto, pelos cursos de formação, como parte e não como um todo, como um ser que é complexo, que vive em uma sociedade que é objetiva, mas que também tem subjetividades e contradições.

Há um elemento importante, segundo Veiga, a ser trabalhado nos espaços de formação. Assim o professor poderá ser mais criativo, ser um profissional da educação que organiza estratégias de aprender, o que Veiga chama de *autonomia*, e esta é importante porque é a partir dela que o professor pode conceber a perspectiva não fragmentada no ato de formar.

Veiga assim destaca: “Autônomo é aquele ser que aprende e cria uma capacidade de visão e atitude frente ao que está estabelecido socialmente, às relações sociais (VEIGA, 2009, p. 35).

O exercício de análise e reflexão é possivelmente a maneira mais efetiva de nos tornarmos pessoas mais apropriadas de suas próprias práticas, neste caso, pedagógicas. A formação emancipadora leva em conta o processo; desta forma, o professor aprende a vivenciar, a refletir, a pesquisar a própria prática, o que pode levá-lo constantemente a movimentar suas aulas e vivências na escola e na sociedade onde atua.

Assim, processo formativo poderá redefinir momentos ricos de aprendizagem, reinventados geralmente por um coletivo que se envolve com eles. Quando a formação de professores tem a intenção e proporciona este caminho, ela pode ajudar o professor a ser mais autônomo, criativo de sua própria prática escolar e social. A intenção de como formar e para quem está no processo educativo e indica a concepção de quem a formula (VEIGA, 2009, p. 56).

Então poderemos construir cursos que formem professores, nos quais poderemos exercitar a solidariedade. Será necessário fazer da escola um espaço onde o aprender seja entendido como um processo solidário, onde a comunidade escolar experimente práticas de colaboração entre as pessoas.

Para Freire:

Como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a mística escolar com as matrizes culturais e a dinâmica do campo? Acredito que os professores deveriam perguntar quais são as raízes culturais do campo, como incorporá-las aos currículos, às práticas (FREIRE, 2004, p. 79).

Diante dos graves problemas que envolvem a questão da formação de educadores, se pretendemos implantar uma escola inclusiva, é fundamental focar e fomentar perspectivas de mudanças e transformações e nos prepararmos para lidar com as diferenças e as pluralidades, buscando eixos inovadores em nossas práticas. Tendo em vista tantas informações e tantas contradições referentes ao tema, é necessário que se continue em busca da identificação do papel a ser desempenhado pelo docente, a partir da proposta de uma escola verdadeiramente democrática.

Tendo em vista esse quadro, como compreender os cursos de Pedagogia da Terra? É possível construir outros espaços de formação de professores, especialmente no meio rural, onde os problemas da educação formal são tão graves?

1.2 A formação de professores no meio rural

A realidade do campo exige uma formação específica dos educadores para o tratamento das necessidades daquele meio. O plantio, as “distâncias” geográficas, o rumo da vida na natureza das coisas tem um curso próprio. No campo, a vida segue seu ritmo, não há a cronologia imposta pelos relógios imperativos das grandes cidades.

Há tempo de plantio e de colheita, tempo em que os pescadores vão ao mar e tempo em que eles ficam com suas famílias esperando a reprodução das várias espécies de peixes e de outros animais dos rios e mar que servem de alimento para a sua sobrevivência.

Apesar das especificidades, a formação de professores para o campo não difere no País; ao contrário, os problemas da formação de professores no meio rural se agravam com outros problemas presentes na escola.

Entre esses problemas, destacamos a falta de escolas para atender todas as crianças e jovens; a existência de muitos adolescentes e jovens fora da escola; a falta de infraestrutura das escolas; docentes sem a formação necessária; a falta de uma política de valorização do magistério, de uma política de financiamento; o transporte escolar não satisfatório; a inadequação dos calendários escolares; a permanência dos altos índices de analfabetismo; os currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses de seus sujeitos.

A maioria dos professores da área rural enfrenta sobrecarga de trabalho, dificuldades de acesso às escolas e a instituições de ensino superior, salários baixos e pouca qualificação, em relação aos professores da zona urbana.

Os dados do censo escolar 2006 revelam que, na zona urbana, 10,4% das funções docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental possuem formação apenas em nível médio, enquanto na zona rural o percentual é de 42,5%. No ensino médio, o número de funções docentes com formação no mesmo nível em que atuam corresponde, na zona urbana, a 4,3% e, na zona rural, a 12,8%. Em termos absolutos, são 48.945 funções docentes sem formação superior que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas do campo (INEP/MEC, 2006).

A situação dos professores que atuam especificamente no ensino fundamental é ainda mais preocupante. De cada 100 professores que atuam de 5ª a 8ª série, apenas 57 cursaram o ensino médio. Nas séries iniciais, de cada 100 educadores, apenas 9 têm curso superior, mas há professores que não fizeram nem o magistério nem concluíram o ensino médio (8% do total). Esse dado destaca a grande demanda de formação de educadores para as escolas do campo (INEP/MEC, 2006).

Para Caldart (2006), apesar de sérios problemas, em um sentido mais específico e técnico, trata-se de criar alternativas de organização curricular e de trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa nos cursos de

formação de educadores do campo, até porque a identidade dos educadores do campo não é algo pronto. Segundo Caldart (2006), para que a escola assuma a tarefa de fortalecer a autoestima de seus educandos, além de todo um trabalho ligado à memória, à cultura, aos valores do grupo, é preciso pensar especialmente na postura dos educadores e também na transformação das didáticas ou do jeito de conduzir as atividades escolares.

Estudos indicam que os processos de formação da autoestima de uma pessoa estão ligados, por exemplo, ao sentimento de ela ser capaz de iniciar e de realizar atividades por conta própria e à capacidade de autoavaliação sobre o que ela consegue fazer bem, a partir de critérios que lhe são fornecidos pela escola, e também com o jeito de trabalhar esses processos com os educandos (CALDART, 2004, p. 12).

Nesse sentido, é necessário aprofundar a discussão sobre que saberes são necessários aos educadores do campo, e quais os que podem contribuir para a preservação e a transformação de processos culturais, e também que os saberes podem ajudar nas novas relações entre o campo e a cidade. Então, a escola pode aprofundar, a partir da formação, a questão sobre que escola dá conta da Educação do Campo, sem subestimar ou superestimar seu papel no processo de formação humana.

A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Esse vínculo lhe confere um traço importante de identidade e busca construir um outro olhar para a relação entre campo e cidade, vista segundo o princípio da igualdade social e da diversidade cultural. Nem sempre, contudo, foi levada em consideração essa relação e essa necessidade. Somente a partir da intensificação das lutas pelos direitos sociais, pelos “Novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos” (ARROYO, 2005, p. 48), é que se avalia a necessidade de construção de um sistema público de Educação do Campo.

Diante do contexto de mobilização social, a constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação

às singularidades culturais e regionais.

A partir da década de 1980, os movimentos sociais do campo propõem práticas educativas inovadoras, porque estas intencionam considerar a realidade do campo nas suas mais diferentes facetas, e num esforço coletivo chamam a participação da universidade e dos sistemas públicos de educação.

1.3 Os cursos de Pedagogia da Terra

A conferência “Por uma Educação do Campo”, em 2006, evidenciou a necessidade de inserir na estrutura das instituições de ensino superior brasileira e das escolas de nível médio processos de formação inicial de educadores do campo. Não há, porém, consenso sobre o perfil do profissional demandado pelas escolas do campo, um perfil coerente com a nova perspectiva da Educação do Campo, que vem sendo construída.

Tem-se a certeza, apenas, de que tal formação deva assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e levar em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos; mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor possuir formação adequada.

Os movimentos sociais ligados ao campo propõem que os currículos dialoguem sobre a realidade das populações camponesas. Para esses segmentos, os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses de seus sujeitos. Assim, propõem políticas curriculares que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo.

Alguns estados brasileiros, no que se refere à formação dos professores, apresentam programas formativos para professores da educação básica do campo, visando a melhorias nas práticas de ensino-aprendizagem. É ainda muito tímida a preocupação sobre a formação de educadores exclusivamente para o trabalho, com a educação no e do campo.

A capacitação desses sujeitos é realizada por meio de programas de

inclusão em instituições de ensino superior, do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais de educação e de Organizações não Governamentais (ONGs), e nas áreas de assentamentos, pelo PRONERA/Incra, que lhes possibilitam sua formação, levando em consideração alguns de seus aspectos culturais e sociais.

Tem-se, ainda, indicativo de que essa formação implicará, necessariamente, revisão da própria organização da escola do campo, sugerindo vir primeiro uma ação de reorientação da escola do campo quanto à sua organização e funcionamento, ou uma forte agenda de formação de educadores que implante uma nova dinâmica na organização escolar, como, por exemplo, um jeito inovador de lidar com as conhecidas classes multisseriadas. Obviamente que uma política implica a outra, e é assim que poderão ser pensadas e planejadas, levando-se em conta os múltiplos e complexos elementos da Educação do Campo.

CAPÍTULO II – REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 A globalização atual

O momento atual globalizado exige e nos remete a uma ruptura ou, pelo menos, a um questionamento sobre a educação e, especialmente, sobre a formação de professores. Não há dúvidas de que estamos desde sempre numa vivência global. Mas o que isso significa entender a organização social, econômica, política educacional e cultural do planeta numa ordem global? Segundo Santos, a ideia do que seja globalização está sedimentada numa leitura da realidade concreta, em um espaço que é globalizado, no tempo presente e com sentido histórico.

A história, sob todos seus aspectos, está permeada por relações construídas por homens e mulheres, sujeitos e protagonistas, em grande parte, de realidades locais e universais e em conexão com a natureza. Significa dizer que a globalização é um fenômeno social em constante transformação, passível de mudança devido às relações que a determinam. Para Santos (2005),

Nas três últimas décadas, as interações transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras à disseminação, a uma escala mundial, de informações e de imagens através dos meios de comunicação social ou à deslocação em massa de pessoas, quer como turistas, quer como trabalhadores migrantes ou refugiados, um fenômeno novo designado por globalização (SANTOS, 2005, p. 25).

A globalização vista por Santos é um fenômeno perspectivo e prospectivo, pois costura passado e presente, indicando estratégias para o futuro, porque envolve fatos, acontecimentos e modos de ação, e indicando também as consequências desse processo complexo. Como causa e consequência da própria globalização, as organizações, as relações sociais, a conjuntura, a educação, a ciência e a relação com a natureza constituem uma complexidade

que trata dos vários aspectos da vida dos sistemas vigentes, dos sistemas produtivo e financeiro e perpassa até a revolução das tecnologias e das práticas de informação, da erosão do estado nacional e da redescoberta da sociedade civil ao aumento das desigualdades sociais, das novas práticas culturais e identitárias e ao estilo de consumo globalizado (SANTOS, 2005).

A globalização, portanto, não é só econômica; ela permeia todos os aspectos da vida, abrangendo desde as relações culturais até as questões religiosas, passando pelas determinações políticas. O mundo globalizado se apresenta regulador até da forma emancipatória.

Santos alerta que os países ricos economicamente têm tirado proveito em todos os sentidos nas relações com os países do terceiro mundo, com os mais periféricos, que têm sido explorados, seja em seus recursos naturais, seja pela dominação de sua cultura. São os países com maior poder econômico que vêm determinando ainda os sistemas sociais, econômicos e educacionais e, por sua vez, os países periféricos sofrem as conseqüências, como as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, que vêm gerando um distanciamento cada vez maior entre os países pobres e ricos com o fenômeno da globalização.

No contexto da globalização, todos os sistemas organizativos são complexos e há regulação e também emancipação. Há regulação porque mundialmente os povos seguem normas gerais e são submetidos a uma ordem social, jurídica, econômica e até religiosa. As sociedades estão o tempo todo “sofrendo” regulação. E há emancipação porque esses mesmos povos, com sua cultura, ciência e seus conceitos políticos, religiosos, mudam o modo de pensar, criam crises e demandam mudanças.

A globalização é um fenômeno antigo, mas também é novo porque desde que o homem se organizou as relações se entrelaçam, (des)organizam a vida cotidiana. Ela existe na esfera econômica e abrange outras esferas da vida humana, como a política, a cultural, social, ambiental, o mundo do trabalho e do conhecimento. É um sistema que tem dois lados da moeda, ou seja, é hegemônica e também está em curso uma globalização contra-hegemônica, emancipatória (SANTOS,

2007).

O movimento da sociedade constituído pelo processo de globalização tem no seu desenvolvimento um crescimento do paradigma emergente, mas também há uma fragmentação, uma ruptura, ou seja, há crise. Para Santos, a partir dos questionamentos de Einstein (com a Teoria da Relatividade), do princípio da incerteza e da teoria de Pregoginne sobre a auto-organização, na qual as fronteiras entre os conhecimentos quase não existem, surge um paradigma na atualidade a partir desses questionamentos, e estes trazem à tona um novo olhar sobre a construção do conhecimento e da ciência.

2.2 A globalização e a educação

O contexto atual se caracteriza, então, por uma crise do paradigma social (capitalista) dominante e concomitantemente se move como ajustes do paradigma; assim poderá emergir um novo paradigma social que nos conduza a um “novo” ou ressignificado pensamento. Ao estudar a teoria de Santos, percebe-se que há um novo jeito de construir as sociedades, que traz consigo as “brechas”, se assim podemos dizer, criadas pelos movimentos de resistência, geralmente propositivos de um novo pensar.

Tratando das possíveis mudanças na educação, diz Santos:

As transformações das últimas décadas foram muito profundas e, apesar de serem dominadas pela mercadorização da educação, não se reduziram a isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimentos e na contextualização social do conhecimento (SANTOS, 2005, p. 61).

Da ruptura com o paradigma dominante também resulta e se traduz um novo jeito de conceber e de organizar a educação em todos os aspectos da política educacional. São propostas, num sentido alternativo, das universidades e

dos sistemas educacionais para um processo de democratização; são tentativas mais solidárias, humanitárias e humanizadoras de propostas de programas e de políticas públicas. Segundo Santos, as mudanças de paradigma são inevitavelmente alimentadas pela crise; por isso é possível o surgimento de espaços formativos mais colaborativos, entre as pessoas e a sociedade.

Deve-se almejar um sistema de ensino do conhecimento onde prevaleçam conjuntamente, em paridade de relevância, disciplinas inerentes tanto às ciências sociais quanto às ciências naturais. Permite-se, com essa conduta, um melhor acesso ao conhecimento da sociedade, do ser humano e da cultura pelos aprendizes (SANTOS, 2005, p. 4).

Dito de outra maneira, há relações entre conhecedor e conhecido, na qual a vida é mais dinâmica do que a escola tem reconhecido. Aquele que conhece também é afetado e transforma-se para outros estágios a vida de ambos. Para Santos, a proposta de conhecimento do paradigma emergente defende que todo conhecimento é local e total. O autor demonstra que o conhecimento pautado na ciência moderna estava vinculado ao avanço da especialização, ou seja, quanto mais restrito é o objeto a ser pesquisado, mais restrito é o conhecimento sobre ele (DOCTRINAS..., 2009).

Como antídoto, Santos propõe a possibilidade de a educação tratar o conhecimento a partir da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Ou seja, poderemos trabalhar a educação de um jeito que esta não divida os aprendizados, o conhecimento da vida real, do cotidiano, porque a dinâmica da vida não está dividida, como concebido pelos atuais processos educativos.

Outro item integrante do modelo do paradigma emergente defendido por Santos é que todo conhecimento científico visa constituir-se senso comum. Isso contraria o que a ciência moderna defendia em relação ao conhecimento do senso comum, que é superficial, ilusório e falso, e por isso o ignorava. A ciência defendida pelo autor resgata o valor presente no senso comum, bem como valoriza o conhecimento socialmente produzido e validado.

A ciência pós-moderna não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve-se traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 2002, p. 18).

Dentro desse contexto, Santos propõe uma nova teoria crítica para sacudir as ciências sociais e a emancipação política que virá da aproximação de representantes e representados – essa representação que, muitas vezes, é traduzida em nossa sociedade pelos movimentos sociais que se organizam em torno de necessidades das próprias comunidades, de uma categoria, por exemplo. Por outro lado, e nessa mesma relação, a representação pode ser do Estado organizado, político.

O fato de que a ciência se tornou uma força produtiva a serviço dos interesses do capital provocou um processo de privatização no interior das relações institucionais, postergando as prioridades coletivas e colocando a produção do conhecimento científico a serviço de interesses particularistas (FREITAS, 2009, p. 11). Nesse contexto, seguindo as reflexões de Santos (1998, 1999, 2005), a instituição universitária e escolar vem perdendo legitimidade como *locus* de produção de um conhecimento científico crítico, capaz de contribuir para a construção de propostas alternativas de transformação social.

O próprio sistema de globalização gera movimentos de crescimento próprio, mas também outros, contra-hegemônicos. Ao se considerar a mobilização de setores da sociedade brasileira, como por exemplo, greves de professores, massacre de Eldorado dos Carajás (PA), lutas sociais dos sem moradias, luta por reforma agrária, percebe-se que os movimentos sociais estão em busca de novos paradigmas contra-hegemônicos, ou seja, alternativos.

Como exemplo, na atualidade, os movimentos sociais do campo estão se organizando e criando debates e atitudes, que geram espaços de resistência ao que o capital impõe para eles. É o caso da oferta de “políticas públicas” de ensino e, mais especificamente, de formação de professores. Há mais de dez anos, os movimentos sociais do campo exigiram e vêm pautando nos governos a entrada

de seus sujeitos nos bancos da universidade, mediante o PRONERA, e vêm se instalando e ocupando espaço para a população do campo dentro na universidade.

Em resposta à forte mobilização gerada pelos movimentos sociais do campo, em 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que tem como objetivo principal desenvolver ações educativas para jovens e adultos assentados nas áreas de reforma agrária, as quais promovam o desenvolvimento sustentável dos assentamentos (FREITAS, 2007, p. 2).

Nesse contexto de globalização, onde está a educação e, mais especificamente, a formação de professores?

O sistema educativo hegemônico, muitas vezes, nega uma participação mais efetiva dos povos do campo nos bancos escolares. Atualmente as políticas públicas para atendimento escolar no campo alcançam mais universalmente o ensino fundamental; no entanto, ainda há fragilidade em atender os jovens que necessitam do ensino médio e do ensino superior.

Caldart (2004) traz em sua reflexão uma ideia que ilustra a luta dos movimentos sociais da terra e esclarece sobre a consciência que estes possuem sobre o direito à educação, ainda, em parte, negada aos povos do campo:

O substantivo terra, associado com a pedagogia, indica o tipo de materialidade e de movimento histórico que estão na base da formação de seus sujeitos e que precisam ser trabalhados como materialidade do próprio curso: vida construída pelo trabalho na terra, luta pela terra, resistência para permanecer na terra, é isso que afirmam os movimentos sociais da terra (CALDART, 2004).

Para toda a sociedade, a educação, aqui entendida tanto como educação escolar quanto como aquela que está fora dos muros escolares é um dos elementos norteadores e fundamentais da emancipação da humanidade. É

necessário analisar e entender os contextos sociais e de que forma as relações sociais e educacionais são constituídas, que elementos políticos, econômicos e culturais formam determinadas realidades.

A atualidade coloca alguns desafios para a Educação do Campo e um em particular: entender o papel da educação a partir de um olhar, o da formação de professores. É relevante e necessário compreender o papel dos cursos de Pedagogia da Terra/PRONERA no contexto da construção de políticas públicas para os professores do campo, uma vez que os cursos estão sendo organizados e realizados há mais de dez anos no País.

2.3 O paradigma da Educação do Campo

Para autores como Caldart, há um movimento construído pelos povos do campo que busca uma educação que contribua com um novo sistema educacional, mais inclusivo no que se refere às próprias pessoas que vivem naquele meio.

Um outro desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento e da escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida (CALDART, 2004, p. 27).

Segundo Arroyo, os povos do campo estão construindo um perfil de educação e de formação de educadores do campo, porque acreditam que o projeto de construção do ser humano pela educação é um projeto, uma tarefa intencional e consciente (ARROYO, 2004). E consideram a educação das pessoas como um processo, quer dizer, a educação ocorre num movimento dialético que envolve tempos, transformações, contradições, no qual a historicidade dos povos deve ser compreendida e trabalhada.

Trabalhar segundo a lógica que a Educação do Campo está construindo

em seu processo, a partir de intencionalidade, é dizer que há um trabalho pedagógico/educacional planejado, que pode ser feito com o propósito das transformações e dos traços humanos que elas vão desenhando. E, mais amplamente, dizer que há como pensar e agir para tornar mais plena a formação humana, ou seja, tornar o ser humano protagonista do novo se forma na própria tensão, entre conformação e inconformação social, entre instabilidade e estabilidade, entre se inserir no mundo em que se está e participar dele transsignificando-o.

Argumenta ainda Caldart que as intencionalidades que vêm sendo trabalhadas nos cursos de Pedagogia da Terra são ferramentas que poderão orientar as tensões que os processos de formação humana envolvem.

Preparar para a condução de processos pedagógicos através da vivência refletida do seu processo formativo no curso, trabalhar diferentes dimensões da formação humana em uma perspectiva omnilateral, organizar o trabalho pedagógico em torno de atividades-processos que exijam a produção de obras, alargar pela prática o conceito de estudo e ressignificá-lo para o exercício da práxis, definir estratégias de estudos que levem ao aprendizado da elaboração própria e fazer do curso uma ferramenta de enraizamento da Educação do Campo (CALDART, 2007).

Esses fundamentos teórico-conceituais são de extrema relevância, na medida em que a Educação do Campo traz como especificidade a permanente associação com as questões sobre o papel do campo no desenvolvimento e no território no qual se enraízam as práticas político-pedagógicas e uma reflexão crítica sobre a construção de um Projeto de Nação. Ou seja, um “campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (CNE/CEB, 2001).

A Educação do Campo tem na sua construção uma base que é oriunda de grupos sociais que são os movimentos do campo, os quais traduzem a

diversidade e a cultura histórica dos camponeses e são protagonistas de suma importância para a construção de políticas públicas de Educação. Nesse sentido, os processos educativos e formativos dos cursos de Pedagogia da Terra podem ser relevantes para a reflexão sobre a Educação do Campo, porque estão preocupados não apenas em recuperar o passado histórico para compreender o presente, mas, mais do que isso, com o vir a ser, em conquistar seu espaço no processo de formação social.

A complexidade da formação exigida para a implementação efetiva de uma política de Reforma Agrária e desenvolvimento rural pode ser visualizada quando entendemos que os problemas econômicos não podem ser vistos de forma isolada, mas estão articulados com a educação, com as condições de organização da produção agrícola; com as condições de saúde dos trabalhadores, com a inserção dos jovens e das mulheres, com as relações de poder entre os gêneros, e com as formas de produção dos conhecimentos e valores (FREITAS, 2009, p. 11).

Para alguns autores que debatem Educação do Campo, entre eles Arroyo (2008, p. 110), há uma matriz pedagógica no campo tão determinante quanto os movimentos sociais; são as tradições a matriz da luta, da dinâmica, do adaptar-se como maneira de sobrevivência.

É a vida do campo com toda a sua amplitude que poderá estar nos processos formativos, nos currículos escolares. E, por consequência, conforme indicado no documento final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, uma formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente:

(...) formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica (II CONFERÊNCIA NACIONAL..., 2004).

Será uma formação mais específica para os professores do campo? É o que indagam e, de certa forma, apontam pesquisadores e autores como Caldart:

A Educação do Campo que se busca enraizar através dos processos formativos de educadores, que retoma e conserva em sua origem, é um projeto educacional vinculado às lutas sociais camponesas, de natureza emancipatória, anticapitalista e voltada à construção de um novo projeto de nação, de sociedade e de campo (CALDART, 2007, p. 50).

2.4 Os tempos formativos: a gestão

A formação de professores do campo traz para o cenário nacional o debate da organização dos “tempos formativos”. Estes são compreendidos como todas as atividades, ações vivenciadas, seja coletiva ou individualmente, no Tempo Escola e no Tempo Comunidade dos cursos de Pedagogia da Terra. Essa organização tem estado presente na formação dos professores que atuarão ou que já atuam nas comunidades.

Os tempos formativos aqui compreendidos abrangem a gestão, que é para ser coletivizada, e o currículo, que se traduz na organização dos tempos de aprendizagem (a Pedagogia da Alternância); assim possuem o desafio de romper com a formação pautada pela concepção hegemônica, que é bastante fragmentada.

Assim, o durante o processo de formação, o aluno poderá vivenciar a experiência de gestão. São as formações e as experiências dos cursos de formação que poderão levar o estudante de pedagogia a elaborar outras experiências de gestão mais democráticas e participativas.

Diante dessas experiências, surgem as indagações: será possível partilhar o poder? É possível construir uma gestão partilhada? Ela pode ter a participação da comunidade escolar? Quais as estratégias necessárias para que o curso seja operacionalizado coletivamente?

A participação é um exercício ainda tímido, na maioria das escolas,

inclusive nas rurais. No entanto, uma das lutas sociais e reivindicações dos movimentos sociais do campo é exatamente a possibilidade de participação de toda a comunidade no processo de gestão da escola. E a participação é um dos princípios fundamentais dos processos formativos que, geralmente, constroem uma gestão mais solidária, coletiva.

Para Gimonet (2007), idealizador e estudioso francês que dedicou a vida à Pedagogia da Alternância nas casas familiares rurais, a formação em alternância traz consigo uma abertura para que a comunidade escolar possa vivenciar, em maior dimensão, a participação nas decisões escolares.

A formação alternada não atinge sua plena eficiência se os pais e os mestres deixam de desempenhar seus papéis de formação e de educação. Por isso, em toda a pedagogia da alternância, é fundamental a pedagogia da cooperação, uma partilha do poder educativo (GIMONET, 2007 p. 31).

É a integração da comunidade escolar como corresponsável e parceira na formação, o que poderá ser uma forma de partilha do poder educativo. São valores mais humanos como cooperação, autonomia, solidariedade e diálogo que Gimonet compreende como princípio da cooperação e é no exercício deles que se aprende. E acrescenta: “o valor pedagógico das experiências partilhadas e confrontadas é bem mais forte que aquele das informações acumuladas nos livros” (GIMONET, 2007, p. 45).

A escola e a comunidade se sustentam a partir daquilo em que acredita, aprende, recria de suas próprias raízes. Sendo assim, tudo o que está presente em torno e dentro da escola diz respeito a todos e a todas da comunidade. Pode-se dizer, então, que a proposta educacional, se elaborada pela própria comunidade, e construída na perspectiva da valorização do ser humano, requer uma metodologia que desenvolva a aproximação nas relações de trabalho, que considere as experiências sociais vivenciadas e as melhore na perspectiva do desenvolvimento.

São as experiências, as atividades, os compromissos escolares e

comunitários que os estudantes poderão aprender fazendo, pois esses fazeres pedagógicos levam a um aprendizado quando refletidos.

O objetivo formativo dos povos do campo é o de construir relações sociais que sejam pautadas pela solidariedade e pela preocupação com os problemas dos outros, pelo companheirismo, pelo respeito e compreensão mútua, pela honestidade e felicidade nas relações, pelo senso de igualdade e justiça nas relações (CALDART, 2004, p. 47).

Também para Morin (apud GIMONET, 2007, p. 64), no âmbito da organização do processo formativo e da gestão da escola, é possível a existência de uma lógica diferenciada da tradicional.

Ordem, desordem, programa e estratégia. A noção de programa se opõe àquela de estratégia. O programa é uma sequência de ações predeterminadas. A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, vislumbrar um certo número de cenários para a ação, que poderão modificar-se em função dos acasos ou das informações novas. A ordem é tudo o que é repetição, invariança e enquadrado na dependência de uma lei. A desordem é tudo o que é irregularidade. Derivações em relação a uma dada estrutura, acaso, impossibilidade. Num universo de ordem pura, não teria nenhuma inovação, criação, evolução. No mesmo modo, na pura desordem, porque não teria nenhum elemento de estabilidade para fundar aí a organização. A ordem e a desordem se acrescem uma à outra no seio de uma organização que se complexifica.

No horizonte da formação dos professores do campo percebem-se outros desafios no que se refere à gestão democrática. No artigo 14 da LDB, a legislação abre possibilidades para que os sistemas educativos criem suas próprias leis referentes à gestão escolar mais participativa.

2.5 A organização curricular

Dentro da perspectiva de uma formação mais complexa, menos fragmentada, os cursos de formação devem fomentar experiências solidárias, rompendo com uma lógica individualista. Segundo Arroyo (2005), na Educação do Campo, o centro do trabalho pedagógico está no ser humano, nos processos de humanização mais plena, e os educadores assumem-se como trabalhadores da formação humana. Então organizar, buscar alternativas de organização curricular e de trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa no ensino para os povos do campo exige organização dos processos formativos, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática a lógica do trabalho pedagógico para o qual estão sendo preparados.

A escola seriada é uma das instituições mas seletivas e excludentes da sociedade brasileira; ou nós acabamos com essa concepção seletiva e peneiradora, ou não construiremos uma escola de direitos (CADERNOS ITERRA, 2004, p. 84).

A formação dos professores do campo pede, primeiro, rupturas no paradigma, ou seja, naquilo que move e embasa as práticas nos cursos superiores, as quais formam ou deformam os professores.

Entre outras experiências alternativas existentes, atualmente vivenciadas pelos movimentos sociais do campo e algumas universidades, está a Pedagogia da Alternância, que está sendo experienciada nos cursos superiores de Pedagogia da Terra. A organização da alternância muitas vezes se dá em função da necessidade de organizar os cursos em períodos sazonais, ou seja, a partir da organização do trabalho de produção do campo.

Para Gimonet, ensinar a partir da alternância é optar por uma pedagogia complexa e sistêmica.

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar no tempo e no espaço e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem, o pré-adolescente ou o adulto em formação, isto é o alternante, não é mais um aluno na escola, mas um ator num determinado contexto da vida e num território (GIMONET, 2007, p. 19).

Outra face da formação dos professores do campo que merece atenção é a discussão curricular. Estamos entendendo aqui o currículo como a organização de todo o processo educativo, quer dizer, como aquilo que envolve a formação humana mais completa.

A dinâmica da vida no campo propõe a superação das velhas formas de organização educativa e curricular. Trata-se, ao contrário, não de eliminá-las, mas de formar nos pesquisadores, docentes, educadores, uma habilidade nova que lhes permita transitar entre fronteiras, dialogar com outras, todas as áreas de conhecimento, a partir do seu conhecimento específico, e compor coletivos onde um conhecimento venha a ser gerado pela cooperação entre os envolvidos no processo educativo (comunidade, estudantes e educadores) (CALDART, 2007, p. 16)

Por esse motivo, organizar os cursos de formação para educadores do campo tem exigido pautar a pesquisa como processo metodológico, que instiga os educandos a serem os próprios criadores e pensadores de (seus) processos formativos. É por isso que os cursos de Pedagogia da Terra e outras iniciativas se caracterizam como uma estratégia de integração metodológica, seja para fins tecnológicos, epistemológicos ou pedagógicos, podendo gerar novos campos de conhecimento ou procedimentos inovadores, para responder a novas necessidades sociais.

E o que significa organizar o(s) tempo(s) de aprendizagem em tempos diferenciados da escola tradicional?

A vida e o trabalho na agricultura, nas comunidades locais de quilombos, comunidades pesqueiras, nos assentamentos, acampamentos etc. têm uma organização de tempo, do fazer e de técnicas diferenciadas do trabalho e da vida urbana. O trato com a natureza tem suas necessidades específicas. O ato de trabalhar é sazonal. Isto quer dizer que há tempo de semeadura e tempo de colheita. A natureza determina os períodos e é justamente nesses tempos e lugares que a vida acontece, conforme o ritmo das chuvas, dos verões e dos invernos. Os povos do campo sabem dessa realidade e por isso vêm buscando um formato de escola que atenda justamente a essa necessidade ou uma organização diferenciada dos tempos escolares.

Segundo Gimonet, “a implementação dessa pedagogia requer um dispositivo específico, isto é, uma organização, atividades e técnicas e instrumentos específicos” (2007, p. 10).

Então será necessário mudar a lógica de organização dos cursos de formação oferecidos aos professores. Formar é um processo complexo porque se origina de uma caminhada, sendo o caminho caracterizado pelo coletivo, cheio de novidades e também de contradições. Há um conjunto de mudanças que possivelmente será necessário nos cursos que formam os professores que atuam nas escolas do campo, desde a gestão, passando pelos currículos, pela relação com a comunidade escolar, enfim, entre os envolvidos no processo formativo.

A pedagogia da alternância elaborou-se não através de teorias, mas antes pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia nos seus atos o sentido e os procedimentos da formação; neste sentido prevaleceu o pensamento em ação, o pensamento refletido (GIMONET, 2007, p. 23).

A vida, a escola, o conhecimento, a ciência, a partir da compreensão de Santos (2005), são construídos como dinâmicos, têm uma lógica simples e complexa ao mesmo tempo. Assim, os processos formativos vivenciados na escola podem formar professores criadores de seus processos e de suas próprias práticas pedagógicas. É um procedimento criativo, em que cada professor

aprende a partir de novos campos de aprendizagem, ou seja, a Pedagogia da Terra deve trabalhar no sentido de recriar o conhecimento e a ciência, com sentido para os povos do campo.

Será a pedagogia da Alternância uma das saídas para organizar o processo formativo dos professores do campo?

A Educação do Campo traz essa questão para a formação de professores justamente porque proporciona um olhar e uma organização que se aproxima da realidade e da necessidade dos povos do campo. Segundo Gimonet, ao trabalhar a partir da vivência de cada estudante, do que ele pensa, como ele formula, aprende e recria estratégias, é possível romper com a formação tradicional, geralmente distante e fragmentada. Diz o autor:

A eficiência educativa e formativa da alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação. E notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios dos dispositivos pedagógicos. Então podemos dizer que no processo de alternância há combinações, acertos, diálogo no processo formativo, componentes necessários a outra experiência formativa. Sem estes seria muito difícil estabelecer responsabilidades no processo do aprendiz, processo cognitivo, individual, social e coletivo. É o desafio de formar integralmente o aluno, assim como orientá-lo para a vivência socialmente complexa (GIMONET, 2007, p. 28).

O ser humano necessita de constantes desafios e de construir caminhos conforme a complexidade da própria vida, porque é nesse exercício que ele aprende. Construir-se professor é um processo para toda a vida. Esse processo poderá acontecer ora na escola, ora na comunidade, pois estas são momentos de vivências interligados.

Toda a alternância reside naquilo que coloca o alternante em jogos de complexidade, de passagens, de rupturas e relações. Ele encontra e vive entidades diferentes, cada uma com suas especificidade, seus saberes, seu saber-fazer e saber ser, sua linguagem, sua cultura, seus atores,

seus jogos de influência nos quais o “eu”, numa dialética de personalização e de socialização, deve situa-se e crescer. É necessário que ele assuma as passagens de um lugar, de uma entidade a outra, cada um com suas sombras e claridade, seu irracional e seu racional, sua espontaneidade e sua organização, sua ordem e sua desordem, seus conhecimentos informais, suas informações e seus saberes formais, é preciso que ele abandone cada entidade por um tempo, sem portanto, esquecê-la, para resolver-se na outra (GIMONET, 2007, p. 68).

É necessário que o alternante passe de um conhecimento a outro; da família e do empírico da vida à academia e à escola. É preciso que o aprendiz faça sua ruptura epistemológica, ou seja, que reconheça o que sabe e passe adiante esse saber. Talvez seja essa a contribuição que os cursos de pedagogia e licenciaturas que se organizam em forma de alternância poderão oferecer à formação dos pedagogos da terra.

Para Caldart (2007, p. 16-17), o pedagogo conduz, quer dizer, é aquele que dirige num sentido diretivo, numa atuação coletiva, durante todo o processo educativo. E esse fazer pedagógico se faz em circunstâncias objetivas, atuando em diferentes espaços educativos.

Os cursos de Pedagogia da Terra, em consonância com a Educação do Campo, tentam elaborar processos educativos, os quais levem o professor a aprender a construir suas aprendizagens sobre sua própria prática pedagógica. A pesquisa tem sido uma das estratégias que fortalece o aprendizado – a força potencializadora – dentro do conjunto de atividades do processo formativo. Quem não pergunta, não cria.

Caldart acrescenta:

A pesquisa como estratégia de aprendizado do novo pedagogo. A pesquisa potencializa outro aprendizado que não lhe é exclusivo, mas a auxilia, é a escrita, porque pesquisar pressupõe: escrever o que se quer dizer, construir uma estratégia que consiga socializar o que busca, o que pensou e como, e ainda construir um texto que não traia o processo do resultado (2007, p. 45).

Nesse processo, podemos apontar alguns elementos como a gestão, o currículo, a organização dos tempos formativos (alternância) e a pesquisa como estratégias para se formar um pedagogo de acordo com os indicativos de uma nova formação.

Para Caldart, a concepção de Educação do Campo que se busca enraizar mediante esse processo de formação de educadores retoma sua materialidade de origem: Um projeto educacional vinculado às lutas sociais camponesas de natureza anticapitalista e voltada para a construção de um novo projeto de nação, de sociedade e de campo (CALDART, 2007, p. 50).

Levar em conta e lutar por uma Educação do Campo significa criar condições para que as formações estejam sintonizadas com as lutas sociais do campo, como processo de humanização da atual sociedade, e atentas ao processo globalizado da sociedade, suas condições e contradições.

Então organizar o curso com a intencionalidade de formar educadores do campo pode significar trabalhar o futuro professor como um conhecedor de uma determinada comunidade, como aquele que sente orgulho em trabalhar na Educação do Campo. É também papel do professor “sentir orgulho de sua origem, não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los”.

Há muito a retomar nos processos formativos dos cursos de pedagogia para enfrentar a formação fragmentada e ainda muito próxima da realidade urbana.

Há um movimento na prática pedagógica que indica processos de problematização dos conhecimentos, numa tentativa de trabalhar a autonomia do professor, e outro que indica a preocupação em desenvolver a ação pedagógica segundo os princípios oficiais. A escola do campo oferece uma infinidade de possibilidades (SOUSA, 2006, p. 111-112).

Os processos formativos podem levar em conta, como ponto de partida, “a dificuldade” ou as questões com as quais os estudantes chegam ao curso, como, por exemplo, a fragilidade em termos de escrita, de organização de ideias. São as demandas dos estudantes (futuros professores) que deverão ser levadas em conta e não apenas o cumprimento das disciplinas e dos programas oficiais.

Fernandes, em sua dissertação *Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra*, ilustra a reflexão:

A oficina de tópicos de gramática procurou atender à demanda dos professores e não às dificuldades dos alunos. Ao participar da oficina, a pesquisadora constatou que a monitora se concentrou em explicar como construir a resenha e outros trabalhos acadêmicos, porque isso seria exigido pela professora da disciplina de português (2009, p. 104).

A realidade dos cursos de pedagogia ainda necessita de uma ruptura com a tradição pedagógica hegemônica. Ainda cabe a pergunta: formar pedagogos para quê?

Diante da realidade dessa pesquisa, é necessário fazer o debate, afinal há brechas (podem ser saídas, soluções) contra-hegemônicas? Se há, essas brechas estão sendo construídas pelos cursos de Pedagogia da Terra? Se sim, quais são suas faces? Os cursos de Pedagogia da Terra, que se inserem no paradigma da Educação do Campo, estão conseguindo romper com o paradigma tradicional (disciplinar) de formação de educadores? As formações são produtoras de novo olhares e de práticas pedagógicas para os educadores do campo? Quais são as matrizes formadoras?

CAPÍTULO III – O PROCESSO METODOLÓGICO: REFLEXÕES, CAMINHOS E INSTRUMENTOS

Parafraseando Cora Coralina, “os desafios não se dão na saída nem na chegada, é na travessia”. Por isso, estudar e pesquisar os processos formativos dos cursos de Pedagogia da Terra tem como fim contribuir para a compreensão das formações de professores do campo.

Os cursos de Pedagogia da Terra são oriundos de convênios entre o PRONERA/Incra, as universidades e os movimentos sociais do campo, como dito anteriormente.

A primeira turma de Pedagogia da Terra foi organizada em 1998 e teve como nome homenageado Saléte Strozake, que foi militante do MST do setor de educação e faleceu num acidente rodoviário alguns dias depois de iniciar o curso de Pedagogia da Terra no Rio Grande do Sul, do convênio Incra/Unijuí/MST. O objetivo, ao usar o nome Pedagogia da Terra, naquela época, foi criar um nome para um jornal e divulgar o MST entre os estudantes da universidade Estadual do Rio Grande do Sul e enviar notícias para o Estado de origem dos alunos da turma (WITCEL et al., 2002, p. 14). A partir daquele momento, os cursos foram assumindo o complemento “da Terra”, numa identidade com o pedagogo da terra.

Atualmente, os cursos, na maioria, assumem o nome por entenderem ser uma identidade que os aproxima do mundo agrário, da realidade do campo.

Esta pesquisa teve dois momentos: um de leitura e análise dos projetos aprovados pelo PRONERA. No primeiro momento, tivemos acesso aos projetos dos cursos de Pedagogia da Terra na Coordenação Nacional do INCRA em Brasília e realizamos a leitura e análise dos projetos selecionados para a pesquisa. No segundo momento, contatamos os coordenadores dos cursos selecionados para a pesquisa para convidá-los a responder os questionários. Posteriormente enviamos os questionários, os quais foram respondidos por todos os coordenadores solicitados.

Fizemos uso de uma abordagem de pesquisa mista, pois a metodologia

comportou o uso de técnicas de abordagem qualitativa e quantitativa, como pano de fundo para as reflexões sobre a realidade encontrada.

Uma técnica de métodos mistos é aquela em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralista). Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou seqüencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como informações de textos (por exemplo em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas (Creswell, 2007, p.35)

Ainda segundo Creswell (2007), as estratégias associadas à técnica mista são bem menos conhecidas e surgiram do reconhecimento de que todos os métodos têm limitações. Os pesquisadores acreditavam que os vieses inerentes a qualquer método poderiam neutralizar ou cancelar os vieses de outros métodos.

As orientações da pesquisa mista, nos estimularam o pensamento flexível sobre o tema, com utilização dos conceitos do processo formativo da Pedagogia da Terra. Esse cenário foi se abrindo e nos proporcionou percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, criando espaço para a interpretação.

Segundo Triviños (2007, p. 123), o investigador, sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte munido de certas ideias gerais, elaboradas conscientemente ou não. É impossível que um cientista, um buscador ou um fazedor de verdades inicie seu trabalho despojado de princípios, de ideias gerais e básicas. Assim, realizamos a pesquisa, munidos de hipóteses a respeito do que pesquisar e, de certa forma, de que caminhos seguir.

Os projetos foram analisados à luz das categorias *gestão, organização dos tempos formativos dos cursos* (o que inclui os currículos formal e oculto), *Pedagogia da Alternância* e *proposta de avaliação dos cursos*. Optamos por projetos que estão aprovados pelo PRONERA/Incrá, ou seja, aqueles que foram

analisados pela Comissão Pedagógica Nacional do Programa e que estão disponíveis nos arquivos do Incra nacional e cujos coordenadores se dispuseram a participar da pesquisa respondendo os questionários.

As técnicas quantitativas e qualitativas utilizadas na pesquisa foram: análise documental, diário de bordo e questionário.

A pesquisa documental nos orientou nas análises dos projetos e também na escolha dos que iríamos fazer a leitura e a síntese. Encontramos 18 cursos nos bancos de documentação do PRONERA/Incra, mas fizemos opção pelos cursos em andamento, porém já havia, em muitos locais dos cursos escolhidos, experiências anteriores com curso de Pedagogia da Terra.

Para Gil (1999), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, pois se vale de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico.

O diário de bordo teve um papel importante no que diz respeito à organização das reflexões, das leituras e do modo de fazer a pesquisa. Ao ler os livros de base teórica e os documentos, o diário serviu como espaço de anotações, um espaço de organização do que chamamos de “ideias de pesquisa”.

O diário foi o espaço onde foram escritas as anotações consideradas relevantes e nos levaram ao aprofundamento da pesquisa. Esse exercício nos proporcionou dar um salto qualitativo no ato de nos constituirmos pesquisadora. O ato de escrever levou-nos ao pensamento refletido e nos acompanhou durante todo o processo de pesquisa, e o fato de ler, reler, anotar e, a partir disso, pensar e só depois escrever e reescrever, levou a uma elaboração maior do nosso aprendizado.

As leituras foram separadas da forma que julgamos mais proveitosa, em citações e anotações, já refletidas e elaboradas a partir do que estava sendo lido naquele momento. O exercício foi qualificando nossas condições de leitura e de escrita, o que foi um grande desafio. Em decorrência de nossa história acadêmica, surgiram nossas dificuldades no ato de ler e escrever.

Quando iniciamos o mestrado, estávamos fragilizados quanto a “saber fazer pesquisa”. Fomos aprendendo “a ler e a pensar” sobre o texto, o parágrafo,

a página, enfim, sobre o que havia sido lido e escrito. Fizemos e refizemos muitas vezes a leitura e a escrita, e foi imprescindível para nos sentirmos seguros saber onde estávamos, o que estávamos fazendo e pesquisando. Aprender foi para nós um ato solitário, ser pesquisadora também. Por isso e para tanto, o diário de bordo foi parceiro fiel, compreensivo, mas que exigiu rigor e dedicação nas nossas leituras e tentativas de escrita. Foi nele que, muitas vezes, buscamos as reflexões não guardadas pela mente nos diversos momentos da pesquisa.

Também utilizamos o questionário. O objetivo foi entrar em contato com os coordenadores dos cursos e, a partir dos questionários, escutá-los e consultá-los sobre a trajetória da construção dos cursos de Pedagogia da Terra em suas universidades (Anexo A). Segundo Gil (1999),

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (Gil, 1999, p.121)

O questionário foi enviado por e-mail a todos, tendo sido feito previamente contato por telefone, para solicitar a participação na pesquisa e esclarecer as dúvidas sobre o questionário.

Antes do envio a todos os coordenadores, foi realizado um pré-questionário com a coordenadora do curso da UFMG, o que proporcionou elementos para ajustar as questões.

Embora houvesse, a princípio, a dúvida quanto à disponibilidade dos coordenadores em responder às questões, todos os que foram solicitados participaram da pesquisa. Em alguns lugares, houve até mesmo a participação de outros membros envolvidos na coordenação.

O conteúdo dos questionários focou os elementos que julgamos relevantes para a análise, tais como: objetivo(s) do curso, referências teóricas e relação com as práticas exercitadas no curso. Buscamos a opinião sobre as práticas formativas no que tange ao processo de alternância e sobre outros pontos, como

currículo e gestão. Dessa forma, julgamos que abrimos um diálogo entre o coordenador do curso, a proposta aprovada pelo PRONERA/Incra e nossa questão a ser pesquisada.

Para realizar a pesquisa, escolhemos os seguintes cursos e universidades:

1 - Pedagogia da Terra, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o curso pedagogia da Terra desta universidade teve início no ano de 2005 com previsão de término em 2011. A pedagogia da Terra da UFMT ofereceu 50 vagas, com aulas no campus de Barra do Bugres.

Também o curso buscou atender as comunidades dos assentamentos do estado bem como aqueles professores que são da rede pública estadual e que atuam nos assentamentos, sem a formação necessária. O curso teve como objetivo oferecer aos professores e educadores dos assentamentos de reforma agrária do Estado do Mato Grosso uma modalidade de ensino presencial modular e a distância, contribuindo com o Programa Estadual e Nacional de Qualificação Profissional. Foi oferecido e destinado principalmente para aqueles professores em exercício nas escolas dos assentamentos e educadores envolvidos com modalidades do Projeto PRONERA do Estado, com necessidade em ampliar conhecimentos, refletindo sua atuação, melhorando a prática pedagógica em sala de aula e, conseqüentemente, buscando a efetividade da escola pública.

O curso ainda delimitou outros objetivos como: contribuir para a melhoria qualitativa do ensino das séries iniciais do ensino fundamental, através do oferecimento da Licenciatura Plena específica, possibilitando ao professor-cursista a análise e busca de soluções aos problemas da prática educativa do dia-a-dia da sala de aula e da escola e ainda capacitar os professores em pedagogia com ênfase em cooperativismo – Habilitações em magistério séries iniciais, 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, voltado à questão do cooperativismo.

2 - Universidade Federal de Goiás (UFGO) O curso foi destinado a professores e profissionais da área de educação no campo que atuam nas áreas de reforma agrária no estado. E também contemplou professores de Goiás que trabalham e são ligados aos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos Pequenos Agricultores (MPA), dos Atingidos por Barragens (MAB), da

Pastoral da Juventude Rural (PJR) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Foram oferecidas 80 vagas.

O curso de Pedagogia da Terra dessa universidade deu ênfase à reflexão sobre as questões agrárias; superação da dicotomia campo cidade e na afirmação das relações de pertença dos sujeitos do campo, como contribuição para o desenvolvimento humano e social das pessoas que nele vivem.

O curso tem por objetivo a formação de professores para o ensino das Disciplinas Pedagógicas nos cursos normais e para o exercício da docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, e das atividades de cooperação e assessoramento pedagógico em órgão do sistema Educacional. O curso ainda procura trazer através das disciplinas obrigatórias e optativas, o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício das funções de planejamento, supervisão, orientação e administração do ensino.

O curso propõe que o pedagogo tenha uma formação que compreenda a realidade política, social, econômica e educacional brasileira, perceba a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social. Também buscar alternativas de ação na construção de uma escola pública e gratuita que ofereça uma educação de boa qualidade para todos e por fim desenhar funções técnico-pedagógica previstas na LDB .

3 - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) Com início em 2007 e a conclusão prevista para 2011, o curso se realiza no campus de Francisco Beltrão. Esse atenderá estudantes de todo o estado do Paraná ou sul do Brasil, em especial estudantes de assentamentos e acampamentos no processo de formação dos estudantes das regiões Sudoeste, oeste e Centro-oeste do Paraná, perfazendo um total de sessenta assentamentos e comunidades, devido ao modelo de agricultura familiar que predomina na região. Foram oferecidas 50 vagas.

O curso da Unioeste delimitou como objetivos: construir um curso num ambiente educativo de forma a ajudar na construção de sujeitos humanos e sociais; refletir sobre a atuação dos movimentos sociais e da sociedade; articular teoria e prática; e sobretudo possibilitar o envolvimento na construção

pedagógica do curso dos diversos segmentos envolvidos em cada etapa.

O curso também pretende fortalecer a formação teórico- prática do educador do campo para anos iniciais do ensino fundamental; vincular a formação do educador do campo à dinâmica sócio – histórica das populações do campo; desenvolver um trabalho de reflexão e ação sobre os espaço organizacional do campo e da escola do campo. Pretende ainda garantir aos profissionais da educação do campo um nível de formação pedagógico interdisciplinar, buscando superar a fragmentação dos conhecimentos no âmbito da educação e ainda integrar momentos de formação teórico-práticos na formação do pedagogo do campo durante todo o curso, valorizando os eixos de pesquisa, ensino e extensão.

O curso habilitará em nível superior, educadores com competência técnica e compromisso político para atuar na docência dos anos iniciais do ensino fundamental – educação da infância e de jovens e adultos – em assentamentos de reforma agrária, nas comunidades de resistência e outros espaços de atuação dos movimentos sociais do campo, com habilidades e competência para desenvolver projetos educativos em comunidades do campo; planejar o ensino e desenvolver atividades de apoio aos educadores e ainda conceber e efetivar propostas pedagógicas apropriadas aos sujeitos e ao contexto.

4 - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) O curso de Pedagogia da Terra teve início em 2009 com previsão de conclusão em 2012, com 60 vagas , com 2.805 horas sendo 1.718 horas aula presenciais e 1.087 horas vivenciais para serem desenvolvidas em quatro anos.

O curso está sendo realizado na universidade no espaço onde funciona a pedagogia e atenderá a demanda da região oeste do estado do RN. O qual possui um grande número de assentamentos oriundos da reforma agrária.

O Pedagogia da Terra da UFRN apontou como objetivo habilitar professores, em nível superior, para atuação docente no primeiro segmento do ensino fundamental no sistema regular e na modalidade de educação de jovens e adultos, além de habilitar para as atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, instituições dos sistemas educacionais e projetos

educativos, escolares ou não-escolares, especialmente os das áreas de assentamento .

O curso busca também: valorizar os saberes e os conhecimentos dos homens e mulheres do campo, implementar uma educação pública de qualidade, contribuir na construção da capacidade do homem e da mulher do campo de pensar e agir com autonomia a partir de suas próprias forças, recursos e potencialidades, individualmente e enquanto classe social.

Como meta, ele focou na habilitação magistério dos anos das séries iniciais (primeiro segmento). visa atender a 120 alunos/trabalhadores rurais devidamente credenciados no INCRA, dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária e do crédito fundiário do Rio Grande do Norte, situados nas micro-regiões do oeste Potiguar e do vale do Açu.

5 - Pedagogia das Águas, da Universidade Federal do Pará (UFPA) o curso está em andamento no campus universitário do Baixo Tocantins, na cidade de Abaetetuba, local onde funcionam os cursos de pedagogia da universidade e também onde atuam os professores no trabalho educacional com os movimentos sociais da terra. Com 50 vagas e carga horária de 3.200 horas, o curso é dividido em núcleo básico, específico e núcleo eletivo, o básico com 1590 horas e o eletivo 350 e o específico 1260 horas.

O curso enfatizou a atuação dos professores junto às comunidades ribeirinhas, nas quais a principal atividade é a produção do açaí. O Pedagogia das águas iniciou em 2005 e concluiu as aulas da turma em 2009.

O curso tem como objetivo geral qualificar professores(as) que atuam nos assentamentos da Região das Ilhas de Abaetetuba – Assentamentos agro extrativistas Nossa Senhora do Livramento e São João Batista, de modo a contribuir para a ampliação da escolaridade, da consciência e da cidadania.

O Pedagogia tem também por objetivo formar professores para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não formal, realizado nas instituições escolares, movimentos sociais e organizações não-governamentais, além de outros espaços institucionais e ou através de ações comunitárias empresariais. Pretende ainda elevar a

escolaridade de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental da região das Ilhas de Abatetuba e assentamento São João Batista, atendendo às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB).

Todos os cursos, com exceção do curso da UFRN, estão em andamento e têm previsão de conclusão em 2012.

A lista com os projetos, coordenadores e universidades encontra-se no anexo B.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS PROCESSOS INTERNOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA TERRA

Neste capítulo, analisamos os cursos de Pedagogia da Terra a partir da leitura dos projetos propostos em termos de referenciais teóricos. Analisamos ainda e em que medida esses referenciais norteiam as práticas educativas do curso, a proposta de currículo, a gestão e a avaliação do processo.

Analisando os processos formativos das propostas dos projetos naquilo que eles propuseram em relação aos elementos citados acima, perguntamos sobre os cursos de Pedagogia da Terra: em que inovam? O que preservam?

O capítulo está composto das seguintes partes: a proposta de alternância; o currículo; o referencial teórico e as práticas pedagógicas dos cursos; os objetivos da Pedagogia da Terra; e em que os cursos inovam e o que preservam no que se refere aos processos educativos, à proposta dos cursos de Pedagogia da Terra; aos desafios inovadores, a rupturas e caminhos; às avaliações de aprendizagem nos Tempos Escola e Comunidade.

Para organizar nossa escrita, analisamos cada aspecto do processo formativo proposto nos projetos, considerando ainda o diálogo que estabelecemos com os coordenadores mediante os questionários.

Durante a pesquisa, uma questão perseguiu todo o processo de estudo: se os cursos de Pedagogia da Terra rompem com o paradigma⁹ tradicional, no que se refere à formação de professores para atuar no campo, já que os cursos atendem, principalmente, jovens oriundos dos assentamentos de reforma agrária, filhos de pequenos agricultores. Enfim, os povos que têm moradia no campo e que, portanto, deveriam tentar outras formas de organização.

Entendo como novo paradigma aquele que busca organizar a escola, o conhecimento, a formação humana, levando em consideração o que Santos

⁹ É uma estrutura de pensamento, ou melhor, uma totalidade de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica, que está baseada na comprovação de uma única verdade, de modo cartesiano.

chama de nova ordem social,¹⁰ onde a escola é vista como um novo espaço formador de sujeitos inovados nas relações, ou seja, mais solidários. Dessa solidariedade, chegam novas atitudes entre os estudantes, os professores e a comunidade escolar. Também constitui o novo paradigma uma educação em que o saber é reconhecido como propriedade de todos os povos, portanto, o conhecimento dos povos do campo é o objeto central do curso.

Outra face do novo paradigma se vincula a uma formação mais integral, onde a aprendizagem está interligada a todas as áreas do conhecimento, por entender que a vida e a natureza não se separam no ensinar e no aprender; ao contrário, convivem e interagem com o que há de semelhante e de contraditório.

Para Santos, na sociedade atual, há iniciativas sociais solidárias de grupos que se organizam e buscam ações com caráter inclusivo, opondo-se à globalização, que, nos últimos anos, tem excluído os países do Terceiro Mundo do processo de desenvolvimento. Nesse contexto contra-hegemônico, encontram-se os cursos de Pedagogia da Terra. Os cursos de Pedagogia da Terra trazem algumas tentativas relevantes no que diz respeito a possíveis rupturas com o paradigma tradicional, entendido este como uma estrutura de pensamento vinculada ao pensamento científico moderno.

4.1 A alternância

A Pedagogia da Alternância vem se configurando como uma proposta pedagógica que se coaduna com a organização da escola do campo. Esta oportuniza uma forma de organização curricular, de gestão diferenciada das escolas tradicionais. Para a organização e a dinâmica do campo, o estudo no formato alternado pode ser uma saída para criar efetivamente oportunidades de acesso e permanência do jovem do campo na escola. O que percebemos nos projetos analisados é que ainda há uma necessidade central, que é conhecer a concepção e a organização curricular por alternância. Reorganizar os cursos a

¹⁰ ⁰ Esse modelo se estrutura em um paradigma científico de conhecimento prudente e em um paradigma social de vida decente.

partir da alternância é buscar opções que foquem na escolarização do pedagogo, mas também na formação humana. Também significa reorganizar a universidade diferenciadamente em termos de gestão, currículo, formato de avaliação e relação com a comunidade escolar.

De modo geral, os projetos analisados reconhecem na Pedagogia da Alternância uma possibilidade de organização própria para a Educação do Campo.

No entender dos coordenadores, a proposta educativa é organizada em tempos alternados, de modo a melhor organizar os períodos de aula, integrando o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Isso significa reunir todos os aspectos educativos e organizá-los no tempo e no espaço escolar e na comunidade onde vive e trabalha o estudante. Para a maioria dos coordenadores pesquisados, a Pedagogia da Alternância se traduz numa opção para a organização de cursos para os povos do campo; no entanto, há desafios e superações a serem construídos, como, por exemplo, o diálogo entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

Há nos relatos uma cisão entre o que acontece no Tempo Escola e no Tempo Comunidade, isto é, há dificuldade em se construir instrumentos e estratégias de aprendizagem que garantam a interlocução das atividades vivenciadas pelos estudantes. Os cursos são carentes de instrumentos pedagógicos para materializar esse diálogo entre os tempos, o que revela que há uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem, já que os estudantes, na maioria das vezes, não reconhecem naquilo que se estuda uma matéria-prima para auxiliar nos desdobramentos do processo de desenvolvimento de sua comunidade. Os coordenadores apontam, ainda, carência no acesso de bibliografia que reflita e discuta a proposta de alternância. Dessa forma, há limite de debate e de estudo no curso.

Por outro lado, os projetos e os coordenadores apresentam uma visão otimista em relação à alternância, no que se refere à integração entre escola e comunidade, porém isso nos leva a perceber que existe uma contradição, pois ainda há dificuldades para criar e sedimentar os instrumentos pedagógicos e

estabelecer um formato de avaliação que se desprenda dos modelos que utilizam notas. Os instrumentos pedagógicos da alternância são fundamentais para materializar o que acontece no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Observamos que os coordenadores e a própria experiência dos cursos (uma média de dez anos) mostram que a alternância necessita ser “melhor” debatida e experienciada.

Nos projetos, há proposições a respeito da organização da formação e dos tempos, e de como estes serão executados. Podemos observar que os cursos se preocupam em cumprir o que diz a legislação a respeito do tempo de aula. Os que tentam diversificar e sair do tradicional inovam mais na forma que no conteúdo. Vejamos a que se propõe um dos projetos analisados, no que se refere à organização do curso.

(...) O curso será composta por etapas presenciais a serem realizadas no campus central e as vivências a serem desenvolvidas nos assentamentos sob a coordenação dos professores e orientação e acompanhamento dos alunos bolsistas do programa....A parte presencial ocorrerá aos finais de semana, computando 8h diárias perfazendo o total de horas diárias. O estagio supervisionado se dará, preferencialmente em escolas da rede pública de ensino situada na zona rural e/ou nas entidades educativas que desenvolvam ações no campo e acontecerá nos três últimos períodos do curso(...)(projeto B)

Os projetos trazem termos para se referir aos tempos de estudo, como, por exemplo, Tempo Formação, que é o tempo em que os estudantes estiverem no local da escola, e Tempo Aula, destinado a expressar escolarização socialmente reconhecida. Também há expressões para a definição de outros tempos de estudos, como “outros estudos” e “Tempo Retorno”, que é quando os estudantes chegam do Tempo Comunidade. Todas essas expressões sobre a organização dos tempos demonstram uma preocupação em organizar e validar o processo de ensino-aprendizagem. Na fala de um dos coordenadores do projeto, podemos

observar essa tentativa:

- Os tempos formativos foram organizados em três tempos: Tempo Escola, Tempo Comunidade e tempo retorno. Uma mesma disciplina era trabalhada nesses três momentos pelo mesmo professor, sendo que o Tempo Comunidade era acompanhado indiretamente pelo professor e diretamente por um membro do movimento social nos assentamentos (Coordenador B).
- Temos muitos desafios: o diálogo Tempo Escola/Tempo Comunidade/Tempo Escola requer instrumentos pedagógicos, acompanhamento, organização de tempo e espaço específicos. Temos dificuldades com materiais bibliográficos adequados à alternância. Mas é uma experiência que tem muitos elementos que indicam possibilidades, principalmente no vínculo entre escola e realidade cotidiana (Coordenador E).

Há desafios trazidos pela Pedagogia da Alternância, que, segundo os coordenadores, são muitos, mas há aqueles mais evidentes como, por exemplo, socializar as atividades e as vivências dos Tempos Escola e Comunidade oferecidas nos cursos. Não há instrumentos ou estratégias pedagógicas que promovam o diálogo entre esses diferentes momentos de estudo, o que segmenta, na visão dos coordenadores, o ensino-aprendizagem.

Podemos observar nos projetos pesquisados que há tentativas para construir práticas pedagógicas diferenciadas, as quais procuram envolver os alunos e a comunidade na definição das metas e dos conteúdos que possam atender às necessidades das comunidades nos assentamentos e/ou das comunidades rurais. Isso, é claro, ocorre, com maior ou menor sucesso, dependendo do envolvimento e da adesão dos professores.

(...) a prática de ensino será desenvolvida ao longo do curso e será acompanhada pelos professores, nos locais de trabalho ou por meio de relatórios e entrevistas, conforme o caso, totalizando 400 horas. Serão realizados também, em educandários dos anos iniciais do ensino

fundamental, levantamentos de dados, elaboração de trabalhos teóricos e outras atividades extracurriculares acerca da disciplina ou dos eixos temáticos (Projeto C).

Os cursos preveem etapas presenciais e não presenciais. Isso revela que a Educação do Campo tem uma necessidade organizativa diferenciada da escola urbana, ou seja, da escola atual. Há tentativas para desenvolver intercâmbios entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Para Caldart (2008), não basta estudar para saber, mas para intervir na realidade. E esse processo de reunificação acontece na atividade – processo que é cotidianamente confrontado, seja na escola, seja em atividades e vivências fora dos muros dela. Se analisarmos bem, a vida do campo realmente pede uma outra organização pedagógica de tempos. Na Brasil, os calendários escolares historicamente são organizados a partir do ano letivo, que privilegia o ano civil, o qual é compreendido de fevereiro a dezembro. Em nosso estudo, podemos observar que essa regra de organização não condiz com a necessidade dos jovens que entram no curso de Pedagogia da Terra. São jovens que trabalham, geralmente, na produção agrícola, para ajudar na sobrevivência da família. É aqui que entra a necessidade de uma organização que contemple os períodos de plantio e de colheita. A natureza é precisa e organizada; por isso, a escola para os povos do campo está intrinsecamente vinculada aos períodos sazonais.

Os cursos analisados trouxeram essa preocupação em suas propostas organizativas, assim como lançaram mão de estratégias nas quais os tempos são diferentes daqueles da escola tradicional, aos quais os alunos estão acostumados. Vejamos um exemplo no Projeto C.

A parte presencial ocorrerá aos finais de semana, computando 8 horas diárias, perfazendo o total de horas diárias. Desenvolver-se-á na perceptiva do dialogo entre o conhecimento científico e a realidade estudada, tomando esta ultima como ponto de partida para as reflexões e discussões coletivas. Para tanto, serão realizadas atividades de observação da realidade, estudo de textos, discussão coletiva, atividades práticas, atividades culturais, sistematização do conhecimento e

exposição do professor e/ou pelos alunos e aplicação dos conhecimentos construídos pelos alunos em atividades de investigação da realidade, que culminarão na execução, por estes, das atividades vivenciais (...).

O fato de a universidade e a organização dos movimentos sociais demonstrarem atenção à organização diferenciada que tem a realidade do campo mostra uma nova vontade de rever aquela velha concepção de que os tempos urbanos apresentam os mesmos tempos da área rural. E a tentativa de uso da Pedagogia da Alternância vem mostrar isso: a busca para conceber tempos diferenciados entre campo e cidade. É importante observar essa ruptura que os cursos de Pedagogia da Terra tentam fazer, pois revela uma intenção em trabalhar com o conhecimento científico em diálogo com a realidade do campo. Em consequência, o campo é tratado como ponto de partida nessa trajetória desafiante, que busca desfazer a fragmentação histórica realizada pela escola tradicional, separando que é científico do que é conhecimento da realidade. Podemos até dizer que a sociedade científica e, por consequência, a sociedade em geral valorizam bastante o que é considerado científico em detrimento dos conhecimentos da realidade.

Então podemos dizer que os cursos, ainda que timidamente, levam em conta as diferenças e a diversidades do nosso País. Por exemplo, há diferenças de fuso horário de uma região para a outra, há diferença na forma de organização social, geográfica e climática. Tentar organizar os cursos em formatos alternados, levando em consideração as possibilidades de organização e as condições de cada região, demonstra uma pequena ruptura com a concepção que só reconhece os conhecimentos escolares já sacramentados nos currículos.

A divisão de tarefas deverá ser organizada desde a primeira etapa do curso. Tempo Formação – tempo diário da turma destinado à motivação de atividades do dia, conferência das presenças, informe e cultivo da mística das organizações dos movimentos sociais do campo, da classe trabalhadora, da Educação do Campo. Tempo Aula – tempo destinado ao estudo dos componentes curriculares, tempo leitura e estudo, tempo seminário, tempo organização, tempo trabalho, tempo reflexão escrita

como organização do curso (...) (Projeto B).

Os cursos de Pedagogia da Terra analisados tentaram em suas propostas demonstrar uma relevante consideração em relação a essas questões pedagógicas. Podemos constatar que as condições de sobrevivência no meio rural têm suas adversidades, bem como diversidades e contradições, partindo de uma sociedade como a brasileira, de cunho e sistema capitalistas (CALDART, 2008). Isso nos leva a refletir sobre a prática pedagógica, que deve ter a dimensão de prática social, se interessar e tratar do cotidiano dos estudantes. E o trabalho é parte da vida dos estudantes. Por isso, os cursos de Pedagogia da Terra também têm o papel de reafirmar o paradigma educacional que valoriza o trabalho do sujeito do campo. É também função da universidade construir o debate sobre as realidades agrárias do País.

Para os teóricos Roseli e Gimonet, a pedagogia da alternância não funciona se não trazer em sua base, na organização dos tempos formativos, atividades e processos, segundo Roseli, e instrumentos pedagógicos, segundo Gimonet.

Articular os lugares e o tempo da formação. Se existe a passagem de um lugar para o outro é preciso uma ligação, coerência. Na Pedagogia da Alternância, devem-se estabelecer relações entre esses meios (GIMONET, 1999, p. 34).

Partindo da idéia de uma *pedagogia da luta social*, buscando transformar a própria realidade da pedagogia e promovendo o aprendizado da postura política e cultural, chega-se a um segundo propósito, à *pedagogia em torno da organização coletiva*, que engloba a discussão acerca da coletividade, a partir do momento em que se faz do ambiente um local de produção de uma identidade coletiva processada através de cada sujeito (CALDART, 2000).

Nosso trabalho de pesquisa mostrou que tanto os instrumentos quanto as atividades-processos estão pensados, discutidos, e há tentativas de praticar o que podemos chamar de inovações na organização dos tempos de ensino-

aprendizagem. É uma das atividades processos que aparecem nos projetos é a pesquisa. Para os cursos de formação superior, de certa forma, é inovação e desafio, já que o exercício de pesquisa nos cursos de Pedagogia da Terra é proposto desde a primeira etapa do curso.

A proposta de pesquisa como princípio educativo está presente nos projetos analisados, sendo uma atividade que tem como propósito um aprendizado que dialoga e proporciona a reflexão sobre o conhecimento e o próprio processo de construção dos pedagogos. Vejamos o que diz um dos projetos no que se refere à ideia de incluir a pesquisa com esse objetivo.

A pesquisa acompanhará o curso desde a primeira etapa, oferecendo instrumentos para a reflexão e a produção do conhecimento científico e será distribuída no decorrer do curso (...) a organização dos diferentes tempos educativos tem a intenção de atingir a formação dos educadores em várias dimensões, bem como criar a prática da organização coletiva e pessoal de estudo (Projeto E).

O trabalho com a Pedagogia da Alternância, como já referido, ainda é recente; no entanto, os cursos de Pedagogia da Terra, embora não a pratiquem em sua totalidade e essência, estão registrando valiosas experiências. Podemos dizer que o processo formativo tem forças, e o meio para isso são as atividades e as metodologias vivenciadas pelos estudantes; são as estratégias pedagógicas, como bem diz um dos coordenadores:

– Penso que a prática de Alternância (na medida em que se revela como uma experiência nova tanto para a universidade como para os estudantes) está atravessada por uma tensão oriunda de uma tradição pedagógica que ainda vê o espaço escolar como o espaço por excelência do tempo formativo. Mas, por outro lado, penso que a prática da Alternância não é um modelo cristalizado. Ele implica em flexibilidades que se instauram no diálogo entre professores e estudantes em acordo com a realidade em que os estudantes vivem (Coordenador A).

A pesquisa pôde tomar conhecimento de uma faceta, a ser superada: a visão dos coordenadores dos cursos em relação ao processo que propõe a pedagogia da alternância. Na expressão dos coordenadores, constatamos que os cursos estão numa caminhada; que esta trouxe possibilidades de inovação para a formação dos pedagogos do campo; e que também aparecem limites, talvez oriundos da tradição pedagógica formal, que segmenta os conhecimentos e retira da escola do conhecimento e das formações a interdisciplinaridade, que é a própria vida.

Os processos escolares ainda estão distantes dos processos da vida, segundo os coordenadores, e é exatamente aí que está a necessidade de construção de saídas e de superação da tradição pedagógica, que exclui o que na visão da Pedagogia da Alternância é inseparável. Isso porque a proposta de alternância traz à tona o trabalho, a pesquisa, a vida dos camponeses como um princípio educativo, o que muda a lógica de uma escola excludente para uma mais inclusiva.

4.2 O currículo

Durante a pesquisa, nos servimos das construções históricas e do conceito de currículo, já que entendemos ser a concepção de currículo a que coordena, ordena ou desordena a vida escolar.

O termo *currículo* deriva do verbo latino *currere* (correr). Há os substantivos *cursus* (carreira, corrida) e *curriculum*, que, por ser neutro, tem o plural *curricula*. Significa “carreira” em forma figurada. Há autores que, mesmo em língua portuguesa, preferem manter a palavra latina *curriculum*, por se tratar de termo muito utilizado na literatura específica. Na literatura pedagógica e documentos oficiais de nosso País, porém, usa-se a palavra *currículo*.

Do ponto de vista pedagógico, existem várias construções do conceito de currículo, tais como: pedagogia, disciplinas, atividades, objetivos, metas, função,

planejamento (educativo), domínio do saber (ciências particulares), aprendizagem, “tempo certo”, nível de aprendizagem etc.

Para Veiga (1991, p. 82), o currículo é concebido segundo uma visão mais abrangente como o conjunto das atividades da escola que afetam, direta e indiretamente, o processo de transmissão-assimilação e de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o currículo é um instrumento de confronto de saberes, entre o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno apresenta e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam.

Vale ressaltar a atenção de Caldart (2009) sobre a formação curricular das atividades-processos, vistas pela autora como componentes da pesquisa, como força potencializadora dentro da convivência diária dos estudantes nos Tempos Escola, que fortalecem o sentimento e as atitudes de solidariedade, o que se caracteriza como um diferencial dos cursos de Pedagogia da Terra em termos de relação escolar e educacional.

É importante dizer que na compreensão de Caldart (2008) e de Gimonet (2007), a abordagem curricular tem um alargamento, ou seja, trata de todos os aspectos presentes na formação de um pedagogo, o qual é um ser completo, que tem emoções, contradições e que está inserido numa sociedade com determinadas características culturais, sociais, econômicas e políticas e, por isso, o curso tem a necessidade de se preocupar com essas questões.

Gimonet (2007, p. 19) destaca:

(...) a Pedagogia da Alternância requer um dispositivo pedagógico, isto é, uma organização, atividades, técnicas e instrumentos, mas específicos e criativos. Criar a partir de princípios onde todos sabem, experimentam e fazem o caminho e inventam instrumentos para chegar onde vislumbram.

E Caldart:

Percebemos que é importante enfrentar alguns limites nos debates com os professores sobre os conteúdos e as metodologias de ensino na sala

de aula, por exemplo. Isso também faz parte da construção da identidade de nossa turma, dos futuros professores; aprendemos que trazer a vida, os assentamentos, para dentro da sala de aula era vital para fluir o debate (CALDART, 2006, p. 16).

Para os autores, os processos curriculares podem ter sua eficiência quando estão ligados à coerência dos componentes da situação de formação, bem como, das finalidades, objetivos e dispositivos pedagógicos. Podemos estabelecer um diálogo entre os autores citados anteriormente, nesse exato ponto, e conceber a abordagem curricular como algo mais que a organização de conteúdos e metodologia de trabalho.

Durante a pesquisa, realizamos uma discussão a respeito do significado curricular nos cursos de Pedagogia da Terra. Baseamo-nos no que as propostas dos projetos versam sobre o currículo. Também dialogamos o que dizem os coordenadores a partir de suas análises do curso.

Os cursos de Pedagogia da Terra seguem, na grande maioria, as normas e as orientações da legislação sobre a estrutura curricular das licenciaturas de pedagogia, o que caracteriza uma formalidade orientada pela universidade. Também aparecem tentativas de agregar ao currículo eixos específicos e temáticos, núcleos complementares, seminários temáticos, atividades socioculturais e oficinas pedagógicas, com a intenção de estabelecer um formato que saia da estrutura curricular de disciplinas.

As propostas dos projetos trazem a ideia de complementar o que a legislação prevê nas diretrizes curriculares da pedagogia, o que denominam de núcleos complementares, ou seja, ações pedagógicas que saem dos currículos mais tradicionais. Assim, indicam eixos temáticos, mas não especificam quais os temas a serem trabalhados dentro de cada eixo temático, sendo esses eixos diretamente ligados às questões agrárias, por assim dizer, de interesse dos povos do campo. Vejamos a expressão do Projeto A quanto a esse aspecto.

O projeto fundamentar-se-á na proposta de curso seguindo as orientações das diretrizes curriculares do curso de pedagogia. A estrutura curricular está

organizada através de 3 núcleos complementares: um núcleo de conteúdos básicos, um de conteúdos específicos e um eletivo. O curso será organizado em regime intervalar, com carga horária total de 3.200 horas, sendo 1.590 horas (básico), 1.260 h/a do núcleo específico, 350 h/a (núcleo eletivo), e as etapas terão duração de 35 a 45 dias letivos (Projeto A).

Os cursos têm uma organização curricular em tempos diferenciados da escola tradicional, ou seja, em etapas de 35 a 45 dias. Na leitura da coordenadora A, podemos observar a disponibilidade para inovar no que se refere à convivência dos estudantes e dos professores quanto ao modo de fazer, ou seja, ao processo metodológico.

Há um esforço em organizar os “tempos” e as “formas” nos cursos pois eles trazem os núcleos complementares. Estes são organizados como espaços de agregação ao currículo exigido pela legislação. Os núcleos complementares são flexíveis para que o curso possa trazer ao currículo estratégias pedagógicas capazes de incluir temáticas agrárias, que não constam comumente dos currículos de pedagogia. No entanto, também há superações a serem feitas, apontadas pelo coordenador A a respeito do currículo.

– Nosso curso é inovador na metodologia, nas relações entre professores e alunos e na organização e solidariedade dos alunos. Conservador no currículo, uma vez que é o mesmo currículo do curso de pedagogia regular da universidade, mas, mesmo nesse sentido, há algo de inovador que é a disciplina de núcleo livre, definida também por escolha dos alunos. No caso do curso de Pedagogia da Terra, aproveita-se a maleabilidade dessa disciplina para abordar temas específicos como desenvolvimento sustentável, lutas camponesas e Educação do Campo (Coordenador A).

Em nossos estudos, percebemos nos projetos uma organização curricular que visa a uma formação mais geral e a uma mais específica. A organização curricular possui os núcleos básicos, que são os definidores de uma formação básica, e o núcleo eletivo, que busca dialogar com a realidade regional. Há um

exercício para diversificar a proposta curricular, inserindo, mesmo não sendo obrigatórias, ações pedagógicas, de modo a abordar temas ligados às áreas agrárias.

Nos projetos de Pedagogia da Terra, assim como nos cursos de pedagogia em geral, os núcleos básicos definem a base comum de formação do pedagogo, e o núcleo eletivo objetiva possibilitar ao aluno a construção de um percurso acadêmico próprio e adequar o currículo do curso às diferentes realidades regionais. O núcleo eletivo é de caráter optativo e define a diversificação da formação, a qual deve ser desenvolvida através de tópicos temáticos e ou atividades realizadas no âmbito do curso ou através de atividades como, disciplinas de outras áreas, monitoria, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A visão do coordenador A a respeito demonstra intenção de mudar e de como agregar outros estudos e ações àquela estrutura formal do currículo do curso. A intenção é essa; no entanto, essa estrutura e as falas dos coordenadores revelam que as pedagogias da terra ainda estão em formato curricular, em sua grande maioria, disciplinar, ou seja, os cursos de Pedagogia da Terra curricularmente têm como sustentação o desenvolvimento de disciplinas e, agregadas a elas, de outras ações formadoras.

O currículo se estrutura em três Núcleos, sendo um de Estudos Básicos (que abrange os fundamentos históricos, políticos, sociológicos, econômicos, filosóficos e antropológicos das práticas educativas na sociedade contemporânea, bem como um conjunto de reflexões sobre aspectos didáticos, curriculares, de organização e gestão pedagógica, e contextos sociais da educação básica do campo); um de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (onde se discutem questões referentes à diversidade de perspectivas, temas e modalidades de ensino com suas possíveis interfaces na realidade do campo); e, por fim, um Núcleo de Estudos Integradores, no qual se exploram oficinas voltadas a aspectos culturais e específicos da prática educativa, tanto em ambientes escolares como nos não escolares, especialmente no âmbito do exercício docente.

Há muitos desafios para os cursos de Pedagogia da Terra no que se refere ao currículo, visto que conservam a sua organização na forma disciplinar, ou seja, o conhecimento ainda é concebido em partes. Essa forma, de certa maneira, impede possíveis inovações no jeito de organizar e de abordar o ensino-aprendizagem.

Para ilustrar, vejamos a fala do coordenador D, que reconhece a necessidade de ressignificar as propostas curriculares das pedagogias da terra.

– Acredito que o projeto de currículo foi inovador quando implantado em 2006; hoje já precisa ser reformulado atendendo às necessidades da população e acrescentando as discussões acumuladas em Educação do Campo.

Daí podemos perceber que a organização curricular é bem mais que aquilo que normatiza o currículo, ou seja, que instrumentaliza as disciplinas. Mesmo com as rupturas já realizadas dos cursos de Pedagogia da Terra, há uma gama de mudanças a serem exploradas e, principalmente, entendidas e trabalhadas pelo universo educacional .

Para Caldart (2004), o pedagogo não é somente um instrutor; ele trabalha para além do cognitivo; é, portanto, um formador social, pois o projeto de sociedade, no caso brasileiro, capitalista, se sustenta a partir de uma cultura que também está fora da escola; por isso, o pedagogo necessita estar inserido, atuar socialmente.

Caldart (2004, p. 15) destaca ainda que, nos cursos de Pedagogia da Terra, devem ser consideradas as relações sociais, pois estas são tão importantes quanto os conteúdos e a didática; sendo assim, o currículo tem seu viés fincado na prática social individual e coletiva, sendo organizado nos tempos educativos chamados Tempo Escola e Tempo Comunidade, com seus significados socioculturais, pedagógicos, étnicos e humanos.

4.3 Gestão

Compreendemos gestão como aquilo que envolve a administração do curso e todas as atividades político-pedagógicas que orientam o andamento dos cursos de Pedagogia da Terra. Percebemos durante a pesquisa que nos cursos propostos a gestão se configura com pessoas da universidade, dos movimentos sociais e do colegiado pedagógico, que é geralmente um grupo organizado a partir dos corpos docente e discente e com uma pessoa dos movimentos sociais.

Cabe ressaltar que a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que estes, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, entre as quais se destacam: pensar criativamente; analisar ações e proposições diversas, de forma contextualizada. É importante que o processo de gestão escolar garanta que os alunos aprendam sobre o mundo, aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social.

A pesquisa demonstrou que a gestão dos cursos é complexa; por isso, potencialmente formadora. Ela é constituída pelos colegiados das universidades, pelos movimentos sociais e pelos estudantes dos cursos, o que caracteriza um grupo maior e organizativamente diferenciado, que trazem nas propostas desafios de gestão mais participativa; para isso, tanto a universidade como os movimentos sociais e a comunidade escolar necessitam se organizar, se desafiar, para um convívio que geralmente não é estabelecido dentro da universidade.

A organização da gestão por colegiado, segundo os projetos, expressaria a forma mais democrática para gestar os cursos, porque constrói a autonomia do grupo gestor do projeto. Assim, o coletivo é o responsável por toda a organização dos trabalhos no Tempo Escola, principalmente no período dos Tempos Escolas em que os estudantes necessitam de um espaço organizado e regado para estudar. Dessa forma, o colegiado propõe e encaminha as questões a partir das necessidades e dos critérios pré-discutidos com a universidade, com os

movimentos sociais e a comunidade escolar. É a expressão do projeto B.

O projeto tem como proposta de gestão: um coordenador do projeto, coordenação do colegiado e coletivo pedagógico. Estes são responsáveis pela organização e execução geral do projeto, e os coordenadores do movimento terão como função a organização das ações diretamente vinculadas aos movimentos sociais (...). O coletivo pedagógico será um espaço de organização e desenvolverá o projeto, no que diz respeito às ações diretamente relacionadas à organização interna dos movimentos sociais, e será construído a partir do colegiado pedagógico; assim garantiremos a autonomia de gestão acadêmica por parte do colegiado, que terá como principal meta: composição de equipes de trabalho para atuar no curso, inclusive organização da ciranda infantil.

A participação aparece como um pilar de sustentação da gestão nos cursos, sendo feita de forma a garantir a presença dos envolvidos, nesse caso, a universidade, os estudantes e os movimentos sociais.

A pesquisa, porém, trouxe à tona algumas limitações do processo de gestão das pedagogias da terra. Segundo o coordenador B, o processo de gestão coletiva está em construção tanto dentro das universidades como nos movimentos sociais.

E o processo de acompanhamento do Tempo Escola e do Tempo Comunidade exige da equipe de gestão um desdobramento diferenciado, já que necessita criar espaços e estratégias de gestão nos quais os movimentos sociais e a universidade participem. O coordenador se refere ao desenho dos tempos da Pedagogia da Alternância, do Tempo Comunidade, que exige um atendimento e a presença dos docentes e dos monitores, que, geralmente, são do próprio movimento, com período nas comunidades e na residência dos estudantes. Isso recai nas questões de recurso, deslocamento, alimentação e disponibilidade dos docentes e da universidade.

Vejamos o que diz o coordenador B:

– A organização em Tempo Escola e Tempo Comunidade concentra o diálogo no Tempo Escola. Para os encontros do Tempo Comunidade, fazem-se necessários deslocamentos, agendas e recursos que nem sempre estão disponíveis. (...) O nosso Colegiado está organizado assim: coordenação geral, universidade e movimento social, dois representantes. Coordenação geral: universidade e movimento social; coordenação pedagógica: movimentos sociais; coordenação de área do conhecimento da universidade e núcleos de base: estudantes.

Vale ressaltar que há um esforço para democratizar os espaços de decisão, configurando uma coordenação geral, pedagógica, e núcleos de base, que são grupos compostos por estudantes que tem como objetivo participar e se responsabilizar por todas as atividades de organização do ambiente do curso, como: espaço das místicas (momentos criados pelos movimentos sociais para celebrar suas lutas), organização dos espaços das aulas, moradia na escola, refeitório, ciranda e lazer da turma, bem como organizar os estudantes nas tarefas pedagógicas. É, portanto, um exercício de participação dos estudantes, desde o primeiro dia de aula, cumprindo o que trata Roseli Caldart (1997), a necessidade de os cursos de formação dos pedagogos da terra criarem processos de gestão pelos quais os educadores possam construir as competências sociais, políticas e técnicas necessárias a sua participação criativa e inovadora na humanidade.

Outro ponto de análise da gestão dos cursos de Pedagogia da Terra refere-se aos seminários, os quais têm como objetivo de debate o redirecionamento do curso. Os seminários permitem momentos de maior participação, o que está de acordo com um curso que tem como alvo os espaços mais democratizados. E o exercício democrático requer a escuta e o debate dos diferentes, no caso dos cursos de Pedagogia da Terra, dos professores, das comunidades, da universidade e da organização dos movimentos sociais.

– Porque, no nosso caso, a discussão com os movimentos sociais se efetiva no espaço da coordenação e na assembleia do curso, cuja participação dos estudantes é de praticamente 100%. A proximidade

entre coordenação, alunos e professores é maior. Os alunos têm interferência efetiva no andamento do curso (Coordenador B).

Um dos coordenadores observa que há superações a serem feitas nessa proposta de gestão mais participativa, no que diz respeito ao envolvimento dos professores, pois há aqueles que não estão dispostos ao exercício de gestão participativa. A gestão de que falamos, nos cursos pesquisados, é consultiva, mas também deliberativa, o que confere aos cursos mais autonomia dentro da própria universidade e dos movimentos sociais, sempre seguindo as orientações legais estabelecidas.

Na fala do coordenador B, perceberam-se tentativas de avanços nas propostas de gestão, mas também a consciência de que ainda existem entraves, e um deles é o fato de os professores não se disporem a participar de uma gestão mais coletiva.

– No momento da execução do curso, foi considerado um curso de convênio com todas as diferenças possíveis. Com a coordenação e representantes de alunos, movimento social e professores. Dificuldades há sim, pois nem todos os professores se incluem no espírito da proposta (Coordenador B).

A gestão, como observa Caldart (2007, p. 13), é uma ação complexa, pois envolve vários atores e, portanto, é potencializadora de novas experiências. É sabido que, na maioria dos sistemas de gestão dos cursos de pedagogia, não há uma participação mais efetiva de todos nas decisões e nas atividades administrativas, a não ser da direção das faculdades e escolas. Então pode ser que os cursos de Pedagogia da Terra venham mostrar outras possibilidades para as políticas públicas no que se refere a um processo de gestão coletiva.

O que nos chamou atenção durante a pesquisa foi o fato de que as propostas de gestão já construíram algumas possibilidades, como, por exemplo, o exercício de participação dos movimentos sociais nos colegiados e instâncias do curso. A gestão participativa dos cursos ainda possui limites, principalmente no

que diz respeito à socialização da gestão da discussão pedagógica.

4.3 O referencial teórico e a prática pedagógica dos cursos

Um dos principais propósitos da pesquisa foi justamente trazer para o campo das formações em Educação do Campo o percurso pedagógico e o que teoricamente o sustenta: se nos cursos de Pedagogia da Terra, a produção teórica alimenta e promove a ruptura necessária com as formações tradicionais. E assim olhamos, a partir dos projetos e das entrevistas dos coordenadores, e à luz do referencial teórico, o que nos trouxeram os cursos. No geral, as práticas de ensino fazem tentativas para não se darem apenas no final e sim integrarem todo o curso.

O curso é a teoria da prática docente. Queremos dizer que são as práticas docentes dos cursos de Pedagogia da Terra que se traduzem em teoria, se os cursos forem debatidos, refletidos e sistematizados pelos próprios professores ou por grupos de estudos da área de Educação do Campo.

A formação pedagógica do curso procurará estabelecer, em sua ação pedagógica, uma prática dialógica constante entre o conhecimento científico sistematizado e a realidade em que se inserem os sujeitos de sua formação. A teoria servirá de instrumento de análise e reflexão desta realidade com o intuito de desenvolver em cada futuro educador o espírito e as habilidades necessárias para se conseguir investigadores de sua prática pedagógica, o que poderá construir ao seu estabelecimento sujeitos reflexivos (Projeto B).

Nossa pesquisa revelou dois fatos interessantes que contribuíram para a reflexão: o primeiro é que os projetos estão imbuídos da intenção de traduzir o que as teorias recomendam para uma formação pedagógica menos fragmentada e numa prática mais dialógica, que integre conhecimento científico e valorização dos conhecimentos populares. E o segundo é a vontade de que o curso produza

peessoas, nesse caso pedagogos, construtores e pesquisadores de suas práticas. O coordenador E do projeto constata algo que ainda necessita de superação, quando alude à orientação dos referenciais teóricos do projeto vinculado às práticas pedagógicas dos professores do curso.

– Sim e não. Depende do professor e de suas concepções. Nem sempre há coincidência entre a proposta do curso e o referencial teórico do professor. Essa sustentação é evidente para a coordenação do curso e parte do corpo docente nos textos selecionados, nas atividades pedagógicas desenvolvidas, nas avaliações e nas reuniões do colegiado (representação de alunos, professores e movimentos sociais do campo) e reuniões de professores com a coordenação do curso (Coordenador E).

Segundo Santos (2008, p. 16), a escola e a ciência contribuição para diminuir o fosso crescente na sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, entre o saber e o saber fazer, entre teoria e prática. Na mesma direção, Gimonet (2007, p. 136) se refere à prática de ensinar e defende que aprender em formação alternada tem implicações de complexidade a ser vivida e gerida. E essa complexidade está composta pelo mundo do trabalho, pelo espaço-tempo, pelo espaço familiar e pelo espaço-tempo da escola, pois cada um deles possui a sua identidade a ser considerada por esta, suas diferenças para serem complementadas, ou ainda, suas contradições para serem debatidas.

A partir da pesquisa, observamos que os projetos apresentam intencionalidades definidas no sentido da construção de um pedagogo do campo que coloque em ação o diálogo entre teoria e prática.

Por outro lado, segundo o coordenador C, há professores que não assumem essa prática devido às concepções que têm, ou seja, devido àquilo em que acreditam e norteia a prática deles, e isso nem sempre é o que está escrito no projeto de Pedagogia da Terra a ser executado. O professor reveste sua prática num outro formato de educação, de pesquisa e de ensino. Podemos também aferir que a relação entre teoria e prática pedagógica nos cursos tem o

esforço da coordenação destes em garantir uma constante relação entre ambas, e por isso faz um esforço em escrever, pautar isso na escrita dos projetos, que geralmente são idealizados e escritos pela coordenação pedagógica da universidade.

Então, assim, podemos dizer que há a necessidade de um maior debate e construção com os professores em tudo que se refira à criação e às propostas das Pedagogias da Terra.

Vejamos o que está posto no Projeto C e o argumento do coordenador do curso:

– Sugerimos uma nova proposta pedagógica com base nos princípios histórico-sociais de construção dos sujeitos, a partir da própria vida do grupo, identificada com as concepções do humanismo histórico, da filosofia da práxis, da Pedagogia do Oprimido, fundamentada na experiência da educação popular. É movimento de afirmação e de construção da prática e da teoria da Pedagogia do Movimento e da Educação do Campo.

Percebe-se que os cursos têm na sua gênese vontade de inovar, de construir pedagogos com referencial teórico na educação popular, com competência nas disciplinas do curso, com conhecimento amplo e, ainda, pedagogos que se construam a partir de sua própria práxis e inseridos nas questões sociais do País. A intencionalidade está posta nos projetos e podemos constatar que existe uma necessidade de maior envolvimento dos professores e da equipe da universidade.

Toda essa proposta de formação, vista pelo coordenador C, poderia ser materializada especificamente no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Há a necessidade de um maior debate sobre os referenciais que ajudarão os professores a organizar suas práticas pedagógicas.

Gimonet (2007, p. 142) diz que a alternância, como pedagogia da complexidade, supõe articular, distinguir sem desunir, associar sem reduzir os campos do saberes, as naturezas de aprendizagens. Trata-se de uma problemática geral de qualquer formação, mas que está sendo posta com

acuidade pela alternância.

Para que haja formação, o alternante deve realizar um processo integrativo dos saberes e das aprendizagens experienciais e formais e realizar passagens de uma a outra. Cabe-lhe realizar rupturas e relações na ordem dos conhecimentos; em outras palavras, ligar a mão à cabeça, ao corpo e ao espírito.

Para Veiga (2009, p. 37), as inovações edificantes pressupõem uma ruptura, que acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições à indagação e à emancipação. Consequentemente, a inovação não vai ser mais um mero enunciado de princípios ou de boas intenções.

Esse é o ponto do debate, ou seja, trazer para o campo das práticas pedagógicas formativas dos professores a ação de que fala Veiga. A pedagogia possui diversas teorias que propõem a mudança de paradigma, ou seja, que os processos formativos sejam referenciados em teorias que justifiquem as mudanças, e que as inovações sejam o que move as práticas dos cursos de pedagogia.

Para Caldart (2007, p. 16), o objeto central da formação profissional do pedagogo é a condução dos processos pedagógicos. É nessa travessia, nessas ações, que se prepara um professor para atuar. São esses os processos pedagógicos, entendidos como processos de formação do ser humano, em suas múltiplas dimensões, com intencionalidade, e vinculados a um projeto de sociedade, de humanidade. Um dos projetos traz a parte dessa dimensão de que fala Caldart

O curso deve proporcionar conhecimentos, e estes devem basear-se em um processo de produção que privilegie práticas capazes de dar condições para que o processo produtivo garanta não somente a manutenção do ecossistema, mas também a produção de recursos sustentáveis capazes de fornecer aos indivíduos o acesso ao conhecimento dos bens (intelectuais, culturais e tecnológicos) produzidos pela humanidade. Portanto, tal conhecimento dos processos educativos deve estruturar-se no conhecimento local, na gestão dos recursos ambientais, nas formas culturais da região e do país (Projeto A).

– Acredito que o referencial teórico deu sustentação, sim, para que o curso fosse realizado e parcialmente construído com os alunos (Coordenador A).

Durante a pesquisa, seguimos Caldart (2004), quando diz que conduzir processos significa “ensinar a perguntar”. O estudante deve ser estimulado a refletir a cada passo que dá sobre todas as atividades e processos que realiza, seja individual ou coletivo. É um dos maiores desafios colocados no campo da formação pelos cursos de Pedagogia da Terra.

Concordando com Caldart e Gimonet, percebemos a necessidade de construir intenções e de criativamente ter estratégias para materializar, uma a uma, as intenções que foram pensadas no curso. E completa Gimonet: “ter intencionalidade num processo de formação é já uma primeira intenção e aquela que não pode deixar de ser entendida e aprendida porque está sendo preparada”.

Podemos dizer que as Pedagogias da Terra trazem um diferencial aos cursos tradicionais ou que proporcionam uma ruptura com a formação tradicional de professores, ao proporem uma prática mais intencional, sendo essa intencionalidade construída pelo grupo.

O Coordenador A expressa essa possibilidade:

– Os princípios do curso orientam a prática no modelo de gestão e nos temas propostos para estudo. O referencial teórico estava dando sustentação, sim. Poderia citar dois momentos: o primeiro, o fato de que, desde o início de nossas atividades, a apropriação da realidade concreta dos seus respectivos assentamentos tem sido o norteador de uma parte significativa das tarefas didático-pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes, de modo que eles possam acumular condições para a produção monográfica que deles se espera ao final do curso. Nesse aspecto, vemos revelar-se a dimensão Reflexão-Ação-Reflexão como eixo do curso. O segundo momento está relacionado ao primeiro, na medida em que esse refletir sobre a realidade em que ele está inserido ocorre no chamado Tempo Comunidade e se desdobra em reflexão também no âmbito do chamado Tempo Escola, ou seja, na efetivação da

Pedagogia da Alternância que estrutura o currículo do nosso curso (Coordenador A).

Intencionar, de ter intencionalidade de fazer, significa debater sobre universidade, movimentos sociais, que formação se quer, portanto, sobre qual referencial teórico sustentará as práticas dos professores durante o curso. Afinal que pedagogo formaremos para atuar no campo? É sabido que sem reflexão sobre suas próprias práticas os professores não avançam em suas práticas pedagógicas. Para isso é necessário fazer, refletir sobre o feito, com si mesmo e com os parceiros de caminhada.

Percebe-se que nos cursos de Pedagogia da Terra ainda há muitas superações a serem vivenciadas. É o que traduzem suas propostas.

As contradições e a vontade de reavaliação se revelam na fala dos coordenadores dos cursos, pois estes estão em atuação no curso e percebem o que foi posto como ideal, quando a universidade e os movimentos sociais escreveram o projeto. Essa constatação se torna importante porque traz à tona as dificuldades e os desafios para a formação do pedagogo da terra, em um curso que está organizado num formato alternativo, baseado em propostas coletivas de gestão, com currículo integrado e numa complexidade que é a da vida humana.

De maneira geral, os coordenadores entrevistados expressam que há esforço da equipe para trabalhar os objetivos propostos no projeto do curso. Por outro lado, também se percebe que há entraves que acabam por atingir o andamento do curso.

O nosso curso está paralisado desde fins de 2008. Durante todo o ano de 2009, não pudemos desenvolver nossas atividades em virtude do não repasse de recursos por parte do Incra. Tal interrupção do repasse, por sua vez, é decorrência do conflito entre o Incra e a universidade quanto à aplicação dos recursos em determinadas rubricas (como bolsas para estudantes e professores). Então, o que podemos afirmar é que até a suspensão das atividades, os objetivos postos no projeto estavam, sim, sendo realizados (Coordenador A).

Podemos ponderar, a partir da fala do coordenador A, que, em alguns casos, as dificuldades para desenvolver o que foi proposto como objetivo do curso devem-se a motivos administrativos, que acabam por influenciar o pedagógico dos cursos. Vale observar que um curso se desenvolve a partir de uma vontade, mas, sobretudo, de financiamento, haja vista o que expressou o coordenador.

4.5 Os objetivos da Pedagogia da Terra: em que inovam? O que preservam?

Em nossa análise, trabalhamos com os objetivos postos nos projetos e as considerações dos coordenadores nas entrevistas. Os objetivos expressam o que deve ser desenvolvido nos cursos de Pedagogia da Terra.

Na construção de um projeto de formação de professores, a demarcação e a escolha dos objetivos demonstram as intenções, o que pretendeu o grupo que escreveu o projeto. A escrita dos projetos analisados foi, na maior parte, organizada pelas equipes pedagógicas dos departamentos de ensino das universidades, mas dela participaram também os movimentos sociais e os representantes do PRONERA/Incrá. Essa é a orientação do PRONERA para a construção dos cursos de Pedagogia da Terra.

Analisamos os objetivos dos projetos porque julgamos importante dialogar com as intenções iniciais reveladas neles. A nosso ver, os objetivos demonstram que concepção de educação e, neste caso, de formação o grupo possui.

Nos projetos analisados, os objetivos, geralmente, trazem a intencionalidade de inovação dos processos educativos. Destacamos aqueles objetivos que demonstram os avanços para o curso:

- a) envolver os movimentos sociais;
- b) articular teoria e prática na formação;
- d) incentivar a construção pedagógica coletiva;
- f) garantir uma formação interdisciplinar, buscando superar a fragmentação dos conhecimentos no âmbito da educação;

- g) integrar momentos de formação teórico-práticos na formação do pedagogo do campo durante todo o curso, valorizando os eixos; formar sujeitos humanos e sociais;
- h) formar professores para atuar nos segmentos de ensino fundamental e EJA, para atividades de coordenação e de assessoramento pedagógico nas escolas e instituições dos sistemas educacionais e em projetos educativos, escolares e não escolares, especialmente nas áreas de assentamento, mediante ensino, pesquisa e extensão;
- i) favorecer a compreensão da realidade política, social e econômica e educacional brasileira e, especificamente, da questão agrária e da construção de um desenvolvimento em bases sustentáveis e solidárias no campo;
- j) valorizar os saberes dos homens e das mulheres do campo;
- l) colaborar com uma proposta pedagógica que contribua com novos conhecimentos para garantir a qualidade de vida dos povos do campo;
- m) perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função no contexto histórico-social e buscar alternativas de ação para a construção de uma escola pública, gratuita, que ofereça uma educação de boa qualidade para todos;
- n) contribuir para a melhoria qualitativa do ensino das séries iniciais do ensino fundamental e capacitar professores em pedagogia com a habilitação em magistério das séries iniciais, voltada para as questões do cooperativismo, utilizando a metodologia modular presencial e a distância e buscando a valorização profissional e a formação da consciência na doutrina cooperativista da sociedade.

Os projetos, em sua maioria, têm a proposta de inclusão dos movimentos sociais na gestão do curso e nos colegiados de discussão pedagógica e se preocupam em estabelecer um diálogo entre a teoria e prática, trabalhar a pesquisa como um princípio educativo, entre outros, e valorizar os conhecimentos dos povos do campo.

Ao ler os objetivos, observamos o esforço dos cursos para organizar a formação dos pedagogos da terra de modo que se tornem profissionais capazes de dialogar com ensino e pesquisa, articulando teoria e prática, uma vez que os cursos de Pedagogia da Terra exercitam a pesquisa a partir do primeiro semestre. Também trazem a ideia de formação de um pedagogo que seja participativo e que perceba a educação a partir do mundo do trabalho, nesse caso, a vida no campo.

Os objetivos também trazem a intenção de formar professores que sejam capacitados tecnicamente em temáticas que atendam às realidades agrárias, como cooperativismo e questões de educação ambiental.

Outros objetivos trabalham com a ideia de o curso formar pedagogos que sejam conhecedores da realidade política e social do País; formar professores que estejam preparados para a solidariedade; que percebam e levem para a escola a realidade histórico-social.

Formar para valorizar a cultura camponesa, os saberes historicamente construídos pelos povos da terra, propõe inovação porque, comumente, os cursos têm um viés urbano, que não atende aos povos do campo.

A nosso ver, os objetivos apontaram para cursos preocupados com a formação de um pedagogo mais reflexivo, que interage com a realidade agrária, que é capaz de refletir sobre sua própria prática pedagógica, que aprende a criar estratégias para dialogar com a teoria construída, e que se desafia a construir a sua própria teoria.

De modo geral, os objetivos buscam pautar o debate no campo da pedagogia, mais preocupados com uma formação que crie um pedagogo capaz de desenvolver o trabalho pedagógico historicamente construído e também construa, a partir de sua prática, a Educação do Campo.

A maioria dos coordenadores afirma que os objetivos estão sendo trabalhados nos cursos; apenas um dos coordenadores expressou uma limitação, que é a dificuldade quanto ao repasse dos custeios advindos PRONERA/Incrá. para as cinco universidades.

4.6 A proposta dos cursos de Pedagogia da Terra: desafios inovadores, rupturas e caminhos

A pesquisa pretendeu discutir e refletir sobre o que há de inovação nos cursos de Pedagogia da Terra, e verificar o que ainda é limite neles, já que os cursos se estruturam num formato diferenciado. A questão inicial foi: há rupturas no que se refere aos processos formativos dos cursos? Nas entrevistas, solicitamos aos coordenadores que respondessem se os cursos rompem ou não com o ensino tradicional e de que forma são estruturados para atender às inovações propostas nos projetos. Trabalhamos com os coordenadores em sua avaliação do curso, quanto ao que eles pensam que deve mudar no curso, a partir da experiência deles, salientando que a maioria dos coordenadores já passou por, no mínimo, duas turmas na coordenação.

Percebemos que há nos projetos e nas falas dos coordenadores o “ideal” de um novo jeito de ensinar, e a esperança se configura e está demonstrada no que dizem.

– Se as formações mais tradicionais dizem respeito ao formato escolar fundado na dicotomia entre estudo e trabalho na formação profissional, a Pedagogia da Terra busca superá-las. Ou seja, o diferencial localiza-se na superação dessa dicotomia. Os estudantes possuem uma experiência de organização do tempo/espço escolar de forma contínua, diária. A experiência da alternância exige a aprendizagem de novos hábitos. O papel do professor e da escola precisa ser substituído pelo envolvimento da família, dos amigos, do movimento social (Coordenador D).

Nos projetos que analisamos, as propostas de organização no formato de alternância, em Tempo Escola e Tempo Comunidade, trazem para esses jovens uma oportunidade de estudar, pois, dito anteriormente, a realidade da maioria dos jovens que moram no campo é que eles não frequentam um curso

superior, porque a universidade está longe deles. Já os cursos de Pedagogia da Terra estão na forma alternada e de forma mais participativa, pois os estudantes se sentem mais incluídos e se responsabilizam mais por suas formações, uma vez que assumem compromisso com a família, com o ambiente de trabalho, com os movimentos sociais e com a universidade pública.

Os desafios dessa inclusão são muitos, tanto para os professores (universidade) como para os estudantes e os movimentos, pois a relação teoria/prática, desafio muito discutido nas formações presenciais e à distância, é fertilizada na formação por alternância.

Essa relação, de que falaram os projetos e coordenadores, possui um grande potencial a ser descoberto, pesquisado, porque ainda é desafio o diálogo dos Tempos Escola e dos Tempos Comunidade. Vejamos o que expressam os coordenadores a respeito do que deve ser mudado nos cursos. São propostas de reorganização a partir do que eles vivem ou já viveram na coordenação.

– Penso que os cursos deveriam ser institucionalizados, equacionando nisso a participação dos movimentos sociais e o envolvimento dos professores das instituições formadoras. Ou seja, as instituições formadoras deveriam – a partir de uma demanda construída com os movimentos sociais – oferecer, regularmente, cursos aos assentados, viabilizando a entrada da agenda da reforma agrária no seu cotidiano. Somente assim será possível transformar essas experiências em política pública (Coordenador A).”

No final de cada Tempo Escola, é previsto um tempo específico para discussão coletiva de uma síntese de aprendizados que dê conta de articular os conhecimentos trabalhados nos diferentes componentes e forneça subsídios para o planejamento pedagógico seguinte do Tempo Comunidade. Essa integração prevista é importante para romper com uma organização comum por etapas de ensino, onde cada momento é isolado do outro, sem relação entre o que foi trabalhado antes e o que vai ser trabalhado depois. Grande parte desse processo é efetuada pelos alunos, com a participação dos movimentos sociais, nos cursos

de Pedagogia da Terra.

Na visão dos coordenadores, há a necessidade de as Pedagogias da Terra serem cursos regularizados e assumidos como políticas públicas nas universidades. Depois de dez anos de implementação dos cursos de Pedagogia da Terra na maioria das universidades, o curso não é regularizado. Ele é acoplado às licenciaturas com verba específica do PRONERA.

– O curso se torna permanente na estrutura da Universidade, garantindo a riqueza do processo de construção em alternância e em cooperação com os movimentos sociais. Os limites educacionais e formativos convencionais serão apenas atingidos quando pontuarmos uma concepção ampliada de educação, na qual as fronteiras do formato escolar instituído não sejam postas como sendo ele o único que vai garantir a emancipação humana em conjunto com os processos transformadores da ordem global da sociedade (Coordenador D).

Percebemos que há desafios para a Educação do Campo dentro das universidades no que se refere aos cursos de Pedagogia da Terra. O desafio é organizá-los como cursos que tenham vida perene; investir na construção de mediações *on-line* (fóruns, *chats*, videoconferência, etc.) para as articulações no Tempo Comunidade; produzir textos acadêmicos e didáticos que atendam às especificidades do curso em formato da alternância; solicitar a participação dos movimentos sociais na realidade da escola e do contexto do campo.

Todos esses aspectos revelam os esforços dos cursos no sentido de buscar alternativas de práticas mais abertas a mudanças; no entanto, também constatamos que ainda há superações a serem feitas.

– É complicado falarmos de inovação. As práticas acontecem em um diálogo com o que queremos ultrapassar, com o que desejamos. Neste sentido, o curso tem características do modelo escolar que desejamos ultrapassar e algumas práticas que sinalizam para o que almejamos. A organização do tempo e do espaço é um dos sinais da escola que almejamos. O modelo de avaliação é um dos sinais que mantemos e que

pertencem à escola que desejamos ultrapassar (Coordenador E).

4.7 A avaliação de aprendizagem no Tempo Escola e no Tempo Comunidade

Os processos de avaliação também fazem parte de um cenário de nossa pesquisa, considerado fundamental para desenharmos os processos formativos dos cursos de Pedagogia da Terra. Entendemos avaliação como uma caminhada a ser construída intencionalmente pelos coletivos que constituem a escola. Para tanto, nos referenciamos em Caldart e Gimonet, e ambos nos auxiliam nessa perspectiva de avaliação. Diz Gimonet (2007, p. 89) que o acompanhamento aponta para a relação educativa em geral e para a sua complexidade.

O acompanhamento se reveste, de fato, de formas diversas e está carregado de ambigüidade, porque se trata, ao mesmo tempo, de torná-lo suficiente para criar um clima de segurança e de ser aceito por parte do monitor, que é a pessoa que irá acompanhar os estudantes nos Tempos Comunidades.

Esse papel ultrapassa, na formação alternada, o quadro da estrutura escolar, que se estende para a vida dos educandos.

Segundo Caldart (2007, p. 15), quando as decisões forem um processo mais democrático, elas devem ser registradas nos documentos que orientam o cotidiano pedagógico do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, o que ela chamou de “passar a limpo”, o projeto do curso, ratificando posições, retificando caminhos, construindo estratégias, criando e recriando processos.

Acompanhados dessas premissas, fomos dialogar com o que propuseram os projetos e nos disseram os coordenadores sobre os processos avaliativos vivenciados nos cursos de Pedagogia da Terra.

Percebemos certa diversidade de intencionalidade de processos avaliativos, pois os cursos têm objetivamente tempos diferenciados de aprendizagem e, na compreensão dos projetos, necessitam de acompanhamento e de estratégias diferenciadas.

Os registros das atividades e avaliações presenciais e prática curricular, notas de frequência, serão feitos no diário de classe. Os tutores elaborarão relatórios para cada disciplina, por semestre, para cada um dos 10 alunos sob sua orientação. Os professores e tutores vivenciarão um período de capacitação, no início de cada etapa presencial. As reuniões de ambos acontecerão em períodos presenciais do curso. As atividades de avaliação serão realizadas pela coordenação, com a participação de professores formadores e tutores, bem como subsídio para o período da prática curricular/estágio (Projeto A).

Nesse caso, a proposta delimita quem fará, de que forma serão feitas e quando as atividades pedagógicas formativas. As atividades presenciais se referem ao Tempo Escola e, nesse período, as atividades e as frequências preveem um diário que cada estudante terá como instrumento para anotar e registrar sua trajetória. Os tutores são pessoas geralmente dos movimentos sociais e, em alguns casos, alunos de outras licenciaturas da universidade, que têm a função de atender e monitorar grupos de estudantes do curso em atividades, quando estes necessitam. Os tutores recebem formação mediante reuniões no início das aulas no Tempo Escola, ou seja, há alguns encontros entre professores e tutores para as formações necessárias e as orientações. Está sob a responsabilidade deles organizar os relatórios de cada disciplina.

Há também a intencionalidade de que a coordenação seja a responsável pelas atividades de avaliação, isto é, a avaliação ainda está centrada num grupo, neste caso, naquele que ocupa historicamente na educação um espaço de poder e também de responsabilização dentro da instituição, mas há uma preocupação no sentido de os professores e tutores participarem do processo.

– Os instrumentos e as formas de avaliação, em cada componente curricular, ficam a critério de cada docente em diálogo com a coordenação do curso e levando em conta os objetivos da formação pretendida. Julgo relevante o acompanhamento do TC ser feito por monitores do movimento social, em diálogo direto com a coordenação e os professores do curso. E do Tempo Escola fazendo a ponte dos conteúdos explicitados e debatidos em sala de aula em relação com a

comunidade onde residem e/ou trabalham os alunos (Coordenador D).

– O planejamento das disciplinas se dava coletivamente entre professores, alunos representantes de turma e lideranças do movimento social, o que oportunizava que as avaliações fossem pensadas conforme as atividades a serem desenvolvidas, desde a disciplina na universidade até a realização das intervenções nos assentamentos, com a aplicação dos conceitos aprendidos e refletidos conjuntamente (Coordenador E).

O desafio da avaliação em um processo de alternância pode ser diferente do que é costumeiro nas escolas e nos cursos que já têm seus desenhos de avaliação por provas e em disciplinas. Nos cursos de Pedagogia da Terra, as questões passam por um trabalho coletivo, em que os professores, que historicamente são os que pensam e avaliam, se abrem e se deixam afetar por outros profissionais e por visões que não são somente as suas, isto é, exercitam-se na construção de estratégias coletivas e individuais que avaliam as aprendizagens.

Em nossa análise, percebemos que os cursos de Pedagogia da Terra fazem um esforço para estabelecer processos de avaliação que proponham diferentes instrumentos com a intencionalidade de permitir a reflexão cotidiana sobre a prática entre os diferentes envolvidos nos cursos. Estes poderão proporcionar novas estratégias de enfrentamento às próprias dificuldades dos estudantes e – por que não? – dos professores, uma vez que se trata de um curso diferenciado.

Estamos falando de um formato de avaliação que possa criar uma outra concepção onde o ensinar e o aprender estão intrinsecamente ligados, quer dizer, onde se avalia para prosseguir, refazer ou reinventar. Assim vislumbrar outra cultura avaliativa em que, a partir de critérios, tudo pode ser conversado.

Nos cursos de Pedagogia da Terra, exercícios nesse sentido estão sendo realizados, bem como algumas estratégias e instrumentos estão sendo experimentados. São registros das atividades em diários de classe, ficha individual, relatório dos monitores, professores e coordenadores. Há também uma

preocupação em estar de acordo com as normas e as orientações da universidade, demonstrando que as avaliações serão parciais e que haverá uma avaliação final em forma de atividade individual escrita.

– No tocante às avaliações individuais de aprendizagem, cada disciplina (conforme Resolução de nossa instituição) procede a uma avaliação da apropriação do conteúdo trabalhado durante o Tempo Escola e durante o Tempo Comunidade, a partir de um registro escrito (Coordenador B).

Numa reflexão com Santos (2005), os processos formativos podem recriar o que ele chama de paradigma emergente, o que significa, na prática, deslocar a concepção de avaliar por partes, por disciplinas, por segmentos. Para o autor, o novo ou o emergente deve estar baseado no que é científico, mas também no que é social. Então recriar o processo, o que avaliar e como avaliar estão na pauta. De certo modo, mas ainda timidamente, os pedagogos da terra vêm trazendo esse viés para o campo das pedagogias.

Nesse processo, é possível que apareçam “inseguranças”, mas Santos sugere flexibilidade na forma e na avaliação da concepção que possuímos de ciência. E os processos de avaliação são centrais nas formações e podem contribuir decisivamente para o processo de recriação do paradigma emergente, aqui no caso, avaliativo. Vejamos, segundo a expressão dos coordenadores, que há nos cursos um processo com algumas rupturas.

– Tanto a aprendizagem dos alunos como a avaliação no Tempo Comunidade foi – e de certa forma continua sendo – um desafio para alunos, professores e coordenação do curso. Tem sido um aprendizado coletivo que acontece a cada módulo. O curso foi programado para 9 módulos e somente no módulo 6 chegamos a uma modalidade de funcionamento do Tempo Comunidade mais satisfatório (Coordenador B).

– Os alunos foram organizados em oito agrupamentos tendo como

critério a proximidade geográfica e a facilidade de comunicação. Cada agrupamento tem um monitor, com maior facilidade de comunicação. Cada agrupamento se reúne uma ou duas vezes durante o Tempo Comunidade para discutir as atividades programadas pelos professores, ler os textos, discutir dúvidas etc. Os trabalhos elaborados durante o Tempo Comunidade eram enviados pelo correio. Hoje, salvo os trabalhos de conclusão de curso, são trazidos pelos alunos quando chegam para as aulas do Tempo Escola. Os alunos saem de Goiânia com todas as orientações do que vão realizar no Tempo Comunidade. Mas há sempre um ou outro caso que foge ao previsto e demanda um olhar específico (Coordenador E).”

Sentimos falta, nas previsões dos projetos e nas falas dos coordenadores, do processo de pesquisa nas ações de avaliação. E aqui cabe um debate. A pesquisa nos cursos, em outros momentos, no currículo, por exemplo, aparece como princípio educativo. Então, nos perguntamos: onde está a pesquisa como processo avaliativo?

– Outra prática que implica um processo avaliativo se dá durante o Tempo Comunidade, em que os monitores preparam relatórios sobre o desempenho de cada grupo de estudantes que são de sua responsabilidade de acompanhamento, cujo conteúdo é compartilhado com a coordenação do curso e os professores (Coordenador A).

O que revela a fala dos coordenadores é que o curso estimula a escrita, o relatório. O processo de pesquisar, de avaliar e de ressignificar dentro do campo pedagógico ainda está fragilizado. Vale ressaltar os esforços dos cursos para desenhar e organizar as avaliações no que orienta a alternância reflexiva, ou seja, os instrumentos e as estratégias de avaliação devem se ligar, interagir, com os Tempos Comunidade e Escola previstos nos cursos.

Ao final do curso, os alunos deverão apresentar um trabalho de conclusão de curso (TCC), nos termos da Resolução nº 1/2000, do colegiado do curso de Pedagogia. O TCC (que deve ser de caráter

científico, filosófico ou artístico, que resulte das atividades e de experiências teórico-práticas realizadas pelo aluno) deverá ser realizado nas linhas de pesquisa desenvolvidas no campus e deverá estar voltado aos objetivos do curso (Projeto A).

As propostas de práticas avaliativas contínuas, diagnósticas, investigativas, participativas e emancipatórias nos permitem aferir a intencionalidade em construir uma evolução nos processos avaliativos do curso. Isso quer dizer que as pedagogias caminham para uma organização curricular de processos avaliativos que rompam com ensinar e avaliar por disciplinas.

Vejamos o que diz um dos coordenadores.

– A estratégia de materialização tem sido a participação por meio de instrumentos coletivos e individuais na escola e com os movimentos. A partir da interação de componentes curriculares, eixos temáticos (Coordenador C).

Então os cursos de Pedagogia da Terra trazem a possibilidade de se instaurar um processo de reflexão no campo das pedagogias, inclusive naqueles cursos de licenciatura que estão enraizados nas universidades e que já atendem aos povos do campo. São rupturas necessárias e segundo a compreensão de uma avaliação mais inclusiva.

De certa forma, recriada a concepção, se recriam as estratégias de trabalho e de atuação. Nesse caso, os movimentos sociais podem e já experienciaram modos educativos alternativos de avaliação com cunho mais participativo. É nesse sentido que os cursos trazem ainda muitos desafios para o campo da formação de professores.

Durante a pesquisa, percebemos um indicativo do que estamos falando, ou seja, de estratégias como as assembleias com os participantes do curso (professores e estudantes), que se realizam antes, durante e ao término de cada Tempo Escola; são momentos nos quais se processa um diálogo sobre o que foi desenvolvido em cada etapa, o que é necessário ser feito para eventuais

superações de problemas e se surgem questões para o desdobramento futuro do curso.

Outra ação e atividade é o processo avaliativo que se dá durante o Tempo Comunidade, em que os monitores preparam relatórios sobre o desempenho de cada grupo de estudantes sob sua responsabilidade de acompanhamento, cujo conteúdo é compartilhado com a coordenação do curso e os professores.

No tocante às avaliações individuais de aprendizagem, cada disciplina procede a uma avaliação da apropriação do conteúdo trabalhado durante o Tempo Escola e durante o Tempo Comunidade, a partir de um registro escrito.

Durante a pesquisa, percebemos que a avaliação é um grande desafio para os cursos, porque pela avaliação perpassam todas as relações do processo educativo. E percebemos que estabelecer estratégias capazes de organizar de forma satisfatória os processos educativos é uma tarefa desafiadora no campo da pedagogia. Por isso, há muitos desafios.

A avaliação deve ser um processo diagnóstico. Entretanto, a noção de avaliação diagnóstica foi substituída por aquelas de alto impacto. É preciso recuperar o verdadeiro sentido da avaliação e lutar em todas as instâncias para retirar da avaliação a sua associação com recompensas, de certa forma, nos cursos de Pedagogia da Terra. Há iniciativas de superações, mas o campo da organização escolar ainda necessita criar outros mecanismos de trabalho para que os professores possam avaliar e ser avaliados no coletivo.

A proposta da Pedagogia da Alternância necessita de demanda de instrumentos e de estratégias próprias para avaliar. Alguns a própria pedagogia já construiu e estão disponíveis para o uso, mas o ideal é que cada curso, por ter sua realidade e seu contexto, os crie.

Os processos avaliativos ainda possuem muitos desafios porque as formações segmentam os fazeres escolares dos fazeres da vida cotidiana. Nesse sentido, os cursos de Pedagogia da Terra estão num campo fertilizado – naquele quem tem como suporte a Pedagogia da Alternância e as diretrizes operacionais de educação no campo que alargam e alimentam a inovação no âmbito da avaliação.

De um modo geral, os cursos de Pedagogia da Terra vêm pautando a formação dos pedagogos das áreas do campo e trazem algumas novidades como o trabalho em alternância; no entanto, há muitos desafios. Um deles é o fato de os cursos não estarem regulamentados nas universidades, pois todos são cursos com verba especial, no caso do PRONERA. Esse fato configura que os cursos Pedagogia da Terra são oriundos de um programa e não de uma política pública de formação.

A Educação do Campo traz muitos desafios no que se referem ao atendimento educacional, entre outros, a formação de professores. Os cursos de Pedagogia da Terra demonstraram ser fundamentais como fonte de práticas educativas que podem vir estimular outras práticas pedagógicas promotoras de mudanças na formação do pedagogo.

Para tanto, é necessária a atenção das políticas públicas de formação, no sentido de criar oportunidades de cursos nas universidades, de modo que os professores e os povos do campo tenham mais acesso e efetivamente permaneçam nos cursos de ingresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo sobre os cursos de Pedagogia da Terra procuramos tratar e dialogar com a estrutura dos cursos no que se referem aos processos formativos. No âmbito da Educação do Campo ainda há carência de estudos, mesmo que haja muitos debates, mais aprofundados sobre o que chamamos de questões pedagógicas do processo formativo, ou dialogando com Caldart, de intencionalidades pedagógicas. É um campo fértil a ser desdobrado pelas pesquisas sobre o ensinar e o aprender no campo.

Os cursos de Pedagogia da Terra vêm construindo processos e/ou práticas pedagógicas mais focadas nos povos do campo, o que demonstra a necessidade de atendimento às especificidades desse segmento. Há uma necessidade de organizar a educação de forma a garantir o acesso e a permanência nos cursos superiores às pessoas oriundas do campo. O desafio dos cursos traduz intencionalidades, e estas poderão vislumbrar um curso que se ocupe, durante a formação, com as questões ambientais e o desenvolvimento social, político e humano do novo pedagogo.

Os cursos de Pedagogia da Terra nasceram, em sua origem, com essa idéia de organizar o curso para que todos os alunos o acessem e permaneçam nele até a sua conclusão. Na leitura dos projetos aprovados pelo PRONERA, observamos uma disponibilidade para desenvolver o curso em um formato diferenciado quanto à organização dos tempos, da gestão, do currículo e do processo avaliativo.

A maioria dos projetos analisados tem como organização dos tempos a alternância, ou seja, se embasam na organização do Tempo Escola (de 40 a 50 dias) e do Tempo Comunidade (em torno de 90 dias). Essa organização oportuniza aos estudantes ingressarem e permanecerem nos estudos, o que historicamente não era possível, uma vez que o mundo do trabalho no campo é sazonal e as distâncias geográficas no mundo rural do Brasil são diversas e grandes. Nesse sentido, a alternância cumpre com seu papel em atendimento aos

que ingressam nos cursos de Pedagogia da Terra.

Ocorre que a Pedagogia da Alternância não se resume à organização do Tempo Comunidade e do Tempo Escola. Ela reconhece, segundo Gimonet, três tipos de alternância: justapositiva, associativa e integrativa.

A totalidade dos cursos organiza os tempos em formatos alternados, o que significa épocas definidas para ocorrerem as etapas de aula e de retorno às comunidades. Queremos ressaltar que essa organização não garante, por si só, uma inovação, uma ruptura de paradigma com a concepção pedagógica que tradicionalmente organiza o Tempo Escolar, pautado pelo ano letivo civil. São necessárias mais rupturas no formato curricular e nos propósitos de avaliação. O que constatamos foi que os cursos apresentam dificuldades em se organizar para além de uma intercalação de tempos.

Nos cursos de Pedagogia da Terra, há tentativas para criar estratégias de articulação entre os tempos formativos bem como para buscar instrumentos e atividades que deem conta desse diálogo. Mas ainda há desafios e limites, o que é reconhecido pelos coordenadores que trabalham nos projetos, e isso se traduz em alguns aspectos do que estudamos dos cursos, do que chamamos de organização interna dos cursos de Pedagogia da Terra.

Para tanto, delimitamos os aspectos para melhor estudar e contribuir com o campo pedagógico, com o debate sobre a Educação do Campo, com a construção de políticas públicas. São eles: *o processo da alternância*, que está composto pela proposta curricular, a gestão e a proposta de avaliação das aprendizagens no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. *A interlocução entre os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas nos cursos*, quanto aos objetivos dos cursos e o que eles possuem de inovação. E ainda consideramos o que os coordenadores apontaram como *limites e superações*.

Debruçamos-nos nessa análise acompanhados por Roseli Caldart, que muito nos orientou em nossa reflexão sobre a área mais específica da pedagogia. Caldart traz para o debate da Educação do Campo o viés dos processos pedagógicos num contexto educativo que deve levar em conta o projeto de

sociedade e, por conseqüência, de campo. Para ela, a pedagogia tem um papel para além do cognitivo; ela é social e política.

Outro teórico acompanhante da pesquisa é Jean Gimonet, idealizador da Pedagogia da Alternância. O autor trouxe aos nossos estudos a possibilidade de compreender o que são os processos formativos alternados, chamados por ele de alternância da complexidade, que é aquela que criativamente organiza um sistema educativo. Para tanto, necessita de uma gama de dispositivos pedagógicos, de organização de atividades, de técnicas e instrumentos específicos para materializar a aprendizagem.

Santos nos orientou a respeito do paradigma emergente e o que há de inovador nas propostas das Pedagogias da Terra. Referenciamos-nos no que ele chama de concepção emergente para analisar e dialogar com os coordenadores e os projetos.

A partir dessas leituras e orientações teóricas, percebemos que a proposta de alternância abordada nas Pedagogias da Terra possui características bem específicas. Ela tem como característica principal a organização dos tempos escolares e comunitários, ou seja, os cursos são organizados com um período num determinado espaço escolar e outro nas comunidades onde moram os estudantes. Esse viés possibilita o acesso e a permanência dos jovens que entram nos cursos. Isso ocorre porque o curso possibilita aos jovens organizarem seu mundo de trabalho, que é o campo, e também frequentar o curso.

A pesquisa demonstrou que a proposta de alternância é pouco conhecida, mesmo dentro dos cursos. Isso se revela pela própria aplicação dela na prática dos cursos. A concepção que norteia a Pedagogia da Alternância orienta para uma organização diferenciada, para além da organização dos períodos e dos tempos de aprendizagem. Ela aponta para um sentido pedagógico mais amplo, que busca integrar todas as ações educacionais. Segundo Gimonet, a Pedagogia da Alternância é um sistema educativo complexo, em que a gestão, os processos avaliativos e a proposta curricular são os componentes integrantes da alternância e devem ser vistos como as partes que compõem o curso, as quais são complementares entre si e organizam o processo educativo.

No geral, os cursos de Pedagogia da Terra têm iniciativas inovadoras; no entanto, quanto ao currículo, por exemplo, há necessidade de avanços. Todos os cursos analisados estão no formato de grade disciplinar com agregação de temáticas (eixos), o que revela uma concepção mais tradicional na forma de organizar o conhecimento. Para a Pedagogia da Alternância, a organização curricular é estratégica, no sentido de romper com a concepção que segmenta as áreas do conhecimento.

Outro aspecto analisado foram os processos de avaliação dos cursos, que, em geral, ainda estão em fase de construção. Há iniciativas de avanços, como por exemplo, formar um colegiado, que participa dos espaços de avaliação. Esse colegiado tem a participação dos professores, estudantes e representantes dos movimentos sociais da área educacional. No entanto, há desafios na construção dos cursos de Pedagogia da Terra. Um deles é estabelecer o diálogo entre o que é abordado no Tempo Escola e o que o estudante vivencia de volta para a sua comunidade. Ainda faltam estratégias e instrumentos para serem experimentados.

O que percebemos é que as superações que convergem para uma avaliação mais inclusiva estão, em boa parte, no plano dos projetos. Contudo, quando os coordenadores responderam os questionários, eles manifestaram a opinião de que é necessário reavaliar. Esse avaliar, na visão dos coordenadores é justamente buscar alternativas para dialogar com outra concepção de pedagogia, na qual o formato de gestão seja mais participativo. Mesmo que, em muitos casos, tenha havido tentativa de administrar o curso coletivamente com os movimentos sociais, ainda ficou muito tímido esse exercício.

A avaliação é uma aliada do professor e dos estudantes; portanto, é necessário ter como foco a aprendizagem, o crescimento humano e o desenvolvimento social. É importante abandonar a ênfase em notas, aprovação e reprovação.

As propostas de avaliação dos cursos de Pedagogia da Terra podem construir intencionalidades em que os processos sejam mais compreendidos por todos envolvidos. E que a avaliação ora é formal, ora informal, mas é um fazer para os avanços de todos, professores, comunidade e alunos dos cursos.

Os cursos de formação para professores do campo e, por consequência, a Educação do Campo devem incluir em seus debates e ações político-pedagógicas a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo e podem contribuir para a preservação e a transformação dos processos culturais, das relações de trabalho, das relações de gênero, das relações entre gerações no campo. Os saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje esses diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles, e também que saberes especificamente escolares podem ajudar na produção e apropriação cultural.

Os cursos de Pedagogia da Terra fazem parte da história da Educação do Campo porque nasceram das lutas dos movimentos sociais do campo desde os anos 1980. Eles surgiram da necessidade de formar professores com um perfil e identidade específica para as necessidades dos povos do campo. Esse foi o ponto de partida; de lá para cá, os cursos vivenciaram muitas conquistas e criaram outros desafios.

Os cursos trazem uma proposta, de certa forma, inovadora, no que se refere à organização dos tempos de estudo; no entanto, apresentam outras questões pedagógicas que necessitam de maior aprofundamento reflexivo e teórico. A vivência dos cursos é um campo fértil para que a Proposta da Pedagogia da Alternância se instale e contribua com as práticas pedagógica dos professores do campo.

Para tanto, salientamos ser necessário que as Pedagogias da Terra venham a se tornar uma das possibilidades das políticas públicas de formação oferecidas pelas universidades e pelos governos, como é necessária a formulação de políticas de formação mais efetivas para os professores que trabalham no campo, pois esses professores, geralmente, não possuem maiores oportunidades para realizar sua formação tanto inicial como continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE. **Base comum nacional para a formação dos profissionais: Um projeto ainda em construção.** XI Encontro Nacional. Florianópolis: Anfope, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

. Brasília, abril 2002

_____. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **Ofício de mestre.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Portaria/Incra/ nº 282,** abr./2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual do PRONERA.** Brasília: MDA, 2000.

_____. Por uma educação no campo: traços de uma identidade em construção. In. _____. **Por uma educação básica do campo.** v. 4. Brasília: MDA, 2002. p. 25-36.

CALDART, Roseli S. (Org.). **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Notas iniciadas no II Encontro de pesquisa sobre Educação do Campo. Brasília, 6-8 de agosto de 2008.

_____. (Org.). Intencionalidades na Formação dos Educadores do Campo. **Cadernos do ITERRA,** Rio Grande do Sul, ano VII, n. 11, maio 2007.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho,**

Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. **Momento atual da Educação do Campo**. Brasília: [Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural](#), 2004.

CONFEDERAÇÃO Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Retrato da escola II**. Brasília: CNTE, 2001.

CNE/CEB. Parecer nº 36/2001. Transformou-se em **Resolução CNE/CEB**, referente às Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Brasília, abril 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa – Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: 2007.

DOCTRINAS universo jurídico. Disponível em: www.uj.com.br/online/boletin. Acesso em: 14 jun. 2009.

FERNANDES, Flávia Azevedo. **Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230, out./2007.

FREITAS, Helana C. A. **A construção da rede sociotécnica de educação de assentados da reforma agrária: o PRONERA**. 224 p. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREITAS, L. C. **Palestra de abertura do II Encontro da Regional Sul da ANFOPE**. Florianópolis, 1998. (mimeo).

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**: Porto Alegre: L&PM, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos Cefas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

[INCRA. www.incra.gov.br](http://www.incra.gov.br). Acesso em: 17 março 2009, 23 agosto 2009, 15 outubro 2009.

INEP/MEC. www.inep.gov.br. Acesso em: 23 agosto 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical**. 1999. (mimeo).

NOVOA, Antônio (Org.). HAMELINE Daniel; SACRISTAN, J. Gimeno; ESTEVAM José; WOODS, Peter; CAVACO, Helena Maria. **Profissão professor**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

PALUDO, Conceição; THIES, Franck Vanderlei (Org.). **Desenvolvimento do campo em construção**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2008.

Perrenoud, Ph. [Construir as competências desde a escola](#). Porto Alegre : Artmed, 1999.

QUEIROZ, João Batista P.; COSTA, Virgínia; PACHECO, Zuleika (Orgs.). **Pedagogia da Alternância: construindo a Educação do Campo**. Brasília: Ed. Universidade Católica de Goiás, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 17. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, RJ, 1978.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

PRONERA. Manual do PRONERA Disponível em: ww.incra.gov.br. Acesso em: maio 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 106 - 112, maio/jun./ago. 2000.

_____. Contribuições para o estudo da Escola Normal no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo: v. 13, 1970.

_____. A Formação docente no Brasil: história e política. **Educação e Filosofia**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 253-264, jul./dez. 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papiros, 2009.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário



Universidade de Brasília
Programa de Pós-graduação em Educação

Este documento tem por finalidade auxiliar no processo de pesquisa de mestrado que tem como título *Pedagogia da Terra: uma análise do(s) processo(s) formativo(s)*.

IDENTIFICAÇÃO

Nome do curso: _____

Nome da universidade: _____

Início e término do curso: _____

QUESTÕES

1) Na sua opinião, os objetivos postos no projeto estão sendo realizados no decorrer do curso?

2) O referencial teórico do projeto está dando sustentação à execução (no tocante à prática pedagógica) do curso? Se sim, de que forma e onde isso é revelado?

3) Na compreensão do curso (expresso no projeto), como estão organizados os tempos formativos?

4) Como você avalia a prática da alternância no curso?

5) Fazendo um paralelo com as formações mais tradicionais e a organização do Tempo Escola e do Tempo Comunidade no curso de Pedagogia da Terra, o que você observa e avalia como diferencial entre essas duas formas de trabalho pedagógico?

6) Quais os aspectos positivos e os negativos (Tempo Escola, Tempo Comunidade), no que diz respeito à avaliação da aprendizagem dos estudantes?

7) Houve mudanças na organização curricular de outros cursos (ou outras mudanças) das universidades, a partir da experiência do curso de Pedagogia da Terra?

8) Qual é a organização curricular do curso em linhas gerais do curso?

9) Ele está organizado em disciplinas ou por área de conhecimento?

10) Quais são os instrumentos de avaliação utilizados e de que forma foram construídos para dar conta dos Tempos Comunidade e Escola?

11) Os instrumentos de avaliação do Tempo Comunidade e do Tempo Escola como se interligam, como dialogam?

12) Você acredita que a proposta de currículo do curso que está sendo executada é inovadora? Em que aspectos?

13) Como é feita a gestão do curso? Quem participa? Há dificuldades no processo?

14) Na sua opinião, a gestão é diferenciada dos outros cursos da universidade?

15) Caso deseje, deixe um comentário sobre os aspectos que você pensa que devem ser reorganizados nos cursos.

ANEXO B

Projetos pesquisados, coordenadores e universidades

Universidade – Projeto	Nome do projeto	Data de aprovação	Previsão de conclusão	Coordenador
PROJ. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pedagogia da Terra	2007	2011	A
PROJ. B Universidade Federal de Goiás	Pedagogia da Terra	2007	2011	B
PROJ. C Universidade Federal do Pará	Pedagogia das Águas	2001	2005	C
PROJ. D Universidade Estadual do Estado do Paraná	Pedagogia para Educadores do Campo	2009	2012	D
PROJ. E Universidade do Estado do Mato Grosso	Pedagogia da Terra	2005	2009	E