



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

DAYNA MARA SANCHES SANTOS

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Amargosa - BA
2018

DAYNA MARA SANCHES SANTOS

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Relatório da Pesquisa apresentado ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilsélia Macedo Cardoso Freitas.

Amargosa - BA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5* / 1515

S237f

Santos, Dayna Mara Sanches.

Formação de educadores do campo no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): um estudo sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). / Dayna Mara Sanches Santos. – Amargosa, BA, 2019.

112 fls.; il. color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr^a. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas.

Relatório científico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2019.

Bibliografia: f. 94-98.

Inclui Apêndice e Anexo.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Educadores - Formação. I. Freitas, Gilsélia Macedo Cardoso. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

DAYNA MARA SANCHES SANTOS

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Relatório da Pesquisa apresentado ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo,

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Gilsélia Macedo Cardoso Freitas –Orientadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Doutora pela Universidade Del Mar-Udel/Chile

Prof. Dr. Fábio Josué Sousa dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB



Prof.^a Dr.^a Rosana Mara Chaves Rodrigues
Universidade do Estado da Bahia
Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB

Amargosa-BA
2018

A Deus, aos meus amigos, familiares, professores, educadores e educadoras do campo e a todos aqueles que cruzaram meu caminho, contribuindo para a concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Palavras não podem expressar a minha eterna gratidão, tudo o que sou e o que vier a ser entregue a Deus, e é a Ele quem primeiro agradeço.

Sei que palavras muitas vezes não bastam, pois podem e se perdem com o tempo; mas ainda assim eu as uso para agradecer à minha família; em primeiro lugar, à minha querida vó, quem em meio ao caos tirou forças para me criar até onde pôde, à minha família aqui representada por minha tia Piedade, pelas palavras muitas vezes duras, mas que são para me impulsionar a algo sempre melhor. Não posso deixar de agradecer a Antônio Vinícius e Maria Lídia (os meninos da Dadá), responsáveis, muitas vezes, por consumirem minhas forças, mas que em momentos tristes são uma injeção de ânimo, mesmo sem saberem quando carinhosamente me chamam de Dadá.

Às minhas amigas, que são mais chegadas que irmãs, Haianne Yonara e Rayanne Dias, minhas maiores incentivadoras, minhas confidentes. Os braços que estão sempre prontos para me erguerem e me sustentarem, mesmo diante dos problemas que cada uma tem. Muito obrigada!

Aos meus amigos que fiz aqui em Amargosa, especialmente a Gilda, Karine e Antoniel. Muito obrigada pelos momentos alegres e de compartilhamento de nossas angústias frente ao mestrado!

Aos professores do mestrado que me conduziram na caminhada rumo ao conhecimento, que me deram ensinamentos que levarei para além do Lattes, pois foram vivências que não cabem em papel algum. Muito obrigada!

Às professoras Adelaide Coutinho, Conceição Lobato, Ísis de Paula, coordenadoras do PRONERA/UFMA, que me ensinaram a persistência em lutar por uma educação que para muitos não deveria existir. Agradeço também às professoras Diana Diniz e Adrianna Karlem.

Ao meu amigo Sávio, pela palavra dura, mas que me impulsionou a tentar e conseguir iniciar este mestrado.

Aos meus amigos que fiz na vivência do PRONERA: Vagner, Danielson, Emanuele, Marcos, Safira e Neylson, pelos ricos momentos de aprendizados coletivos, pelas gargalhadas que nos tiram lágrimas, pelas inúmeras aventuras em

prol da Educação do Campo, e, ainda, a Júlio César, pelo ombro amigo, pelo carinho e cuidado constante.

Agradeço muitíssimo à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Gilsélia Macedo Cardoso Freitas por sua paciência, por seus ensinamentos, por não desistir de mim.

E, nesse momento não poderia deixar de agradecer às pessoas que conheci na minha caminhada junto ao PRONERA, cada professor, cada aluno, cada militante, cada sujeito que de alguma forma me ensinou que a luta por direitos não é uma luta unitária, mas uma luta de todos.

Enfim, agradeço a todos aqueles que sorriram, compartilharam lágrimas, desde aqueles que se importaram com a minha existência àqueles que simplesmente souberam ser bons amigos e fizeram sair sons do silêncio, que me olharam, me tocaram e me sentiram. A todos estes, meus sinceros agradecimentos.

“Educador que se preza não se enlata, renova-se com a arte de ser autodidata. Forja seu próprio jeito em grande estilo, tornando-se impossível substituí-lo. Educar é plantar. É dar origem ao destino. É alinhar o rumo dos raios com o sol a pino que fazem a própria direção, mas que respeitam a obra de toda a criação, apenas a iluminam ainda mais. Educar é buscar sempre, é encontrar um jeito, de fazer que nos direitos, sejamos todos iguais.”

(Ademar Bogo)

RESUMO

SANTOS, Dayna Mara Sanches Santos. **Formação de Educadores do Campo no Âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): UM ESTUDO SOBRE O Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/Amargosa-Ba. 2018

As demandas educacionais dos movimentos sociais ligados ao campo têm aumentado nos últimos anos. Devido a esse aumento de reivindicações é que a educação para o campo tem sido colocada em pauta, sobretudo a partir da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) nos diferentes níveis educacionais. Assim, a presente pesquisa versa sobre a formação de educadores do campo pelo PRONERA. Este programa, ao longo de seus 20 anos de existência, tem possibilitado o acesso de muitas pessoas ao processo de formação do educador do campo, sendo o lócus da pesquisa o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra/UFMA e, traz por como título “Formação de Educadores do Campo no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal Do Maranhão (UFMA)”. Conta como sujeitos colaboradores cinco egressos do curso de Pedagogia da Terra, um representante de movimento social e uma coordenadora institucional. Caracteriza-se por uma pesquisa participante, com que tem o objetivo de analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, no que se refere à formação de educadores (as) das áreas de reforma agrária, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, sobretudo o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo, uma vez que este curso desenvolveu suas atividades visando a superação de um contexto educacional que aponta a existência de um grande déficit de educadores habilitados para atuarem atuar na educação do campo no estado. Neste trabalho, apresenta-se primeiramente é apresentado um percurso histórico da formação de professores no Brasil, para em seguida se tratar sobre de questões mais específicas da Educação do Campo, e também o aprofundamento de modo que seja aprofundado o objeto da pesquisa. Para tanto, a pesquisa se desenvolveu através por meio de distintos, porém complementares procedimentos metodológicos que, em alguns momentos, se fizeram necessários, portanto lançou-se mão da como análise documental e bibliográfica, aplicação de entrevistas semiestruturadas, pesquisa em sites oficiais, registros fotográficos, dentre outros. Do ponto de vista teórico, buscou-se o aprofundamento nos estudos de autores de reconhecimento nacional no trato das categorias conceituais em evidência neste trabalho, a exemplo de Saviani (2005, 2009), Mészáros (2005), Chauí (2003), Caldart (2002, 2016), Molina (2003, 2009, 2014), Arroyo (2007, 2009), Kolling. (1999), entre outros. Dito isso, a pesquisa aponta que a formação de educadores e educadoras do campo pelo PRONERA traz em si o sentido pedagógico da luta; não somente da luta pela educação, mas a luta pela permanência do programa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Educadores. PRONERA. Pedagogia da Terra.

ABSTRACT

SANTOS, Dayna Mara Sanches Santos. Training of Field Educators in the Field of the National Program of Education in Agrarian Reform (PRONERA): A STUDY ON THE EDUCATION OF THE EARTH WORLD OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF MARANHÃO (UFMA). Conclusion of a Professional Master's Course in Field Education. Federal University of the Recôncavo da Bahia-UFRB / Amargosa-Ba. 2018

The educational demands of social movements focused on the field increased in recent years. Because of this increased claims, the field education has been put on schedule, especially since Nacional Program of Education in the Agrarian Reform (National Program for Education in Agrarian Reform – PRONERA) foundation in different educational levels. Therefore, the present research talks about the training in Nacional Program of Education in the Agrarian Reform. This program has made possible the access of many people to the schooling of the field's educator. The locus of this research is the Land Pedagogy course in Federal Maranhão University and brings as title Training of Educators of the field in Nacional Program of Education in the Agrarian Reform (National Program for Education in Agrarian Reform: a study about Land Pedagogy course in Federal Maranhão University). There are five collaborators: graduates in Land Pedagogy, one social movement representative and one institutional coordinator. It is a participant research that aims to analyze the Training of Educators of the field in agrarian areas in the Nacional Program of Education in the Agrarian Reform in the Land Pedagogy Course in Federal Maranhão University, especially the pedagogical sense of the fight for field education, once this course developed its activities searching a educational context overcoming which points great deficit of enabled educators for field education work on this state. This work presents first a historical route of training of educators in Brazil and then talks about field education specific questions and also the deepening in the object of the research. Therefore, the research was developed through different but complementary methodological procedures, it used documents and bibliographic analyze, interviews, searches on official sites, photographic records, etc. From the theoretic point of view, it was sought the deepening in the studies of the recognized national authors whose conceptual categories are evidenced in this work, for example Saviani (2005, 2009), Mészáros (2005), Chauí (2003), Caldart (2002, 2016), Molina (2003, 2019, 2014), Arroyo (2007, 2009), Kolling (1999). Then we conclude that this research points out that the training of educators of the field by PRONERA brings in itself the pedagogical sense of struggle; not only the struggle for education, but the struggle for the program's fixedness.

Keywords: Field Education. Training of educators. PRONERA. Land Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Projetos desenvolvidos pelo PRONERA em parceria com a UFMA (1999-2017).....	47
QUADRO 2 – Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da TERRA/PRONERA/UFMA.....	73
QUADRO 3 - Atendimento Inicial do Curso.....	76

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapas do Estado do Maranhão.....	40
Figura 2- Cartilhas utilizadas durante os projetos de alfabetização.....	54
FIGURA 3 – Visita dos alunos da turma de Magistério ao centro histórico de São Luis.....	60
FIGURA 4 – Seminário de Certificação do Magistério.....	66
FIGURA 5 – Colação de Grau da turma de Magistério II.....	68
FIGURA 6 – Turma de Pedagogia da Terra/PRONERA/UFMA.....	69
FIGURA 7 – Início da primeira etapa do Curso de Pedagogia da Terra.....	72
FIGURA 8 – Primeiras aulas na ASSUMA.....	82
FIGURA 9 – Alunos do Curso de Pedagogia da Terra.....	83
FIGURA 10 – Seminário de Avaliação e Encerramento do Curso de Pedagogia da Terra.....	85
FIGURA 11 – Cerimônia de Colação de Grau da primeira turma de Pedagogia da Terra do Maranhão.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACONERUQ - Associação das Comunidades Negras Rurais do Maranhão

ASSEMA - Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão

ASSUMA - Associação dos Servidores da UFMA

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CCN - Centro de Cultura Negra

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

COLUN - Colégio Universitário

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FETAEMA - Fundação dos Trabalhadores no Estado do Maranhão

FSADU - Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA

GTRA - Grupo de Trabalho sobre Reforma Agrária

IFMA - Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERMA - Instituto de Colonização e Terras do Maranhão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEDUC/MA - Secretaria de Educação do Maranhão

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL: uma trajetória em (re) construção atravessada pela materialidade da Educação do Campo.....	21
3. FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: refletindo sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.....	34
4. O PRONERA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: o estado do Maranhão no contexto da Educação do Campo.....	41
4.1 Universidade e Movimentos Sociais: a inserção da UFMA no PRONERA	45
5. PEDAGOGIA DA TERRA: significado de um nome	69
5.1 As vozes do Curso de Pedagogia da Terra	79
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	94
APENDICE.....	99
ANEXO.....	107

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação tem sido pensada como “um serviço que se compra no mercado” (FRIGOTTO, 2001), e que nem todos têm condições materiais de tê-la, logo, a educação como direito de todos fica apenas no plano das ideias ou nas leis de gaveta.

Porém, alguns movimentos sociais no Brasil, principalmente nas últimas décadas do século passado, buscam romper com a lógica de mercado e com a usurpação histórica do direito de estudar das populações mais carentes da sociedade. Sabe-se que a educação brasileira sempre esteve pautada nas relações de interesses das classes dominantes, servindo a essa mesma classe; por outro lado, tem-se uma parcela significativa da sociedade que não faz parte dos grupos hegemônicos, e que ficam à margem do processo educacional.

Enguita (1988) nos fala que, por um longo tempo, essa classe dominante levantou a bandeira ou a “ladainha” de que o povo precisava sim de educação, mas uma educação mínima, uma educação do fazer e nada mais que ultrapassasse isso, pois o povo não precisava de muito para obedecer, percebiam que por meio da educação era possível manter o povo amansado¹, davam-lhe:

o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUIITA, 1998, p 112).

Todavia, essa lógica de usar a educação como forma de “amansar” o povo ainda perdura, porém, uma parte do povo passou a querer mais que uma educação mínima, passou a exigir seus direitos, passou a lutar por eles e querer outro modelo de educação, uma educação que possibilite a emancipação². Entende-se que as relações em uma sociedade de classes nunca foram harmoniosas, sempre houve aqueles que dominavam, mas também existiram aqueles que almejavam a liberdade ou nunca se deixaram dominar, logo, a educação é considerada um fenômeno social.

¹Essa expressão é utilizada na segunda parte do livro a Face Oculta da Escola, de Mariano Fernández Enguita.

²Capacidade do homem de desvelar e exercer a expressividade, perceber as contradições dialéticas do contexto social, interagir criativamente nas contingências e se restituir como sujeito a todo o momento, mediante o exercício de pensar sua condição humana (SILVA, 2013 p. 752).

Partindo deste ponto, a pesquisa em questão se propõe a estudar justamente esse outro lado da sociedade que não se acomoda e não aceita o que é posto e imposto e nem que sejam invisibilizados no bojo das relações sociais.

É válido pontuar que, para discutirmos a Educação do Campo, é necessário levar em conta vários aspectos, que vão desde a dimensão cultural dos sujeitos do campo até as dimensões de ordem político-ideológicas. Assim, Kolling, Nery e Molina (1999) afirmam que o entendimento que temos sobre Educação do Campo não pode ser fechado somente nas questões relativas à Educação do Campo, pois esta traz em si outras questões e inquietações importantes para que seja compreendida na sua materialidade histórica.

A presente pesquisa versa sobre a formação de educadores e educadoras do campo, sendo o lócus da pesquisa o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, da Universidade Federal do Maranhão, e tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária³ (PRONERA), sobretudo o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo⁴.

O interesse por essa pesquisa nasce primeiramente durante o meu⁵ período de realização do Estágio Obrigatório em Magistério de Disciplinas Pedagógicas, do Curso de Pedagogia dessa mesma universidade. A segunda motivação advém da minha participação no PRONERA, na condição de monitora no curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra e, ainda pelo desejo de que tanto o curso quanto o programa fossem reconhecidos no âmbito desta universidade enquanto uma proposta de educação emancipatória.

Nesse sentido, acredito que a pesquisa se torna relevante por abordar a formação de educadores (as) do campo nas áreas de reforma agrária, cujo debate era inexistente nas discussões referentes à educação, e que agora começa a ser pautada nas agendas de políticas públicas a partir do movimento nacional “Por Uma Educação do Campo”.

³ É uma política pública do Governo Federal, específica para a formação de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário, e para a formação e educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno, e atendam a população assentada (SANTOS, 2012, p. 629). A temática será ampliada no tópico 3.

⁴ Essa nomenclatura surge no fim dos anos 90, momento riquíssimo no que se refere a mudanças de conceitos e políticas relativos à educação que era oferecida para o meio rural brasileiro.

⁵ O uso da primeira pessoa do singular se justifica em razão do envolvimento da autora no curso de Pedagogia da Terra-PRONERA/UFMA.

Dito de outra forma, a Educação do Campo era vista como uma extensão da educação urbana, sendo levados para o meio rural os moldes urbanos de ensino e de formação (ARROYO, 2007), não atendendo, assim, as especificidades das escolas do campo. Dessa forma, é importante estudar a formação do (a) educador (a) do campo, pois é possível evidenciar seu silenciamento por um longo período na história do país. De alguma forma, a ausência do debate da formação de educadores do campo na universidade contribuiu para a negação da identidade dos estudantes advindos do campo. Portanto, reforço que a presente pesquisa pode tencionar esse debate sobre os cursos de formação de educadores da UFMA e, ainda, possibilita que seja mostrada uma experiência concreta de formação de educador do campo por meio do curso de Pedagogia da Terra/PRONERA/UFMA, contada pela voz dos próprios sujeitos que constroem e participam dessa formação. Entendo que estes são capazes de traduzir o real significado do curso. O que também justifica a relevância acadêmica da pesquisa, pois permite trazer à tona a experiência de formação, como já citado anteriormente, para que se faça uma reflexão da importância desse Curso para os sujeitos do campo no estado do Maranhão.

No estado, o PRONERA começa sua atuação ainda no ano de 1999, com as seguintes parcerias: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal do Maranhão, por meio dos Departamentos de Educação I e II; Departamento de Sociologia e Departamento de Enfermagem⁶; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFMA)⁷, e com a parceria dos seguintes movimentos sociais: MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra), ASSEMA (Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão), FETAEMA (Fundação dos Trabalhadores no Estado do Maranhão). Posteriormente, outros movimentos se envolveram ao processo, como a ACONERUQ (Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão) e CCN (Centro de Cultura Negra do Maranhão). Esses movimentos e organizações se fizeram presentes nos primeiros projetos de alfabetização desenvolvido pelo PRONERA/UFMA, porém,

⁶ Destes, apenas os departamentos de Educação I e II ainda têm representatividade atualmente no curso, por meio dos professores que ministram. Maior detalhamento sobre o PRONERA/UFMA no tópico IV.

⁷ Antigo CEFET/MA. A partir de 29 de dezembro de 2008, com a criação da Lei nº. 11.892, os antigos Centros Federais, Escolas Agro técnicas e Escolas Técnicas vinculadas às universidades passam a compor a Rede Federal de Ensino Profissional, passando da condição de CEFETS para Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs) (OTRANTO, 2010).

atualmente apenas integrantes do MST e da ASSEMA⁸ têm representatividade no curso de Pedagogia da Terra.

Como sabemos a Educação do Campo não nasce junto com o PRONERA, nasce da “experiência de classe de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe” (CALDART, 2009, p.38). E também não é discutida somente no âmbito do PRONERA, uma vez que antes mesmo da criação e institucionalização do mesmo, já havia grupos que estudavam e discutiam questões voltadas para o campo em vários espaços e estados, e essas discussões se pautavam na necessidade de uma educação voltada para o campo; exemplificando, temos os relatos dessa materialidade nas cartilhas da coleção *Por uma Educação do Campo*⁹, que registram como os movimentos se organizaram para discutir os novos rumos da educação para o campo e como este campo deveria ser visto, não mais como lugar do “atrasado, do inferior, do arcaico” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.9), mas agora como um “espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direito; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais éticos, políticos” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.12).

Desta forma, as propostas curriculares de todos os projetos voltados para a Educação do Campo no estado do Maranhão¹⁰ foram construídas conjuntamente entre a UFMA e movimentos sociais, como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e ASSEMA, e elaboradas na dimensão de eixos interdisciplinares¹¹, que ao mesmo tempo em que propiciam aos educandos novos conhecimentos, não os afastam de suas origens. Atualmente, a UFMA desenvolve

⁸ Durante os processos seletivos dos alunos ainda fez a articulação com as comunidades onde atuava e em alguns momentos, fez o acompanhamento das atividades desenvolvidas, encaminhou uma pessoa para representar a entidade como coordenadora de polo durante algumas etapas do tempo-universidade da primeira turma e participou de alguns seminários internos desenvolvidos, depois devido a problemas internos da associação aos poucos foram se afastando.

⁹ A coleção surge durante a Conferência Nacional *Por uma Educação Básica no Campo*, ocorrida nos dias 27 a 31 de julho, em Luziânia/GO. Após estas conferências, as entidades envolvidas perceberam a necessidade de dar continuidade às ações ali iniciadas, daí nasce a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, responsável por promover, por exemplo, novos seminários estaduais. Mais adiante, no quarto caderno da coleção, tem-se uma pequena, mas significativa mudança no nome, o que antes se chamava *Por uma Educação Básica do Campo*, agora seria chamada *Por uma Educação do Campo*, por entenderem que a Educação para o Campo deve compreender todos os níveis educacionais.

¹⁰ Especificamente os que foram realizados pela Universidade Federal do Maranhão.

¹¹ Os eixos nos quais são pautados os cursos são quatro, quais sejam: terra, trabalho, cidadania e natureza.

somente o Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, em nível de Graduação, no Estado do Maranhão-, o Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra.

Esta pesquisa seguirá o percurso metodológico que se ampara na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2010, p. 57):

é a que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Desta forma, foi necessário um olhar cuidadoso sobre os documentos já existentes acerca do funcionamento do curso de licenciatura em Pedagogia da Terra/UFMA, além da consulta a sites oficiais, com a finalidade de compreender como se deu seu processo de implantação. A pesquisa bibliográfica foi realizada no sentido de entender, para depois explicar, a realidade estudada, dessa forma, foram utilizados livros, periódicos, artigos, teses e dissertações já publicados sobre o assunto pesquisado; para fazer a análise dos dados levantados buscou-se o apoio teórico em autores como: Demerval Saviani, Monica Molina, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mariano Enguita, Vendramini, Adelaide Coutinho, entre outros.

Para dar voz aos sujeitos fazedores do curso, foi necessária, para recolhimento dos dados, a aplicação de entrevistas semiestruturadas (Apêndice I), o que, segundo Minayo (2010), permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade, da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos. A seleção dos sujeitos colaboradores da pesquisa seguiu o critério do envolvimento dos mesmos no desenvolvimento do curso de Pedagogia da Terra, dessa forma, as entrevistas foram aplicadas com duas coordenadoras dos cursos de nível superior, um representante dos movimentos sociais e com cinco egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da Terra, identificados nesse relatório por nomes fictícios, como forma de preservar suas identidades.

Ainda se optou pela pesquisa participante, entendendo que esta permite a inserção do pesquisador no campo de investigação, dando-lhe um entendimento mais aprofundado do tema pesquisado. Segundo Schmidt (2006), a pesquisa participante abriga em si o diverso, abre para a pluralidade de vivências e modos de vida, nesta o pesquisador, ao passo que investiga, torna-se também um sujeito que aprende que se educa e colabora na construção e aperfeiçoamento de um saber

construído na coletividade. Contudo, afirmo que essa opção se deu pelo envolvimento direto no curso, na condição de monitora e posteriormente secretária.

O relatório da pesquisa é organizado em seis tópicos. No primeiro tópico, a introdução, serão apresentados os elementos essenciais da pesquisa; seguido do segundo tópico, que discorre sobre um breve histórico da formação de professores ao longo dos anos no Brasil e como a educação do campo era vista e tratada; no tópico três, a ênfase é na formação de educadores e educadoras do campo, é feita também uma reflexão sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; em seguida, no tópico quatro, será apresentado o PRONERA, no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, e explanado como a mesma se inseriu no programa; no quinto tópico, é feito um relato da experiência do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra e, por fim, no sexto tópico, as considerações finais da pesquisa.

2. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL: uma trajetória em (re) construção atravessada pela materialidade da Educação do Campo

Estudar a história da educação e a história da formação de educadores no Brasil é ter consciência de que estas estão embasadas, em sua grande parte, pelas influências internacionais. Desta forma, os estabelecimentos que se destinaram a dar um preparo inicial para os educadores chegam ao Brasil com os jesuítas em 1549, vindos de Portugal. Os ensinamentos dos jesuítas tinham na sua base formativa, destinada aos educadores, uma sustentação na religião católica, que por muito tempo foi empregada na educação e em todas as áreas da sociedade brasileira, alcançando os idos de 1759, quando foram expulsos pelo marquês de Pombal (DUTRA, 2015). Nessa esteira, cabe a reflexão que Portugal não se limitou a colonizar apenas o território brasileiro, do ponto de vista do domínio de suas terras, mas também colonizou o pensamento educacional por longo período.

Com a chegada do marquês Pombal ao poder, a estrutura educacional vigente é desfeita e são implantadas as Aulas Régias¹². Essas seriam de obrigatoriedade do Estado e não mais da igreja, porém, a perspectiva de educação permanece herdeira da influência jesuítica, sobretudo porque não deu conta de alterar o quadro educacional do Brasil e não alcançou as classes populares, sendo a educação direcionada principalmente à elite da época.

No ano de 1834, após a promulgação do Ato Adicional que colocou sob responsabilidade das Províncias a instrução primária, é que se dá maior importância para a formação de professores, desta forma, adota-se, mais uma vez, um modelo de educação oriundo da Europa, pois no Brasil não existiam propostas para qualificação dos professores, e o quadro era de professores leigos, sem formação alguma. Assim, em 1835, são instituídas as escolas normais de formação de professores¹³ primários e secundários.

As escolas normais têm origem na França, em 1795. Logo que foram criadas, evidenciou-se a distinção entre a “Escola Normal Superior para formar professores para o nível secundário, e Escola Normal, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário” (SAVIANI, 2009, p.143). Ainda segundo Saviani (2009), é somente após a independência o Brasil que a

¹²As Aulas Régias surgem no período pombalino e foram as primeiras formas de ensino público do Brasil, não ficando mais a educação a cargo da igreja e sim do estado.

¹³A categoria professor aqui utilizada relaciona-se ao contexto histórico em questão.

formação de professores no país ganha importância, no contexto da sociedade que emergia.

No Brasil, a primeira escola normal¹⁴ é fixada na província do Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835. Segundo Martins (2009), nesse primeiro momento, a formação intelectual dos professores que atuavam nessas escolas não era levada muito em conta, pois a preocupação do momento era a de formar professores “que pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem, impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal” (MARTINS, 2009, p.177).

As escolas normais¹⁵, como já citado, não tinham uma preocupação com a formação dos professores membros das escolas. Desta forma, o Estado de São Paulo, no ano de 1890, promoveu uma reforma do ensino. Os reformadores afirmavam que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SAVIANI, 2009, p.145).

A reforma foi feita em dois pontos, a primeira no aspecto dos conteúdos curriculares, os quais foram enriquecidos. O segundo aspecto deu maior ênfase para os exercícios práticos. A reforma da Escola Normal do estado de São Paulo se espalhou para as escolas normais do país, servindo de modelo para as demais. Nos anos seguintes, as reformas sofreram estagnação, tendo em vista que as reformas realizadas na escola normal de São Paulo, e que se estendeu para as demais, não significou muitas mudanças.

Em 1932, Anísio Teixeira se propôs a modificar a estrutura das escolas normais, cujo movimento ficou conhecido por escolanovismo¹⁶. Saviani (2009) observa que uma nova fase se iniciava no campo educacional, pois a criação dos

¹⁴As primeiras escolas normais eram destinadas aos homens, para as mulheres cabia aprender sobre os trabalhos domésticos, isso perdurou por bastante tempo na educação brasileira (CASTRO, 2006).

¹⁵É válido lembrar que nem todas as escolas normais eram públicas, existiam também as escolas particulares.

¹⁶O escolanovismo foi amplamente propagado no Brasil e era encabeçado por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. No entanto, essa proposta nunca foi implementada completamente no sistema educacional brasileiro, por partir do viés idealista de que a educação é redentora e sozinha pode transformar a sociedade (NAGLE, 1978). Apesar de suas tendências idealistas, esse movimento possibilitou pequenos avanços, uma vez que a educação passou a ser pauta nos diversos âmbitos e algumas medidas foram tomadas buscando reverter o quadro de escolaridade no Brasil, o que contribuiu para a sistematização e reorganização do sistema escolar brasileiro. Entretanto, a educação não sofreu grandes transformações estruturais, visto que manteve seu caráter classista (REZENDE, 2010, p. 18).

institutos de educação detona alterações significativas na formação de professores. O primeiro instituto de educação foi criado em Brasília, e o segundo, em São Paulo.

No que tange às Escolas Normais, estas foram transformadas em Escola de Professores.

Do ponto de vista do currículo dos cursos de formação de professores, várias modificações foram implantadas, incluindo disciplinas mais focadas na formação desses profissionais. Assim, as escolas eram laboratoriais, ou seja, os professores tinham a oportunidade de embasar sua formação na experimentação pedagógica com bases; as escolas contavam com jardim de infância, escola primária e secundária, que funcionavam justamente para que eles pudessem fazer as observações práticas das aulas (SAVIANI, 2005, 2009).

Os Institutos de Educação foram transformados em universidades por volta do ano de 1939 (SAVIANI, 2009), ficando assim responsáveis pelos estudos superiores de educação. Dessa forma, surgem os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, e a partir da Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, surge a base para a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituição que foi considerada referência para as demais escolas; do decreto nº 1.190 resultou o esquema 3+1, “onde era acrescentado um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, destinada a formação de docentes para o ensino secundário”(GATTI, 2010, p.1356).

O decreto nº 1.190 foi adotado nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, Os primeiros eram responsáveis por formar professores para exercer a docência nas escolas normais, e os cursos de licenciatura, responsáveis por formar professores para ministrar várias disciplinas dos currículos das escolas secundárias (SAVIANI, 2009).

Porém, a proposta que deu origem a este novo modelo de formação de professores, ao generalizar-se, perdeu suas configurações iniciais. Outrora, era pautado nas escolas experimentais que serviam de apoio para as pesquisas, o que dava o caráter científico aos processos de formação (TANURI, 2000). Nesta perspectiva, a formação de professores centrava-se no aspecto mais profissional, generalizado por um currículo “composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios” (SAVIANI, 2005, p.17).

Em 1964, com o advento do golpe militar, o Brasil passa por várias mudanças. No campo educacional, houve mudanças na legislação do ensino, que alterou o ensino primário e médio para primeiro e segundo grau. O ensino superior, neste momento, passa também por uma reformulação com a Lei nº 5.540/68. Neste contexto, o curso de Pedagogia é desmembrado em habilitações técnicas para a formação de especialistas em educação, (TANURI, 2000; SAVIANI, 2005; SCHEIBE, 2008). Segundo Saviani (2009), nessa nova conjuntura, as escolas normais perdem lugar para a habilitação específica de 2º grau, para o exercício do Magistério de 1º grau. Esta habilitação foi organizada em dois ciclos ou modalidades; uma tinha a duração de três anos, e dava a habilitação para ministrar aulas até a 4ª série, a outra durava 4 quatro anos e habilitava o professor a ministrar aulas até a 6ª série do 1º grau.

O currículo da habilitação específica para o magistério apresentava-se em núcleo comum de formação geral obrigatório no âmbito nacional. Saviani (2009) e Tanuri (2000) apontam que o curso era bastante fragmentado, refletindo, assim, uma tendência tecnicista, o que gerou bastante crítica por parte dos estudiosos da época. Tanuri (2000) cita um trecho de um trabalho publicado pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CENAFOR) em 1986:

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo em que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular (TANURI, 2000, p.80 *apud* CENAFOR, 1986, p. 25).

A autora, em seu artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, ainda traz outras críticas a respeito das Habilitações Específicas para o Magistério (HEMs), e aponta que muitas dessas críticas, já nos anos de 1980, se baseavam em visões sociológicas, levando, assim, a analisarem os fracassos escolares, que não são mais analisados sob a luz de conceitos e abordagens psicológicas ou tecnicistas que reinavam em épocas anteriores, mas buscando fazer análise da formação docente à luz do contexto histórico, no qual ele estava inserido, de modo a “detectar os

determinantes dessa formação e de adequá-la a função da escola, que seria formar cidadãos críticos e competentes” (TANURI, 2000, p. 82).

Com o passar do tempo, a formação precária dos professores ficou em evidência, levando o governo a lançar no ano de 1982 o projeto *Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério*¹⁷, com o objetivo de revitalizar a escola normal (SAVIANI, 2005), adequando-a à formação de profissionais e atenuando a carência em relação à formação de professores com “competência técnica e política, e ampliar-lhes as funções, de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais” (CAVALCANTI, 1994 *apud* TANURI, 2000, p. 82).

Segundo Tanuri (2000) e Saviani (2005), as avaliações realizadas acerca do projeto foram bastante positivas. Este possuía um currículo enriquecido, as disciplinas eram articuladas entre si, para o ingresso dos alunos havia processo seletivo, desenvolvia-se a pesquisa-ação, houve recuperação e criação de escolas de aplicação, o que aumentou a qualidade da formação oferecida; porém, o projeto não teve um alcance muito grande entre todos os centros criados, ainda segundo os autores, não houve nenhuma política pública para aproveitar os professores que estavam sendo formados pelos centros; houve ações do Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de fortalecer e dar prosseguimento aos Centros), porém, as ações não tiveram continuidade. Nesse momento, a questão da formação de professores não era somente pensada na esfera federal, mas as secretarias de educação já existentes também já tinham projetos e pautas voltados para o “treinamento”¹⁸ de professores.

Nos anos de 1980, os cursos de Pedagogia passam por reformulações no intuito de dar centralidade na formação de professores para as séries iniciais, pois até então os professores que atuavam nesta área não tinham uma preparação específica. Ainda com base em Tanuri (2000), já nesse período as falhas e a inexistência de políticas focadas para formação de professores já traziam a

¹⁷O projeto foi implantado inicialmente em 1983, com apoio técnico e financeiro do Ministério, em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, total de 55 Centros. Em 1987, por intermédio do projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAMs”, os Centros foram estendidos a mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Pará Goiás e São Paulo.

¹⁸Tanuri, 2000, p. 83.

desvalorização da profissão, o que desde então vem causando grandes danos para a qualidade do ensino de todos os níveis educacionais.

Freitas (2002) relata que os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento que vinha sendo construído até então; foram desencadeados pelo país vários movimentos em prol da redemocratização, logo tendo seus impactos na educação. Nesse momento, a formação de professores buscava se afastar dos modelos técnicos e de treinamentos, daí iniciam-se discussões sobre a função transformadora da educação, buscava-se, portanto, um (a) professor (a) comprometido (a) com a transformação social (INFOP, 2005).

Candau (1984, p.19), citado por Azevedo, Ghedin, Forsberg e Gonzaga (2012, p.1008), diz que este momento significou um “despertar para importância da dimensão política até então silenciada pela perspectiva instrumental fundada na neutralidade técnica”, ou seja, naquele momento, havia a necessidade de professores com pensamento crítico e com consciência do real papel da educação, e que também fossem comprometidos com as classes populares, que aos poucos foram conquistando os espaços escolares, os quais desde os primórdios lhes foram negados.

Todavia, para que tais professores tivessem essa consciência política da educação, era preciso que existissem cursos que oferecessem essa possibilidade de pensamento, de enxergar a sociedade e, por conseguinte, o valor da escola, ao passo que a importância de suas ações como educadores estarem associadas às práticas sociais e globais (PEREIRA, 2007).

Nos anos de 1990, de acordo com Freitas (2002), houve o aprofundamento das políticas neoliberais. Ainda segundo a autora, este período ficou conhecido como “Década da Educação”. Para ela, a formação de educadores (as) ganhou maior notoriedade nesse período, pois seria importante para as reformas educacionais que ganhavam forma no início do governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse momento, o pensamento neoliberal toma conta dos setores da sociedade, e no que tange à educação, antigas práticas voltam à tona com nova roupagem, como é o caso da visão tecnicista dos anos de 1970, e rebatida nos anos de 1980.

Então, as políticas educacionais naquele momento são pensadas em conformidade com organismos multilaterais, com o objetivo “de adequar esse

sistema ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado que exerce papel fundamental no atendimento às necessidades sociais como a educação” (DINIZ, 2011, p.3).

Chegando ao final dos anos de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 vigente traz em seus artigos a necessidade de uma mudança no quadro da formação de educadores (as); Os currículos dos cursos logo passaram por reformulações, indicando associação entre “teoria e prática [...]” (art.61, I)¹⁹ . Assim nasce a necessidade do(a) educador(a) pesquisador-reflexivo, capaz de aliar atividades de ensino às pesquisas, que atualmente sabemos que caminham juntas, e com essa nova visão dos(as) educador(as) surgem as “discussões de que a formação do professor não pode ser pensada desvinculada do espaço de sua atuação [...]” (AZEVED, et al., 2012, p.1013).

Atualmente, vivemos em um século onde temos o mercado como ponto de referência para várias ações. Não distante, a educação também fica aprisionada às concepções mercadológicas, contudo, a formação do (a) educador (a) nessa visão acaba assumindo importante participação no processo “de globalização, modernidade competitiva e da reestruturação produtiva” (SCHEIBE, 2008, p.11). Neste quesito, cabe a reflexão sobre qual o lugar que tem ocupado a formação de educadores do campo na contra hegemonia da lógica mercadológica, uma vez que a mesma tem como bandeira de luta uma educação ancorada em concepções e princípios por meio do diálogo permanente com os povos do campo e sua diversidade.

Partindo dessa indagação, é pertinente observarmos também qual foi o tratado à educação rural²⁰, no decorrer das leis que regem nosso país e, conseqüentemente, à formação dos educadores do campo. O Brasil teve sete constituições²¹ e todas, mesmo que de forma tímida, tratam sobre a educação, porém, nas duas primeiras, em nenhum momento a educação rural foi citada, mesmo sendo o Brasil um país eminentemente agrário, segundo a relatora das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

¹⁹Na atual conjuntura, este artigo foi revogado pela Lei nº 12.014/2008, porém para o momento em que é citado, a antiga escrita melhor se encaixa.

²⁰Educação rural, pois assim que era chamada a educação destinada à população do campo nas constituições brasileiras.

²¹Carta Magna dos anos de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e a Constituição em vigor de 1988.

A Constituição de 1934 trazia em si os traços das reformas e mudanças que o país vinha passando e foi a primeira a dar ênfase às questões educacionais. Nesta Constituição, a educação rural também é citada, porém, vale ressaltar que na década de 30 temos o advento do ruralismo pedagógico, no qual a elite pretendia fixar o sujeito no campo, como mostra o Art. 121:

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934, Art. 121).

Dito isso, nos salta aos olhos o pouco ou quase nenhum interesse do Estado pela formação de professores para atuarem nas escolas localizadas em áreas rurais, nas quais prevalece a professora leiga e a escola como apêndice da fazenda. Sabe-se que as elites não estavam preocupadas com os/as homens/mulheres do campo, o que de fato queriam era manter o controle sobre os trabalhadores, para manter a ordem nos grandes centros e a produtividade do campo, para isso sustentavam a ideia da fixação do homem ao campo, sobretudo, levantavam a preocupação com as questões econômicas do país, como descrito nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p.9):

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

Já em 1937, o país caminhava para o crescente aumento das indústrias, logo, a Constituição vigente apontava para a educação profissional, destinada às classes menos favorecidas. Neste momento histórico, o Estado retira a obrigatoriedade de ofertar o ensino, visto que o Art. 129 fala que “é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 2002, p.13).

A quinta Constituição, de 1946, vem logo após o encerramento da II Guerra Mundial, e retoma alguns pontos da constituição de 1934 e que foram suprimidos da constituição de 1937. No que tange à educação rural, esta constituição fortalece a oferta pelas empresas privadas, como apontam as diretrizes:

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (BRASIL, 2002, p. 17).

O fim do regime militar trouxe um novo momento para o país. Os educadores se uniram na luta em defesa da escola pública e laica. A constituição de 1967 não trouxe consigo mudanças significativas, ainda mais no que se refere à educação rural. Porém, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que já vinha sendo desenhada desde a constituição de 1934, a educação rural é citada, a exemplo, no Artigo 4º, o qual estabelecia que os currículos do ensino de 1º e 2º graus deveriam atender às peculiaridades locais. Outro ponto importante apresenta-se no parágrafo 2º do artigo 11, que trata do calendário escolar na zona rural, com o intuito que fosse respeitado os períodos do plantio e da colheita:

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e da colheita de safras, conforme aprovado pela competente autoridade de ensino (BRASIL, Lei nº 4.024/1961, Artigo 11).

A constituição atual, de 1988, caracterizou grandes mudanças na educação e nos direitos dos cidadãos. Ghellere (2017) aponta que esta constituição não trata diretamente da educação do campo, mas da educação como um todo:

o artigo 206 prescreve que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] e que a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” [...] O dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, Art. 205, 208).

A partir da década de 1990, com a construção da *Articulação Nacional por Uma Educação do Campo*, o debate da Educação do Campo ganha um espaço, principalmente a partir da atuação dos movimentos sociais, conforme se pode verificar em Caldart (2000), que se reporta ao projeto do MST com a discussão de formação ligada intrinsecamente à formação política de militantes. (MOLINA; JESUS, 2004; SILVA, MARIA, 2005).

A educação no Brasil, como relata a história da educação, por muito tempo desconsiderou a diversidade que temos no país, deixando de fora do processo de formação aqueles que não pertencem às elites. Ao passo que essa elite dominante tentava enquadrar o país às novas propostas de modernização, apenas propostas

fragmentadas foram criadas para a educação no meio rural²² (BARAÚNA, 2009). A história aponta ainda que, nos anos de 1980, já havia movimentos sindicais que lutavam em prol da mudança do país, assim sendo, também eram levantadas as bandeiras da necessidade de uma educação voltada para a população que morava no meio rural.

Neste momento, a educação ofertada para os sujeitos do meio rural tinha a finalidade de atender às demandas da produção, da industrialização e do crescimento econômico do país, conforme sinaliza a breve história do país desenhada até aqui. Em síntese, as políticas educacionais que eram elaboradas, quando voltadas para a educação dos povos que viviam no meio rural, visavam educar esse sujeito de forma técnica para que a mão-de-obra fosse voltada para as empresas capitalistas que investiam na modernização do campo; no que se refere à legalidade da educação para o meio rural, está se fazia presente nas constituições, porém, por muito tempo o Estado fechou os olhos para a questão (LEITE, 1999; ARROYO, 2007; SOUZA, 2006).

A articulação nacional *Por Uma Educação do Campo* compreende a necessidade de tornar a lei em ação, por isso investe no seguinte lema: “Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado”. Dessa forma, a expressão acima se torna bandeira de luta da educação para os sujeitos do meio rural. Nesse sentido, movimentos sociais e instituições tais como o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Universidade de Brasília (UnB); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; ROCHA, 2011) se unem para transformar o entendimento sobre educação rural e construir outra categoria política que compreendesse a especificidade da educação destinada aos povos do campo.

Em 1997, o MST promoveu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Segundo Kolling, Nery e Molina (1999), o encontro teve uma repercussão muito maior do que a esperada, surgindo à

²²Até aqui será utilizado o termo meio rural e educação rural, pois a qual sempre esteve sob os interesses da classe dominante do país, de dominação, exploração, contenção da migração do campo para a cidade dos povos que vivem no campo. A concepção de educação rural muda em 1998, quando o termo Educação do Campo passa a ser utilizado como forma de oposição à educação oferecida aos sujeitos do campo pela classe dominante (LEITE, 1996).

necessidade de criar mais espaços para dar continuidade às discussões; espaço esse que foi denominado de “Conferência por uma Educação Básica do Campo”, e que aconteceu em 1998, cujo objetivo principal foi “recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.14).

Vale ressaltar que o momento é considerado um marco na história da Educação para o Campo, melhor dizendo, é neste período que o embrião da Educação do Campo é gestado. A partir dessas discussões foi-se reconfigurando o sentido de rural até chegar à conclusão que o termo que melhor definiria esse novo espaço seria campo²³, pois abrange diversos aspectos da vida campesina. Dessa forma, a educação não mais seria uma forma de aprisionamento do sujeito do campo, mas sim uma forma de libertá-lo.

Outro ponto importante nesses acontecimentos foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, desencadeado com a realização do ENERA, em 1997. Para Molina e Jesus (2010), o programa teve seu início com demandas de alfabetização de jovens e adultos advindos das “prioridades do I Censo Nacional da Reforma Agrária”, paralelamente à oferta de formação de educadores (as) das próprias áreas de “Reforma Agrária para atuarem nestes processos de escolarização com mais qualidade e regularidade” (MOLINA; JESUS, 2010, p.36)

Ainda segundo Molina e Jesus (2010), foram feitas parcerias com universidades públicas para viabilizar a diversificação das áreas de conhecimento ofertadas pelo programa, a fim de melhorar o desenvolvimento das famílias. Cursos de formação de educadores (as) do campo também foram o foco do programa, como os cursos de Magistério e Pedagogia da Terra.

Para a construção e a consolidação de uma educação para o campo, a articulação nacional *Por Uma Educação do Campo* passa a pautar na sua agenda políticas públicas de estado que contemplem as especificidades do campo, e que estejam também voltadas para a questão da formação do (a) educador (a) das escolas do campo. Este educador (a) deveria ter uma formação que o capacite a

²³ Será utilizada a expressão *campo*, e não mais a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.14).

entender que a educação se dá em diferentes âmbitos e dimensões, assim como ter uma visão de totalidade da educação e de caráter político, desde a formação inicial nas universidades, a nível médio e de graduação. Portanto, as universidades em diálogo com os movimentos sociais do campo deveriam elaborar propostas de currículos das licenciaturas que dialogassem, ao mesmo tempo, o saber produzido na academia com os saberes advindos das comunidades campesinas.

Assim, pensar em formação para os (as) educadores (as) do campo é pensar primordialmente quais os caminhos devem ser traçados para a construção desse processo. Cidade e campo devem ter suas especificidades respeitadas, por isso é fundante que as escolas do campo e da cidade tenham profissionais formados para atender suas necessidades. Não basta formar um profissional que entenda ambas as realidades, é preciso que esse profissional tenha uma formação totalizante. De acordo com o pensamento de Rocha (2009), esse educador deve dar conta de uma série de dimensões educativas presentes na realidade do campo, nessa perspectiva Molina (2010, p.396) assegura que:

o educador do campo precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considere o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas, como digno e bom. O educador do campo deve ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar.

Não é de agora que a formação de educadores (as) do campo vêm sendo colocada em xeque, sobretudo com o desafio para as instituições de ensino superior, bem como dentro dos próprios movimentos sociais que se colocam à frente da luta por uma Educação do Campo. A formação do (a) educador (a) do campo deve ter centralidade na consciência em reconhecer que a sua formação é instrumento fundamental para a construção não somente do campo como parte isolada de um todo, mas na construção de uma sociedade humana, na construção de um projeto societário onde se possa romper com modelos prontos e impostos de sociedade, conforme corrobora Molina (2010), o qual afirma ser essencial que os educadores do campo conheçam as formas peculiares do modo vida e de ser do campo, assim como suas práticas e seus saberes, que foram construídos ao longo dos tempos para proporcionar a estes sujeitos a valorização de sua cultura e levar novos conhecimentos para o desenvolvimento e melhoria de vida.

Por conta da preocupação com o rumo que poderia tomar a Educação do Campo, na II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo pontuou-se a necessidade de políticas públicas para a construção das especificidades dos (as) educador (as) para o campo, políticas de “formação, fixação e interação entre a cultura [...] dos (as) educador (as) e os povos do campo” (CONFERÊNCIA, 2004, p.7).

Assim sendo, a Educação do Campo é muito mais do que profissionais formados que dominam métodos e técnicas de ensino, a Educação do Campo precisa de educadores (as) comprometidos (as) politicamente e engajados (as) com as causas sociais, com as causas camponesas e dos trabalhadores, caso contrário, os educadores estarão apenas reproduzindo práticas que favorecem a classe dominante e reproduzindo a criminalização e a exclusão dos sujeitos do campo.

3. FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: refletindo sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

No tópico anterior, tecemos um breve histórico da formação de educadores (as) do campo, da educação do campo e da própria história do PRONERA, porém, entende-se a necessidade de se realizar um aprofundamento sobre a formação de educadores do campo, tomando como marca dessa construção o PRONERA.

A criação do PRONERA e a materialidade de uma política de educação do campo se instaura no bojo da formação de educadores (as) do campo, nas políticas públicas para o campo, movimentos sociais e em outras dimensões da lógica camponesa. Não abordar a história do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária seria uma incoerência muito grande, pois a conquista do Programa é o marco principal das lutas e conquistas dos sujeitos do campo.

O embrião do PRONERA foi gestado em julho de 1997, durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, anteriormente sinalizado, porém antes deste evento já havia a preocupação dos movimentos sociais com os rumos que a educação dos sujeitos do campo estava tomando e a necessidade de uma mudança urgente desse quadro. Até então, ainda havia o modelo ruralista de educação²⁴, oriundo da década de 1930, que visava à fixação do homem no campo por meio da educação (BEZERRA NETO, 2003). Os ruralistas não estavam preocupados com a qualidade de vida dos sujeitos do campo, pelo contrário, estavam preocupados em manter a suposta ordem social, uma vez que o êxodo rural já era bastante evidente neste momento; o ruralismo pedagógico teve o apoio da elite dominante, pois a ida do homem do campo para a cidade iria gerar, primeiramente, o esvaziamento do campo, fazendo com que relações baseadas no patriarcalismo se enfraquecessem isso seguido do aumento dos problemas sociais. No quesito currículo das escolas, os ruralistas pensaram em conteúdo que ajudassem no entendimento da agricultura, da pecuária e de outros assuntos necessários no cotidiano no campo.

De certo que na década de 1980 já eram fortes as manifestações em prol de uma mudança de políticas para o campo, e voltadas à questão agrária, às relações de trabalho e à educação. Assim, nesse contexto, os movimentos sociais começam

²⁴ Este modelo é popularmente conhecido como ruralismo pedagógico, “movimento que discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais a partir de 1920” (MOLINA; ANTUNES; ROCHA, 2014, p.223).

a se destacar tanto na luta pela terra quanto pela educação. É válido destacar o protagonismo do MST nas conquistas educacionais dos sujeitos do campo, sobretudo porque a luta também ganha um sentido pedagógico para esse coletivo social.

De acordo com Bezerra Neto (2003), o movimento tem suas raízes em outros movimentos de luta pela terra, como Canudos, no sertão baiano, entre os anos de 1870 e 1897; e Contestado, entre Paraná e Santa Catarina, nos anos de 1912 e 1916; porém, segundo Stédile (2004), o movimento que mais influenciou a criação do MST foram as ligas camponesas.

O ponto que marca, de fato, a fundação do MST ocorre em janeiro de 1984, durante o I Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra (CALDART, 2001). Desde a sua criação, o movimento vem reafirmando a necessidade de uma reforma agrária que modifique a visão da propriedade da terra, dando-lhe um caráter socialista que modifique as relações sociais; para o movimento, a luta pela terra é o “carro chefe” de suas lutas, contudo, chegaram à conclusão de que só se alcança uma sociedade de cunho socialista por meio da educação.

Diante dessa ideia, o papel da educação é a formação de sujeitos problematizadores e transformadores das relações sociais. Para o MST, a educação é um dos sustentáculos da luta dos trabalhadores, assim sendo, dentro do movimento foi construído, no ano de 1987, o Setor de Educação, composto, desde o início, por professores, pais, alunos e lideranças comprometidas em fazer articulações necessárias para o funcionamento da escola (CAMARGO, RICHTER, MENDES, FERREIRA, 2014).

A luta por uma educação do campo foi impulsionada a partir de um fato trágico que marcou a história de luta do MST, quando cerca de 1.500 famílias ocuparam uma fazenda em Eldorado dos Carajás, no estado do Pará. A fazenda era utilizada para pasto e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) considerava aquela terra produtiva, mas para o MST a terra era improdutiva. Diante deste impasse, o movimento organizou uma caminhada pacífica até Belém, no intuito de convencer o INCRA que a terra era improdutiva. Porém, o governo do Estado do Pará, alegando que a caminhada feria o direito de ir e vir de todos, ordenou que a polícia desobstruísse a via. Essa ação da polícia militar resultou na morte de 19 camponeses e deixou mais de 70 feridos. O massacre de

Eldorado dos Carajás ganhou repercussão internacional na sociedade, e em meio a isso, não preocupado em resolver a questão da violência no campo e a violência contra os trabalhadores rurais, mas sim em mascarar o ocorrido, o então Ministro de Política Fundiária começou a criar fatos políticos com a intenção de abafar o massacre (MOLINA, 2003; FELIX, 2015).

Assim, sobre o ENERA, Molina (2003) aponta que, entre outros, o objetivo do encontro também foi o de fazer uma avaliação e trocar experiências entres os níveis de educação que eram ofertados para o meio rural. Durante o encontro, chegou-se à conclusão de que, apesar do “descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências” (MOLINA, 2003, p.49) de educação, e de que era sim possível ter um modelo de educação que contemplasse as especificidades do povo do campo.

Dessa forma, percebe-se que a Educação do Campo não nasce do nada, ela parte de um coletivo, ela surge em meio a uma história de luta. Vendramini (2007, p. 123) afirma que:

[a Educação do Campo] emerge de um movimento social, da modalidade dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Caldart (2007, p.72) também aponta que a Educação do Campo

[...] nasceu também como crítica à educação centrada em si mesmo ou em abstrato; seus sujeitos lutam desde o começo para que o debate pedagógico se colocasse a sua realidade, de relações sociais concretas de vida acontecendo em sua necessária complexidade.

Então, é em meio ao contexto das lutas sociais, relações sociais, e das afirmações dos sujeitos do campo como sujeitos de direito que surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma das “primeiras políticas públicas de Educação do Campo” (MOLINA, 2003, p.50). Durante o I ENERA foi identificado que havia um número significativo de universidades que já trabalhavam de forma isolada com o tema da educação na reforma agrária. Naquele momento, era preciso que fossem feitas articulações, de modo a unirem as forças para fazer avançar a educação nos assentamentos, e reverter os baixos índices educacionais mostrados pelo senso.

Portanto, o PRONERA foi um divisor de águas no que se refere às políticas educacionais para o campo, uma vez que as políticas existentes não levavam em

conta a realidade e a necessidade dos povos camponeses, e como aponta MOLINA (2003), nem contavam com a participação dos mesmos na elaboração. Logo a luta também passa a ser para que houvesse a participação dos sujeitos do campo na elaboração das políticas voltadas para o campo, o “Movimento da Educação do Campo foi capaz de garantir este princípio, tendo forte participação na concepção e elaboração do Pronera” (MOLINA; ANTUNES; ROCHA, 2014, p.227). Em 16 de abril de 1998, após um longo processo de negociação, o PRONERA é instituído.

O Programa passa a ser então uma prática educativa contra hegemônica que vai na contramão de uma lógica dicotômica que diz que uns nascem para o trabalho manual e para o fazer, enquanto outros nascem para o trabalho intelectual. Assim, o Programa torna-se um instrumento de resistência. Mais que permanência e acesso à educação, o PRONERA, em todos os seus anos e ações, busca assegurar e promover a expansão de direitos; representa para os movimentos sociais do campo um instrumento de luta em favor da conquista da terra, do território, da produção e manutenção da vida; “é um instrumento de resistência [...] que constitui sujeitos coletivos conscientes de seu papel histórico e social” (IPEA, 2015, p.9).

Após as articulações e reuniões, formou-se a comissão pedagógica do programa, a qual elaborou o Manual de Operações, que traria o objetivo geral do programa, qual seja:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (MDA, 2016, p.18).

Molina (2003, p 53) afirma que o PRONERA foi:

Formalizado como estratégia política para incluir jovens e adultos assentados excluídos das políticas públicas de educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que mais se ocupou em racionalizar gastos públicos e reformou o ensino a partir de uma visão economicista.

Dessa forma, o PRONERA, em seus primeiros passos, iniciou ofertando alfabetização e fazendo a formação de educadores dos assentamentos. Em seguida, passou a ofertar os anos finais do ensino fundamental e médio, e depois,

cursos profissionalizantes, chegando até os cursos de nível superior (MOLINA, 2003; ANTUNES; ROCHA, 2014; FELIX, 2015).

Ou seja, o PRONERA se constituiu como referência para uma política de formação de educadores e educadoras do campo, sendo assim, o PRONERA é uma política pública, um instrumento institucional do Estado na execução de um projeto de Educação do Campo para assentados da reforma agrária (SANTOS, 2011), como já referenciado anteriormente.

Dentre as ações do PRONERA, a oferta de educação na modalidade EJA e a formação para os educadores do campo é preocupação central em razão dos altos índices de analfabetismo nos assentamentos e acampamentos, além do baixo número de educadores com formação voltada para atuação nas escolas do campo. Essa formação tem por base as questões camponesas, ou seja, se trata de uma formação que oferece ao educador um conhecimento amplo da história de quem vive no campo, esta ação é muito vantajosa, pois, ao passo que se investe em formação qualificada para os educadores do campo se está também investindo no aumento da qualidade cultural e instrucional dos assentados , e melhorando a qualidade do ensino nas escolas camponesas.

A estratégia do PRONERA de formar educadores (as) residentes nos próprios assentamentos foi uma das mais acertadas por esse programa, e “vem sendo avaliada com bastante positividade por aqueles que integram os diversos projetos” (ROCHA, 2011, p.108).

Os cursos de formação desenvolvidos pelo PRONERA são realizados em instituições de ensino reconhecidas pelo MEC, vão do ensino médio até a pós-graduação e funcionam em regime de alternância entre o tempo-escola e o tempo-comunidade. Em novembro de 2010, aconteceu o Encontro Nacional do PRONERA, nesta oportunidade, os movimentos sociais reunidos juntamente com representantes do governo, aprovaram o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que discorre sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (BRASIL, 2010). A aprovação deste decreto foi muito significativa no que diz respeito aos avanços, não somente de políticas públicas para formação de educadores do campo, mas também para a caracterização dessa educação, que necessita de vários fatores para que aconteça. Dessa forma, o Art. 1º § 4º ressalta que:

a educação do campo caracteriza-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de matérias e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

A formação de educadores do campo está fundamentada nos princípios da Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica e é orientada também pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O PRONERA, dentro das suas atribuições, planeja projetos que venham contemplar essa formação em parceria com as instituições públicas de ensino, que deverão incorporar nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciaturas os processos de interação campo e cidade, e organizar os tempos e espaços de formação.

A discussão sobre a formação docente no interior do *Movimento Por uma Educação do Campo* sempre foi um ponto de inquietação, tanto no que se refere às questões educacionais quanto às políticas, pois o movimento, juntamente com o PRONERA, pensa que a formação dos educadores do campo deve ser regulada por políticas afirmativas que venham a ajudar na realidade desses educadores. Nesse sentido, Arroyo (2007) direciona essa discussão política para a formação de educadores do campo como sendo

políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente à visão ainda dominante como forma de vida em extinção. Políticas de formação articulada a políticas públicas de garantia de direitos. Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo, das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade [...]. Política de formação a serviço de um projeto de campo. Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo (p. 173-175).

O PRONERA, nos seus 20 anos de existência, vem buscando seu espaço no interior das universidades. É bem verdade que ainda é um espaço a ser ocupado diante de tantos outros programas e projetos que as universidades desenvolvem. Contudo, a atuação do Programa nesses espaços é um dos mais tem resultados positivos quando levantados seus dados. Molina (2004) ressalta que nesses anos em que o PRONERA está em ação, conseguiu ampliar a discussão de metodologias e teorias que referenciam a Educação do Campo:

nos primeiros anos do PRONERA foram abertos diferentes canais, demonstrando que, se o Estado é fundamental, fundamental é também a participação dos movimentos sociais na construção de políticas públicas. O

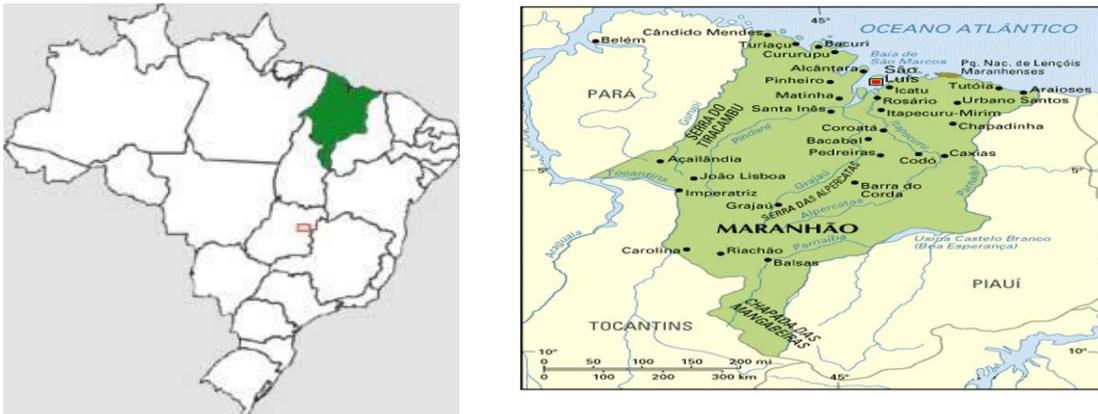
trabalho incansável de luta pela abertura dos espaços estatais resultou em ações concretas e de grande riqueza. (MOLINA, 2004 p. 79)

Assim, o PRONERA assume seu papel como política pública, contribuindo para o crescimento e disseminação da educação para o campo, levando em consideração a diversidade e a organização política de cada região em que é desenvolvido. Nos projetos de formação, propõe que os diferentes sujeitos participantes sejam construtores de suas realidades e ajudem os outros a construírem também novas realidades.

4. O PRONERA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: o estado do Maranhão no contexto da Educação do Campo

O Maranhão é um dos 27 estados da federação brasileira. Sua localização fica ao oeste da região Nordeste, como mostra o mapa abaixo, e tem por capital, São Luís²⁵.

FIGURA 1 – Mapas do estado do Maranhão



Fonte: <http://www.viagemdeferias.com/mapa/maranhao/>

O estado abriga grande quantidade de monumentos históricos e arquitetônicos, muitos tombados pelo Patrimônio Histórico, principalmente nas cidades de Alcântara, São Luís e Caxias.

A cultura do estado é vasta e encantadora, é composta pelo tão conhecido Bumba-meu-Boi, pelo carnaval, composto pelos blocos tradicionais e a festa do Divino Espírito Santo. Temos ainda o tambor de crioula e de mina, o cacuriá, a dança do lelê e do coco. No que se refere à culinária maranhense, esta traz um pouco da culinária do norte do país, mais especificamente da região amazônica, porém o prato mais conhecido do estado é, sem dúvidas, o famoso arroz de cuxá, que é feito de folhas de vinagreira, arroz e camarão seco, acompanhado de peixe seco frito.

O estado do Maranhão se originou a partir da disputa territorial entre povos. A região em que hoje se encontra o nosso estado não fazia parte do acordo entre os portugueses e espanhóis, firmado no Tratado de Tordesilhas, em 1494, contudo, em 1534, logo após o descobrimento Brasil, em 1500, por Portugal, o Rei de Portugal,

²⁵Imperatriz, Açailândia, Timon, Caxias, Codó, Santa Inês, Bacabal, Balsas, Itapecuru-mirim e Zé Doca são outros municípios importantes do estado.

Dom João III dividiu o então Brasil-Colônia em capitanias hereditárias com o intuito de impedir que estrangeiros invadissem o território, que posteriormente viria a ser o Maranhão.

No ano de 1612, o território foi invadido por franceses liderados por Daniel de La Touche, que fundou o povoado da França Equinocial, o qual viria a ser mais tarde sua capital, São Luís. Três anos depois, em 1615, Jerônimo de Albuquerque à frente de Portugal e com o auxílio de algumas tribos indígenas, expulsou os franceses e dá nome ao estado.

No século XVII, os holandeses invadiram o Maranhão e influenciaram o seu desenvolvimento econômico. Porém, em 1644, os portugueses, sob o comando do capitão Antônio Teixeira de Melo conseguiram expulsar os holandeses do solo maranhense, após dois anos de batalha.

O Maranhão passou por vários momentos que foram cruciais para o seu desenvolvimento e para o do Brasil. Nos dias atuais, se destaca por ser o segundo maior estado da região nordeste.

No que se refere à educação no estado, historicamente está sempre foi ofertada de forma precária. Dantas e Bauer (2015, p. 6) relatam que, nos anos de 1960,

As bases da política educacional maranhense, portanto, se amoldavam às características do coronelismo, ou seja, estruturavam-se na política paternalista, onde o que norteava o ensino e todo o sistema educacional estava intrínseco aos interesses particulares dos detentores do poder, e onde todo e qualquer progresso realizado era “oferecido como favor” da parte dos coronéis e senhores de terra.

Assim sendo, naqueles anos, a educação maranhense quando não era negada, era ofertada nos parâmetros estipulados pelos detentores do poder, servindo muitas vezes como troca ou como forma de manter o domínio sobre a população, pois quanto menos instruída fosse, mais fácil seria de controlar (COSTA, 2008).

As mudanças que ocorreram no país nos anos de 1930 não foram significativas para a educação do estado, pois, como aponta Rapôso (*apud* Costa, 2008), o poder público não se mostrou interessado em mudar o quadro educacional da época. Vale ressaltar que tal despreocupação era apenas com a educação ofertada para a população pobre, pois a elite tinha uma educação adequada para seu status, visto que os “bem-nascidos” tinham direito a educação. Quanto à

educação para a população camponesa, essa mesmo que era precária ou totalmente inexistente, pois para o trabalho na lavoura não era necessário frequentar os bancos escolares, pois nem tempo se tinha para isso.

Com as mudanças governamentais do estado, a educação não perdeu a função de troca e de dominação, como aponta Rocha, mas continuou usando-a para a “reprodução das relações sociais de produção, não só colaborando para a formação da força de trabalho quanto inculcando a ideologia dominante”. (ROCHA, 2011, p.38). Em todas as mudanças, o campo maranhense permaneceu no esquecimento. A exemplo disso, Coutinho e Macedo (2013, p.14) afirmam que atualmente,

Dos 361 assentamentos estaduais, apenas em 17 tem escolas/salas de aula, sendo que em 2011, foram contabilizados apenas 85 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos em 07 salas de aulas, todas funcionando como anexos sem autonomia, ligadas a uma escola que fica situada na zona urbana).

Porém, a luta por educação para os povos que vivem no campo no estado do Maranhão vem sendo travada pelos movimentos sociais desde a década de 1960, por meio do Movimento de Educação de Base (MEB), perpassando por outros movimentos. Somente no fim dos anos de 1990 que o MEB, de fato, iniciou a luta pela Educação do Campo no estado. Cavalcanti (2009, p.3) nos fala que

[...] mais precisamente em 1998, quando entidades e movimentos de camponeses como MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), FETAEMA (Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Maranhão) e a ASSEMA (Associação em Áreas de Assentamentos do Estado do Maranhão) se organizam em torno da implantação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) no Maranhão, em ação articulada com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária.

O PRONERA²⁶ no Maranhão vai aos poucos ganhando espaço e se ligando a outros movimentos do estado e também a instituições de ensino superior, como as Universidades Federal e Estadual e também o extinto Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/MA). No estado, o PRONERA constituiu-se como um espaço genuíno de debates, de pesquisas e de luta por um projeto educativo, sustentado no

²⁶Mais tarde, no ano de 2008, é instituído no estado do Maranhão o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, que funcionou com duas habilitações, uma em Ciências Agrárias e outra em Ciências da Natureza e Matemática.

respeito às especificidades do campo, e tendo os sujeitos do campo como seu protagonista.

No ano de 2002, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) estimulou a Secretaria de Educação do Estado a organizar uma equipe com a finalidade de fazer um projeto para a expansão e melhoria do Ensino Fundamental nas áreas rurais do estado. A equipe foi montada, e com o financiamento do BIRD, iniciaram-se os estudos das experiências, os debates e conhecimento das áreas, mas devido às dificuldades financeiras do estado, o projeto não teve continuidade. Porém, segundo Cavalcanti (2009), nesse momento foi possível um diálogo mais estreito entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), organizações governamentais e não governamentais, e movimentos sociais acerca da concepção de Educação do Campo, no qual foi apontada a necessidade de uma política pública de educação do campo em contraposição às políticas compensatórias de até então. E, segundo Cavalcanti, esse é um dos primeiros desafios da construção de uma política pública voltada para a Educação do Campo, a “compreensão da educação como política pública em substituição à educação como projetos e programas pontuais voltadas para problemáticas e realidades específicas” (Cavalcanti, 2009, p.6).

Em 2003, foi criado, no âmbito SEDUC, o Grupo de Trabalho de Educação do Campo, que gerou uma Coordenação de Educação do Campo. No ano de 2004, foi realizado o I Seminário Estadual de Educação do Campo, que possibilitou a criação do Comitê Estadual de Educação do Campo²⁷.

No ano de 2015, por meio dos movimentos sociais e organizações governamentais e não governamentais, criou-se na SEDUC a Supervisão de Educação do Campo, à qual cabe formular e coordenar as políticas públicas de Educação do Campo no Estado. No ano de 2017, aconteceu o III Seminário Estadual de Educação do Campo no Estado do Maranhão, onde estavam presentes militantes dos movimentos sociais do campo, estudantes das licenciaturas, professores e representantes de governo. Durante os dias de seminário, os movimentos sociais e seus representantes discutiram sobre os rumos da Educação do Campo no Estado, assim como apresentaram propostas para a melhoria das

²⁷ Fazem parte do Comitê Estadual de Educação do Campo entidades governamentais e não governamentais.

escolas do campo e dos cursos de formação de professores, cobraram também do poder público, ações afirmativas para a Educação do Campo.

De certo modo, o movimento pela Educação do Campo vem ganhando espaço no cenário educacional maranhense, de um lado, há toda a expressão dos movimentos sociais que se organizam para defender a Educação do Campo no estado, e do outro, há a força de uma realidade de descaso com a Educação do Campo.

4.1 Universidade e Movimentos Sociais: a inserção da UFMA no PRONERA

A universidade, de acordo com Chauí (2003), vem a ser uma instituição social e, dessa forma, reflete o modo de funcionamento da sociedade. No interior das sociedades, aglomeram-se as opiniões, as atitudes, os projetos para o futuro e tais ações não são, na maioria das vezes, comuns a todos os membros que a compõem. O conflito no seio das universidades é uma das marcas mais visíveis nas relações que são estabelecidas, refletindo, assim, a dinâmica da sociedade, lembrando que com todos os processos históricos, as revoluções e as lutas sociais, as universidades tornaram-se públicas e laicas. Dessa forma:

a partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além de vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber (CHAUI, 2003, p.5).

Como é sabido, na construção da história das universidades pode-se encontrar resquícios que mostram que nem sempre se tratam de instituições democráticas e acessíveis a todos. Pelo contrário, elas se tornam cada vez mais distantes de algumas classes que compõem a sociedade, mesmo sendo uma instituição social que deveria oferecer meios para que todos participassem dela.

A universidade é um espaço que tem autonomia intelectual e que dialoga com o Estado, gerando também conflitos que dividem as opiniões. Quando colocada em xeque como essa junção, pode reforçar a divisão e a exclusão social, impedindo as possibilidades de democracia.

As reformas do Estado tiraram as universidades da condição de instituições sociais e as levaram para a condição de organizações sociais. A diferença entre ambas, segundo Chauí (2005), é que a primeira parte do princípio da

universalização, ou seja, têm na sociedade suas referências para elaboração e concretização de seus projetos; já a segunda, parte do princípio da instrumentalização, e depende de suas particularidades, gerando competições entre várias organizações.

Os movimentos sociais, em geral, surgem lutando e reivindicando que o Estado cumpra com seu papel de criar políticas e programas públicos que possam atender às várias demandas, incluindo as necessidades educacionais dos cidadãos, principalmente daqueles que estão à margem da sociedade, tendo em vista que o Estado oferece uma educação nos moldes do sistema dominante e este nem sempre inclui a todos.

Nas décadas de 80 e 90, foi registrada na história das universidades uma expressiva ligação com as questões sociais. Nesse período, foi notória a presença de um movimento que ganhou força, por sua característica de oposição ao Estado que nega direito a quem, de fato, merece: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Zancanella e Gohn (2012) ressaltam que as ações e a organização dos movimentos sociais são incontestáveis, segundo o seu caráter educativo. A exemplo disso, temos a luta do MST, que não é somente uma luta por reforma agrária, mas também por melhorias para aqueles que vivem, moram e produzem nos assentamentos. Dentre essas melhorias, está a luta incansável por educação, assim,

Quanto ao ensino superior, parcerias com as universidades públicas, trabalhadores e trabalhadoras rurais do MST estudam em 50 (cinquenta) instituições de ensino superior, caracterizadas 100 turmas de cursos formais e 5 mil educandos nessas instituições. Os cursos são técnicos de nível médio, incluindo a Administração de Cooperativas, a Saúde Comunitária, e os cursos superiores e especializações, compreendendo Pedagogia, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Agronomia, Veterinária, Direito, Geografia e História (MST *apud* ZANCANELLA; GOHN 2012, p 17).

Analisando a fala da Zancanella (2012), são percebidos com clareza os resultados significativos da luta dos movimentos frente às políticas elitizantes que atuam nas universidades os movimentos buscaram, assim, políticas que garantissem o acesso, a permanência e o aumento de vagas. A universidade pública tem um compromisso não somente com os sujeitos do campo, mas com toda a

sociedade, e sua função é oferecer uma educação crítica, reflexiva, para que todos se vejam e se entendam como sujeitos agentes de mudanças.

Uma das universidades parceiras dos movimentos sociais é a Universidade Federal do Maranhão, que desde 1999, por meio do Grupo de Trabalho sobre Reforma Agrária (GTRA), e após o III Fórum Universidade e Reforma Agrária, iniciou a inserção dos projetos do PRONERA na UFMA. Começou juntamente com os movimentos sociais supracitados, traçando propostas de trabalho que visam à erradicação do analfabetismo no estado do Maranhão, promovendo a escolarização em nível fundamental e também a capacitação pedagógica para os educadores da Reforma Agrária.

A Universidade Federal do Maranhão vem desenvolvendo atividades referentes ao PRONERA há exatos 19 anos. Esses projetos estão pautados nos princípios da defesa da educação pública, gratuita e com qualidade social, em consonância com os interesses do homem do campo, dando-lhes suporte para o processo de ensino-aprendizagem, como demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 1 - Projetos desenvolvidos pelo PRONERA em parceria com a UFMA (1999-2017)

ANO	PROJETO	PARCEIROS	MODALIDADE	COORDENADORES (AS)
1999 a 2001	Projeto Centro de Educação de Jovens e Adultos em assentamentos de Reformas Agrárias-CEJA	UFMA/ INCRA/ FSADU FETAEMA	EJA	<i>Prof. José Fernando Manzke Prof. Manoel Pinto dos Santos Prof.^a Maria Selma Araújo Arruda</i>
1999 a 2001	Projeto de Educação em Assentamentos e Áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão-PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA	UFMA/ INCRA/ FSADU/ MST/ ASSEMA	EJA	<i>Prof.^a Maria, da Conceição L. Muniz Prof.^a Cacilda Rodrigues Cavalcante Prof.^a Adelaide Ferreira Coutinho Prof.^a Ilka Cristina D. Pereira</i>

(continuação)

ANO	PROJETO	PARCEIROS	MODALIDADE	COORDENADORES (AS)
2003 a 2005	Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA)-TOCANTINS	UFMA/ INCRA FSADU/ FETAEMA	EJA	<i>Prof. José Fernando Manzke</i>
2003 a 2006	Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Região dos Cocais	UFMA/ INCRA/ FSADU/ MST/ FETAEMA	EJA	<i>2002 a 2005: Prof. José Fernando Manzke 2005 a 2006: Prof. Elio de Jesus Pantoja Alves Prof. Marcelo Sá Carneiro</i>
2002 a 2004	Projeto de Educação em Áreas de Assentamento e Reforma Agrária no Estado do Maranhão-Versão Continuidade-PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA	UFMA/ INCRA/ FSADU/ MST/ ASSEMA	EJA	<i>Prof.^a Maria, da Conceição L. Muniz Prof.^a Helianane O. Rocha</i>
2002 a 2005	Projeto de Jovens e Adultos e Capacitação de Educadores do Campo-PRONERA/UFMA/MST	UFMA/ INCRA/ FSADU/ MST	EJA	<i>Prof.^a Maria, da Conceição L. Muniz Prof.^a Helianane O. Rocha</i>
2002 a 2005	Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA	UFMA/ INCRA/ FSADU/ MST/ ASEMA	Ensino Médio (modalidade normal)	<i>Prof.^a Maria, da Conceição L. Muniz Prof.^a Helianane O. Rocha</i>

ANO	PROJETO	PARCEIROS	MODALIDADE	COORDENADORES (AS)
2005 a 2008	Projeto Curso Técnico em Saúde Comunitária em áreas de Reforma Agrária PRONERA/U FMA/DEENF/ INCRA/ COLUN/MST	UFMA/ INCRA/ MST/ FUNDAÇÃO JOSUÉ MONTELO	Ensino Médio (tecnológico)	<i>Prof.ª Elba Gomide Mochel Prof. Fernando Garcia</i>
2005 a 2009	II Projeto de formação de Educadores e Educadoras do Campo no Estado do Maranhão PRONERA/U FMA/MST ASSEMA	UFMA/ INCRA/ FSADU	Ensino Médio (modalidade normal)	<i>Prof.ª Adelaide Ferreira Coutinho Prof.ª Maria, da Conceição Lobato Muniz Prof.ª Diana Costa Diniz Prof.ª Samira Trindade de Oliveira</i>
2007 a 2015	Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, em Nível de Graduação no Estado do Maranhão, Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra-Tradicional PRONERA/ UFMA	UFMA/ INCRA/ FSADU/ MST	Ensino Superior	<i>Prof.ª Maria, da Conceição L. Muniz Prof.ª Isis, de Paula Santos Mendonça Prof.ª Diana Cos Diniz Prof.ª Adrianna K.C. Gonçalves</i>

ANO	PROJETO	PARCEIROS	MODALIDADE	COORDENADORES (AS)
2007 a 2017	Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, em Nível de Graduação no Estado do Maranhão, Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra-Tradicional PRONERA/UFMA	UFMA/ INCRA/ FSADU/ MST	Ensino Superior	<i>Prof.^a Maria, da Conceição L. Muniz Prof.^a Isis, de Paula Santos Mendonça Prof.^a Adrianna K.C. Gonçalves</i>

Fonte: SILVA, Danielson Sousa da. **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA:** uma investigação sobre os projetos desenvolvidos pela Universidade Federal do Maranhão entre os anos de 1999 – 2015. TCC. São Luís. 2016.

As propostas curriculares dos projetos foram construídas conjuntamente entre a UFMA e movimentos sociais, como MST e ASSEMA. Dessa forma, os projetos estão organizados em eixos interdisciplinares, que ao mesmo tempo em que propiciam aos alunos novos conhecimentos não os afastam de suas origens. Os eixos devem expressar a história e cultura do homem do campo, assim, foram indicados quatro eixos para direcionar as dimensões didático-pedagógicas, são eles: terra, trabalho, cidadania e natureza.

É dessa maneira que o PRONERA/UFMA materializa as visões de mundo e de sociedade que norteiam os povos que são contemplados pelos projetos.

Num balanço das experiências educativas na UFMA, conforme relatórios analisados, um dos objetivos do PRONERA, no Maranhão, “é promover a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo” (Universidade Federal do Maranhão, 2013, p.5), visando

contribuir para a formação educacional cultural, política e também econômica dos assentamentos e acampamentos.

A primeira experiência do PRONERA na UFMA foi o Projeto de Educação em Assentamentos em Áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão, (ANEXO I) que agrupava dois programas: o primeiro, focalizando a alfabetização de jovens e adultos, e o segundo, oferecendo formação escolar supletiva fundamental e capacitação pedagógica para os educadores dos assentamentos em áreas de reforma agrária. Segundo informações da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2016), entre os anos de 1998 e 2013, cerca de 19.359 alunos foram alfabetizados durante os primeiros projetos desenvolvidos pelo PRONERA, em todo país.

Estes projetos nasceram, mais especificamente, por iniciativa do MST, que propôs à UFMA uma parceria para o desenvolvimento de uma proposta de projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a população do campo. Segundo a professora Adelaide Coutinho, em entrevista:

a primeira demanda dos movimentos foi pela alfabetização de jovens e adultos. A universidade se envolve com o projeto através do Departamento de Educação II e o Departamento de Sociologia e Antropologia. Eu e o professor Marcelo começamos a organizar junto aos movimentos sociais. Ele junto à Fetaema e eu, junto ao MST e à Assema, e nós formamos 160 turmas de alfabetização. Então, da Fetaema oitenta turmas, o MST e a Assema com oitenta turmas, totalizando 1.600 alunos naquela época. Os movimentos, eles tinham grande conhecimento da realidade, grande liberdade. A universidade tinha pouco trabalho sobre a questão agrária e movimentos sociais, conhecia muito pouco dessa realidade. Então toda a gama de informações, inclusive para elaboração de projetos, veio dos movimentos sociais. A partir deste contato, pegamos a parte mais pedagógica de maior domínio aqui na academia e, fazendo esse diálogo com o conhecimento dos movimentos sociais, começamos a organizar os projetos.

Iniciou-se, então, o processo de mapeamento e escolha das áreas para a abrangência do projeto e, conseqüentemente, para a implantação das turmas de EJA Foi então que surgiu a necessidade de se firmar uma parceria com a ASSEMA. Assim, o projeto apresentou-se

como uma possibilidade de estabelecer relações entre o campo (MST/ASSEMA) e a cidade (Universidades e demais instituições e entidades), que não sejam as específicas do capitalismo que expulsa da terra homens e mulheres trabalhadores; impede o acesso à educação, saúde, saneamento, eletrificação, estradas, financiamento para a agricultura e outros direitos de cidadania para milhões de *sem-terra* nesse país (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2000, p.7)

Dessa forma, o PRONERA/UFMA tem sua validade, pois vem consolidar sua participação e efetivação partindo da realidade educacional que se encontrava o estado do Maranhão, como apontou o I Censo da Reforma Agrária no Brasil, que demonstrava índices de analfabetismo muito elevados no estado. Essas taxas vinham principalmente dos povos do campo, demonstrando o descaso que o estado e o poder público dispensavam a estes sujeitos. Com a efetivação do PRONERA/UFMA, esses povos têm mais uma possibilidade de lutar por direitos educacionais e, posteriormente, por direitos de igualdade, tendo em vista que as ações desenvolvidas pelo PRONERA são concretas e de fundamental importância para que os “trabalhadores e trabalhadoras da reforma agrária possam consolidar outra forma de desenvolvimento, sem alienar-se desse processo” (Universidade Federal do Maranhão, 2000, p.6).

De acordo com o Relatório Parcial do Projeto (2000), após a definição de quais municípios e assentamentos seriam atendidos, as orientações que foram traçadas no Seminário de Implantação do PRONERA foram seguidas, e foi definido que participariam 1600 alunos de EJA, 80 monitores de EJA, 08 estudantes universitários, 08 coordenadores locais, 02 coordenadores de EJA, 01 Coordenador de Escolarização e Capacitação Pedagógica, professores da Universidade para a escolarização e capacitação pedagógica e um coordenador geral.

As atividades iniciaram somente depois da assinatura do convênio, em outubro de 1999, mas é válido ressaltar que, desde o ano de 1998, já existia um grupo de professores da UFMA que, juntamente ao MST, e posteriormente à ASSEMA, já vinha esboçando a proposta para a execução do projeto. No entanto, segundo o relatório final, esse projeto não foi aprovado naquele ano por alegação de falta de recursos, vindo a ser executado no ano seguinte.

Após a concretização da aprovação do projeto, iniciou-se uma série de medidas para sua execução. Primeiramente, deu-se início ao detalhamento do Plano de Trabalho, dos documentos necessários, de acordo com o convênio do INCRA/FSADU, e foram estabelecidas as responsabilidades de cada parceiro, respeitando as Diretrizes Operacionais do PRONERA.

Um fato relevante desse processo foi que o projeto pôde ser reconhecido como Projeto de Extensão da UFMA, por meio da Portaria GR.nº 178/99-MR, de 03 de dezembro de 1999 (UFMA, 2000, p. 9). Para compor a equipe deveriam ser

considerados os seguintes critérios: ter formação no nível superior, ser engajado em trabalhos relevantes no campo da educação popular, ter experiências com EJA – alfabetização, ensino fundamental e formação de educadores –, disponibilidade para viajar, e também ter referencial teórico metodológico que fosse condizente com o do projeto.

Em seguida, foram organizados os espaços onde aconteceriam a escolarização e a capacitação pedagógica, obedecendo aos critérios de facilidade para locomoção e custo com estadia. Assim, foram escolhidos como polos os municípios de Peritoró (Polo I) e o assentamento de Vila Diamante, localizado no município de Igarapé do Meio (Polo II). Os espaços onde aconteceriam as atividades do projeto foram definidos de acordo com a localização do PA (Projeto de Assentamento) e com a disponibilidade dos prédios, ficando a cargo das comunidades e das lideranças esse levantamento. Depois desse primeiro momento, que foi de sistematização mais burocrática, deu-se início à realização do projeto. O primeiro evento realizado foi o Seminário I, no qual foi apresentado o projeto para os dirigentes das Instituições de Ensino Superior, Gerências de Estado, INCRA e Organizações Não Governamentais, estudantes, representantes dos movimentos sociais, coordenadores locais e professores.

Outro ponto importante para consolidação do projeto foi a administração e o acompanhamento do desembolso dos recursos financeiros. Logo no processo de elaboração da proposta, a coordenação nacional informou sobre o corte de recursos para materiais e equipamentos permanentes, quando se sabe que seria fundamental destinar recursos até a finalização/execução da proposta (UFMA, 2000, p. 12). Isso mostra que mesmo diante de toda a pressão feita pelos movimentos sociais do campo para que o estado garantisse a execução do projeto, ainda assim existiram muitos empecilhos para o seu desenvolvimento.

O PRONERA/UFMA, desde a sua criação, enfrenta muitas dificuldades para execução de seus projetos, relacionadas, por exemplo, ao não cumprimento das responsabilidades das instituições que firmaram parceria com o projeto. Durante o desenvolvimento do projeto em assentamentos e áreas de reforma agrária, o INCRA, que dentre suas responsabilidades deveria ser o mediador entre os parceiros para que o projeto recebesse as condições básicas para funcionamento, teve suas tarefas, bem como o acompanhamento dado ao projeto, avaliados pelo

conjunto dos envolvidos como insuficientes. Ainda em relação às dificuldades de realização do projeto, os trabalhos foram interrompidos por cerca de quatro meses no ano de 2000, devido ao não repasse de verbas. Mas, ainda assim, a equipe pedagógica continuou trabalhando, realizando reuniões de avaliação do que já havia sido feito e planejando as ações futuras.

As atividades foram retomadas em novembro de 2000, e a coordenação do projeto pôde observar que, mesmo durante essa interrupção das atividades, os alunos não se desmotivaram, pelo contrário, foi constatado que muitos deles continuaram com suas tarefas. Vale ser dito que, devido às especificidades e necessidades do curso, a coordenação geral do projeto percebeu a necessidade de elaborar um material próprio de apoio, tanto para os professores quanto para os alunos. Assim, foram elaboradas cartilhas, baseadas nos eixos temáticos que articulavam os conteúdos das áreas de conhecimento, quais sejam: nossa história/nossa identidade; nossa terra/nossa vida; nossa natureza; nosso trabalho/nossa luta; nossa política/nossa organização; nossa cultura. Como mostram as imagens:

FIGURA 2 - Cartilhas utilizadas durante os Projetos



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O currículo elaborado também teve por base os eixos temáticos, e propiciava que os alunos tivessem leituras da realidade nas mais variadas dimensões, além de uma visão da totalidade da realidade baseada na sua própria história. Com isso, foram trabalhadas cinco áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, estudos sociais, e arte e cultura. De acordo com o Caderno de Orientação Metodológica para o Professor (1999), com tais áreas de conhecimento foi possível que os conteúdos fossem trabalhados de forma interdisciplinar e, ao mesmo tempo, contribuiu para que os educandos construíssem seus conhecimentos numa perspectiva totalizante e significativa acerca dos temas que eram estudados. Assim era a metodologia do projeto, de forma interdisciplinar, sendo que a avaliação do conteúdo era feita de forma tanto quantitativa quanto qualitativa e, para tanto, foi necessária a utilização de alguns instrumentos, como por exemplo, a sistematização dos conhecimentos apreendidos por meio de textos.

Dessa maneira, a avaliação geral feita desse primeiro momento, de acordo com a coordenação do projeto, foi satisfatória, pois se conseguiu atingir os objetivos, apesar de todos os percalços. Esta avaliação, segundo relatório (2002), também apontou para a necessidade de continuação do projeto, tendo em vista que os próprios educandos expressaram a vontade e a necessidade de continuar com seus estudos. Assim, no ano de 2002, teve início a segunda turma do Projeto de Educação em Assentamentos e Áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão (versão continuidade).

O primeiro projeto estava voltado para a finalização do ciclo da alfabetização (3ª e 4ª séries). A versão continuidade teve como objetivo principal promover o ensino fundamental de 1ª a 2ª séries na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e também oferecer capacitação pedagógica aos educandos, que como já citado, também eram alfabetizadores. A versão continuidade seguiu os mesmos princípios do primeiro projeto, contudo, teve um diferencial, pois, ao passo que era oferecida a continuidade da escolarização/alfabetização, também era oferecida a capacitação pedagógica para os professores que atuavam nas turmas de EJA, fora os conteúdos que já abrangiam a 3ª e a 4ª séries do Ensino Fundamental. Assim sendo, a avaliação geral, sob a ótica da coordenadora do Programa de Escolarização, Conceição Lobato, foi de que:

todo este trabalho desenvolvido veio confirmar a tese de que através do trabalho coletivo é possível implementar uma proposta de educação transformadora das relações sociais, voltada para o ser humano integral englobando todas as dimensões[...] Essa experiência possibilitou também a confirmação de que o papel da escola pode se definir quanto espaço democrático de elaboração e vinculação de valores, de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças de conhecimentos, de convivência humana, social, cultural e política, levando em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho. Nesse sentido, a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade social deve continuar a fim de que o Estado assuma a sua responsabilidade em garantir um direito que é de todos.

Já os professores que participaram do processo, de acordo com o Relatório Final (2001), avaliaram de forma muito positiva a oferta do Projeto pelo PRONERA/UFMA, uma vez que se depararam com situações novas que se somaram às suas experiências, dando-lhes uma nova visão do processo de ensino-aprendizagem.

O PRONERA é uma política educacional de enfrentamento contra uma realidade posta e imposta para os povos do campo. Todos os projetos que foram e estão sendo realizados pelo PRONERA, especificando os que são apoiados pela Universidade Federal do Maranhão, enfrentaram e continuam enfrentando problemas que, se comparados a outros projetos, são problemas que não deveriam ser colocados, tendo em vista sua importância e abrangência. Pesquisas apontam que o PRONERA tem sido visto, não somente por quem dele participava como uma política de suma importância para a real inserção dos vários povos que vivem no campo, como uma alternativa válida na construção e consolidação de um projeto de desenvolvimento para o campo, ligando a educação a projetos sustentáveis, sendo que os sujeitos que são alvos do programa são ainda os protagonistas nestas construções. Daí a importância dos projetos desenvolvidos De acordo com Paiva (2004), no processo de realização dos cursos, várias ações são geradas: reivindicam-se estradas, iluminação, condições de saúde, escolas, enfim, direitos sociais.

No ano de 2004, o PRONERA/UFMA, deu início a mais um curso, que foi intitulado de *Projeto de Educação em Assentamentos e Formação Pedagógica de Educadores*. Esse curso teve como meta principal alfabetizar 800 jovens adultos em áreas de assentamentos, e também promover ações de capacitação pedagógica dos professores que ministravam as aulas. O referido projeto integra uma junção de três programas, este, de acordo com o Relatório Final (2006, p. 8), teve os seguintes objetivos:

desenvolver o curso de alfabetização de jovens e adultos na perspectiva de garantir o domínio da função social da escrita e a possibilidade de continuidade dos estudos em nível fundamental; realizar capacitação pedagógica dos educadores do curso de EJA, com vistas a garantir a competência técnica, política e pedagógica desses educadores; prover às turmas de EJA, professores e alunos de materiais didáticos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim como os demais projetos, este também contava com parcerias da UFMA, Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA (FSADU), MST e do Colégio Universitário (COLUN). A proposta político-pedagógica escolhida para ser desenvolvida foi a mesma adotada na primeira turma de EJA no ano de 2000. Contudo, foi aperfeiçoada e modelada de acordo com o novo projeto.

O processo de alfabetização de jovens e adultos requer uma base teórica sólida por parte dos alfabetizadores, daí a significância de que, os educadores foram fazendo o trabalho de alfabetização à medida que também recebiam capacitação/formação para adquirir novas bases para o bom desenvolvimento do projeto. Dessa forma é que o processo de ensino-aprendizagem do projeto foi orientado, em uma proposta pedagógica cujo princípio epistemológico norteador foi o da ação-reflexão-ação, na visão da compreensão e transformação da realidade em que viviam os alunos (UFMA, 2006).

A estrutura curricular teve como metodologia a interdisciplinaridade, pautada em quatro eixos temáticos que compunham as unidades, estes eram: nossa história/nossa identidade; nossa terra/nossa vida; nosso trabalho/nossa luta; nossa organização/nossa política. O curso adotou como material didático as cartilhas que já vinham sendo utilizadas desde os primeiros projetos, e que foram elaboradas pelos próprios sujeitos que desenvolveram a experiência.

Esta proposta curricular foi bastante inovadora, como aponta o Relatório Final (2006), pois buscou articular a realidade dos assentamentos aos saberes sistematizados, para formar e dinamizar o processo.

Como já dito anteriormente, o projeto visava tanto oferecer alfabetização para jovens e adultos na modalidade de EJA quanto investir na formação dos professores que atuavam como alfabetizadores, uma vez que a maioria dos educadores não tinha experiência com a docência e muitos ainda cursavam ou não tinham o curso de magistério de nível médio (UFMA, 2006, p. 20). Os encontros para a formação/capacitação dos professores foram pensados com o intuito de oferecer aos educadores uma base metodológica para que eles pudessem adquirir novas

habilidades. Foi percebido que, no início, alguns professores sentiram dificuldades em trabalhar com uma perspectiva interdisciplinar, esse fato significou uma ruptura em relação à postura que os educadores vinham tendo diante das concepções de ensino, e até mesmo do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a formação continuada dos professores ocorreu em sete encontros. Os três primeiros foram dedicados ao estudo minucioso da proposta curricular do curso, de modo que os professores entendessem suas especificidades. Nos demais encontros, dedicou-se tempo para a elaboração de materiais e planejamento das atividades. De acordo com o Relatório Final (2006), os professores tiveram uma boa participação nos encontros de formação/capacitação. Consta que 30% dos professores participaram de todos os encontros, 40% participou de 5 a 6 encontros, 22,5% participou de 3 a 4 encontros, e 7,5% participou de menos de 3 encontros (UFMA, 2006, p. 21).

O referido projeto, assim como os demais, contribuiu com a diminuição dos índices de analfabetismo nas áreas de assentamentos no estado do Maranhão, assim como oportunizou que muitos jovens e adultos tomassem consciência da importância do aprendizado e da aquisição do conhecimento sistemático em suas vidas e o quanto isso seria útil para ser usado na luta pelo reconhecimento de seus direitos, pois um povo instruído é um povo que sabe lutar para que seus direitos sejam garantidos. O projeto também passou por altos e baixos no decorrer de sua execução, mas conseguiu atingir seu objetivo de contribuir para a alfabetização de jovens e adultos, apesar da meta inicial não ter sido cumprida de forma satisfatória, devido a vários problemas.

Para atender à necessidade de continuidade da formação dos educadores oriundos tanto dos projetos anteriores quanto de novos educadores, é que no ano de 2001 foi elaborado o projeto de magistério, com o intuito de prover a formação de educadores e educadoras em Magistério de Nível Médio dos assentamentos e municípios do Maranhão.

Tendo em vista que os educadores-alfabetizadores eram também educandos em processo de formação (UFMA, 2002, p.10), é válido lembrar que, devido a todo um contexto histórico que foi se perpetuando na educação de alguns povos da sociedade, a taxa de analfabetismo no campo sempre foi alta, porém, o Estado fecha os olhos e finge não perceber a necessidade de enraizar a educação até

esses povos, sem ter que fazê-los sair de seus locais de origem em busca de melhores condições de estudo. Não é dando à população que vive no campo transporte para que os alunos se dirijam até as cidades ou comunidades próximas para estudar que o problema vai ser resolvido, pelo contrário, seria mais fácil investir no próprio campo, dando-lhes escolas com qualidade de funcionamento, e investimento nos professores das próprias comunidades e assentamentos, mantendo a identidade, a história e a cultura desses povos. Caldart (*apud* ROCHA, 2009, p.240) afirma que, “não há escolas do campo sem a formação de sujeitos sociais do campo”.

O PRONERA, mesmo sendo uma política pública de Estado, nesse ensejo, proporciona justamente isso que o Estado negou por muito tempo e continua negando, mesmo que de uma forma velada: a continuidade de uma educação.

Assim sendo, com o intuito de amenizar a desigualdade social e propiciar a continuidade e formação desses professores, que mesmo sem formação específica já atuavam em salas de aula, o PRONERA/UFMA apresentou uma proposta para desenvolver o Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão (2002 a 2005). As turmas iniciaram com 160 professores leigos matriculados no Magistério em Nível Médio, todos eram residentes dos PA's (Projetos de Assentamentos), sob jurisdição do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto de Terras do Maranhão (ITERMA), os quais estão localizados nas regionais: Mearim, Médio Mearim, Itapecuru, Chapadinha, Codó, Coelho Neto, Tocantina e Pindaré (UFMA, 2002). As turmas foram divididas em quatro, com quarenta alunos cada, e o projeto foi desenvolvido pela UFMA, MST e ASSEMA.

A motivação principal para a execução desse projeto voltado para a formação dos educadores do campo foram os resultados que as estatísticas revelaram sobre as matrículas no Ensino Médio no Estado do Maranhão, a partir dos quais foi diagnosticado que as matrículas estavam muito abaixo da média, principalmente no campo, onde se percebeu que se encontrava a maior quantidade de professores leigos. Assim sendo, o projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão teve por objetivo geral:

Promover a formação de educadores e educadoras em Magistério de Nível Médio, visando contribuir para a consolidação de uma escola do campo, cuja finalidade seja trabalhar em favor da erradicação do analfabetismo, da

garantia do direito à educação, considerando as dimensões política, cultural, ética, estética, econômica e numa alusão permanente às relações de trabalho, à produção de valores, conhecimentos e tecnologias humanizantes, na perspectiva de transformação dessa realidade (UFMA, 2002, p.12).

Para que esse objetivo fosse alcançado foram estipuladas as seguintes metas: implementação de quatro turmas de Ensino Médio, com 40 alunos em cada; estruturação de quatro salas de aula, garantindo condições de funcionamento das atividades de ensino; promoção da escolarização de nível médio-magistério de 160 educadores e educadoras, no período de 36 meses, na modalidade presencial e à distância; desenvolvimento de 3.200 hora/aulas de escolarização em nível médio-magistério; realização de seis seminários de avaliação parcial do projeto; realização de três seminários de avaliação geral do projeto; realização de doze viagens de acompanhamento da prática pedagógica dos professores/alunos do curso de Magistério; promoção de doze encontros de planejamento e acompanhamento das atividades de ensino do magistério; produção e aquisição de materiais didáticos para subsidiar o processo de formação dos 160 educadores e educadoras inseridos no projeto (UFMA, 2002).

FIGURA 3 - Visita dos alunos da turma de Magistério ao Centro Histórico de São



Fonte: Sala do PRONERA

Assim sendo, o referido projeto foi mais uma tentativa de corresponder às necessidades de formação dos professores do campo, sendo que, durante seu

período de execução, buscou qualificar esses educadores e educadoras, dando prioridade aos professores leigos de atuarem na Educação Infantil, primeira etapa do Ensino Fundamental e Alfabetização de Jovens e Adultos, contribuindo, assim, para a formação profissional e social desses educadores, dando-lhes embasamentos teóricos e metodológicos para que eles trabalhassem em seus assentamentos, de forma a resgatar e cultivar a história e a cultura do homem do campo.

Para isso, o PRONERA adota uma proposta político-pedagógica capaz de incluir no sistema educacional o (a) educador (a) do campo, reavivando o princípio do direito a uma escola pública. De acordo com o relatório final, o primeiro Projeto de Magistério realizado pelo PRONERA/UFMA propôs como desafio aos educadores que dele participaram, que fossem capazes de contribuir para a educação das crianças, jovens e adultos da escola pública e, cujos princípios, apontassem para a qualidade social, para o fortalecimento da cultura camponesa, para a promoção da reforma agrária e para o desenvolvimento sustentável” (UFMA, 2006, p.20), sem deixar de lado a união da teoria e da prática, nesse caso a união da educação com a ação política. Como já mencionado, as propostas do Magistério, e de todos os outros projetos realizados pelo PRONERA/UFMA, estão enraizadas no caráter interdisciplinar, ligando os vários saberes indispensáveis para a prática docente do e no campo.

Para isso, adotam-se materiais didáticos condizentes com a realidade, as referências bibliográficas e os autores abordados durante o desenvolvimento dos cursos estão diretamente ligados ao referencial teórico que o próprio PRONERA adota para embasar suas ações, que são autores e referências ligados aos conhecimentos da dinâmica sócio-política do campo e também ligados à pedagogia socialista (UFMA, 2006), que levam os educandos a refletir sobre seus papéis dentro do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que os levam a exercer a criticidade.

Nesse projeto, a formação do professor é colocada em destaque, pois se reconhece que só formando um professor com qualidade para exercer tal função é que será possível combater um sistema perverso, que ao mesmo tempo em que diz incluir, exclui de forma mascarada; que, ao passo que diz que a educação é direito de todos, a nega em pequenas atitudes. Assim, essa formação do educador do campo e para o campo deveria ser guiada pelos seguintes princípios:

defesa da escola pública, gratuita e com qualidade social para o campo, compreendida como um direito histórico inalienável; reconhecimento das relações com o mundo social e natural nas suas diversas dimensões: socioeconômica, política e cultural; recriação da educação do campo como meio para assegurar a recriação da cultura, mediante a apropriação do saber científico pelos trabalhadores e a reelaboração deste em função dos seus interesses como classe, tendo como suporte básico o seu saber social; o conhecimento é construído através de uma relação teórico-prática, agindo-se sobre os determinantes dos processos históricos na busca de articulações que superem o nível das aparências e permitam leituras de mundo mais profundas, as quais permitam transformar a realidade. Não se conhece por conhecer, existe sempre uma intenção, uma necessidade, um ato de curiosidade, um desafio que se coloca e que nos incomoda nos questiona e que buscamos resolvê-lo, explicá-lo para alterar aquela realidade; somos movidos por necessidades básicas naturais e por necessidades sociais, políticas, éticas, estéticas e afetivas. A consciência crítica dessas necessidades nos move a atendê-las. Mas podemos como educadores suscitar pedagogicamente, através da práxis educativa reflexiva, uma provocação que pode contribuir para ações e reações diante das situações do contexto histórico e político dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo; cultura popular e cultura sistematizada não são excludentes e ambas formam um único universo: o conhecimento humano, filho da experiência. Desse modo precisam dialogar e produzir novas formas de intervenção na realidade concreta. Valorizar a cultura popular promover uma relação de “aproximação das duas sintaxes - a dominante e popular” (FREIRE, 1997). Negar o conhecimento sistematizado às classes populares é excluí-las do processo de apreensão e construção desse conhecimento, pois ambos são históricos e, portanto, um direito inalienável de homens e mulheres (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p.27).

Tais princípios são necessários para a formação de professores atuantes nas áreas de reforma agrária, em um processo educativo que visa dar a eles condições para exercer de forma crítica o magistério e, de tal forma, a cidadania. No que tange à estrutura curricular do curso, buscou-se, naquele momento, oferecer àqueles professores em formação algo que lhes ajudasse a modificar e entender suas práticas docentes, e que estivesse voltado para a construção de uma educação popular, comprometida com as famílias dos que moravam nos assentamentos e áreas de reforma agrária, sabendo, pois, que a educação não é um processo fechado e que se desenvolve em um só lugar, e por ser um processo dinâmico, ela engloba também aqueles que estão para além dos muros das escolas.

A proposta curricular do curso teve uma organização específica, uma vez que buscava explicar e caracterizar os objetivos e metas que pretendiam alcançar. Com isso, ela foi pensada em uma perspectiva interdisciplinar, construída a partir dos eixos temáticos comuns aos projetos que a equipe de trabalho se propôs a desenvolver, e que foram escolhidos desde o primeiro projeto desenvolvido pelo PRONERA/UFMA, estes eram: terra, trabalho e cidadania, associando-se, a mais dois eixos: natureza e cultura, ficando assim explicitados:

Terra: a natureza e nossa luta – Não se pode negar o processo histórico que os trabalhadores vêm construindo ao longo de séculos nesse país, o qual promoveu um acúmulo de experiências históricas e lutas pela conquista da terra para quem nela vive e trabalha produtivamente. Essa história de lutas habilitou cada trabalhador e trabalhadora do campo a somar-se a outros sujeitos e pensar um projeto político não só para os Sem Terra, mas para o conjunto da sociedade brasileira. A luta pela terra no Brasil é uma luta pela cidadania com qualidade social de vida; é a luta pela preservação da natureza como matéria-prima da cultura e uma afirmação da categoria trabalho que conduz à reforma agrária, a novas perspectivas de vida não só para o campo, mas para as cidades, além de contribuir para que cada homem e mulher afirmem-se como identidades culturais;

Trabalho: nossa luta e cultura – Para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, o trabalho continua sendo referência de construção coletiva das condições de existência material, social e política. Homens e mulheres compreendem o trabalho como expressão de suas vidas, conservação de sua cultura, possibilidade de mudar suas relações no campo e com a cidade. Significa poder construir um projeto de vida no qual estejam integrados na construção de uma nova ordem social para si e para seus filhos;

História: nossa identidade e cidadania – a história do homem e da mulher do campo é marcada por exploração e exclusão, mas também, por lutas e organização de resistência a essas relações desiguais. Isso é lutar por cidadania e não se restringe somente ao reconhecimento de sua condição de explorados e excluídos; de sua condição de trabalhadores e trabalhadoras do campo e nem outorga de documentos e acesso a políticas assistencialistas, mas a afirmação incontestada de seus direitos fundamentais dentro deles a terra, e poder dela acelerar a construção da sociedade que lutam por consolidar, elaborar, propor e executar projetos de vida coletivamente, eis o pressuposto de uma cidadania que rompe com o assistencialismo e falta de autonomia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p.29).

Todavia, essa proposta foi bem ampla e englobou não somente os conteúdos obrigatórios por lei, mas também conteúdos que seriam importantes para a construção de uma formação política e cultural dos educadores, dando o diferencial no currículo dos alunos formados pelo PRONERA, também optaram por fazer minicursos, seminários, palestras, sessões de vídeo, oficinas pedagógicas, dentre outras atividades.

As atividades desenvolvidas no curso Magistério foram organizadas de forma que o prazo para a realização das mesmas foi de 36 meses, com 12 etapas presenciais e 10 etapas à distância, somando, assim, 3.290 horas/aulas. Para que os estudos fossem mais dinâmicos, foram divididos em dois momentos, como apontam os relatórios do projeto, sendo que o primeiro ficou denominado de Tempo-Escola, ocasião onde aconteciam as atividades presenciais do curso, na qual os alunos tinham as aulas, faziam as atividades propostas pelos professores, tinham momentos de estudos individuais, eram avaliados, avaliavam os professores e as ações desenvolvidas durante a escolarização; já no Tempo-Comunidade, os

educadores que estavam em formação voltavam para os seus assentamentos e desenvolviam outras atividades de estudos, dentre elas o estágio e a docência nas turmas de EJA (UFMA, 2006).

Outro ponto importante ser destacado no desenvolvimento do projeto foram os processos avaliativos aos quais os alunos eram submetidos. No projeto, a avaliação dos discentes não era vista como uma forma de seleção ou de qualificação dos mesmos, pelo contrário, era feita de forma contínua e sistemática, possibilitando aos professores analisar as potencialidades e dificuldades dos educadores em formação, como consta no projeto:

a avaliação deverá ser um meio de verificar um estágio do processo, baseando-se nos seguintes critérios: apreensão, aplicação e contextualização dos conhecimentos trabalhados; capacidade de análise e síntese; relação teoria e prática na sala de aula e no seu cotidiano, participação qualitativa no processo de aprendizagem; trabalho em equipe e relações interpessoais; organização, pontualidade e assiduidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p.41).

Dentro da perspectiva do projeto, que é a da educação popular, e que está ligada à transformação do sujeito da sociedade, não caberia outro modo de avaliação, tendo em vista que a mesma também é uma forma de legitimar as ações e de oferecer ferramentas para a investigação dos problemas que os educadores possivelmente encontrarão em suas jornadas educacionais. Portanto, a avaliação é também observação, reflexão e diagnóstico, o que faz deste um processo significativo. Especificamente falando, de acordo com o relatório final do projeto (UFMA, 2006), para avaliar os formandos, os professores utilizaram provas, seminários, trabalhos em grupos e individuais, leituras e fichamentos de textos, e os resultados eram apresentados através do registro nas cadernetas do curso.

Vale lembrar que o *Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão* foi dividido em dois, o Magistério I, que aconteceu nos anos de 2002 a 2005, como consta nos relatórios, e a segunda turma do Magistério II, nos anos de 2006 a 2009. Este último curso, teve seu desenvolvimento um pouco semelhante ao primeiro, no que se refere aos objetivos, às metas, e à forma de execução.

Assim, o projeto foi elaborado com a intenção de oferecer aos professores condições de continuidade a sua formação pedagógica, que, para muitos, teve início nos projetos de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, e também no I Projeto de

Magistério, tendo em vista, como também já salientado anteriormente, que boa parte desses educadores já trabalhava nas escolas dos assentamentos onde moravam, e os que não estavam trabalhando tiveram a oportunidade de iniciar a sua atuação na docência em outros projetos oferecidos por ONGs e pelos governos estadual, municipal e federal. Projetos como esses oferecidos pelo PRONERA são de suma importância, pois dão novas oportunidades aos professores que, em sua grande maioria, são leigos no que fazem e, com o projeto têm oportunidade de melhorar suas atuações além de ser uma forma de superação da defasagem de professores qualificados para trabalhar nas áreas de assentamentos. Assim, é possível se construir um quadro de educadores com preparação para a modalidade de Educação do Campo, não somente limitados a dar aulas, mas também a ocupar cargos de gestores.

Não diferente dos demais projetos, este também teve fases de dificuldades, ocasionadas por uma série de medidas legais decretadas pelos órgãos públicos no que se referiu às parcerias com os movimentos sociais, pagamentos de bolsas de ensino, entre outras dificuldades. Esse quadro levou o projeto a interromper suas atividades, como mostra o relatório final (UFMA, 2010), tanto nos polos de escolarização (tempo-escola) quanto as atividades do tempo-comunidade. Algumas dessas paradas duraram até seis meses. Isso ocasionou uma evasão dos alunos. Mas durante essas paradas inesperadas, a equipe de trabalho não ficou inerte, manteve suas atividades de mobilização e planejamento e, inclusive, a realização de uma etapa de escolarização especial no ano de 2008, com o objetivo de diminuir o quadro de evasão.

Aparentemente, essas decisões legais que são tomadas pelos órgãos públicos quando a pauta é a Educação do Campo ou a educação para as massas nada tem a ver com os processos políticos que a sociedade passa que é um mero engano, pois por trás de decisões arbitrárias e desnecessárias, perpassam várias questões, como bem pontua Mészáros (2005, p.16):

no reino do capital, a educação é ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema político de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro

Mesmo diante dessa lógica do consumismo, ainda nos dias de hoje se é possível lançar propostas emancipatórias do sujeito, fazendo com que eles não se calem e tampouco aceitem de forma pacífica as imposições do sistema vigente, que como bem se sabe, é um sistema duro que privilegia poucos. Assim, o PRONERA/UFMA tem a perspectiva de contribuir para a construção dessa prática de educação, uma educação comprometida socialmente com os trabalhadores dos assentamentos e das áreas de reforma agrária, possibilitando que estes construam um novo caminho para as escolas do campo. Não se trata somente promover a aquisição de conteúdo dos fundamentos da educação, mas de estabelecer relações pedagógicas, visando dar aos educadores ferramentas, para utilizarem de forma social esses conhecimentos apreendidos ao longo de sua formação.

FIGURA 4 - Seminário de Certificação do Magistério I



Fonte: Arquivo do PRONERA/UFMA

O II Projeto de Magistério foi assegurado em dezembro de 2005, contudo, só iniciou suas atividades no ano de 2006, com um quadro inicial de 279 alunos matriculados, sendo que 134 estavam ligados à ASSEMA e 91 ao MST. A turma chegou ao fim com 225 alunos.

Como acima mencionado, esse curso seguiu basicamente os mesmos princípios dos projetos anteriores, este, especificamente, seguiu os princípios da primeira turma de Magistério. Assim como na primeira turma, o currículo também foi elaborado de forma flexível, ou seja, integrando as disciplinas obrigatórias exigidas pelo MEC às atividades específicas do curso, sendo cumprida uma carga horária de 3.295 hora/aulas. A diferença entre os projetos é que neste último há a exigência do estágio curricular.

Durante a realização desses dois projetos, muitas dificuldades surgiram para que eles seguissem em frente, mas o que torna o PRONERA diferente dos outros projetos e programas oferecidos pelo Estado são as pessoas que dele participam e o desejo que elas têm de transformarem a si e ao que está ao redor delas, buscando e agarrando-se com todas as forças às possibilidades de expansão de seus horizontes. O PRONERA tem sua orientação voltada para a realidade do campo, contudo, não se limita a ele, busca sempre estabelecer relações com as demais culturas. A formação de educadores e educadoras por meio do PRONERA/UFMA é uma dessas formas de contextualização da cultura do campo com outras culturas, porém, mesmo diante dessas ações, muito mais ainda precisa ser feito na luta para superação dos desafios postos e impostos para a concretização de uma Educação para o Campo.

As avaliações das formações que foram desenvolvidas apontavam, mais uma vez, para a necessidade de continuar mantendo outros projetos, garantindo, assim, a possibilidade de continuação dos estudos de quem já tinha participado anteriormente, além de um projeto que garantisse a formação de professores para suprir a demanda das escolas do campo que sofrem um processo contínuo e desumano de sucateamento, como é sabido, tanto pela falta de investimento de recursos públicos quanto na formação de professores específicos na área do campo.

Dessa forma, investir em formação de pedagogos do campo é mais uma forma de valorização dessa escola pública, o que também estimula a formação de professores que não se limitem apenas às salas de aula, mas também um professor que entenda “o tripé educação, escola e sociedade, assim, a formação assume um contorno-político social, dando aos educadores e educandos perspectiva de autonomia didático-científica para a construção coletiva de um projeto político pedagógico do campo” (SANTOS, 2009, p. 54).

FIGURA 5 - Colação de Grau da turma do Magistério II



Fonte: Arquivo do PRONERA/UFMA

Em suma, as experiências dos projetos demonstram que, apesar de muitos percalços durante sua realização, os resultados foram bastante significativos quando se considera a contribuição dos que passaram pelos projetos dentro dos assentamentos e comunidades, Vale ressaltar que as contribuições só foram possíveis devido à estrutura dos projetos, que além de contemplar os conteúdos básicos, também tratava cada educando como um ser ativo na sociedade, capaz de mudar a realidade em sua volta.

5. PEDAGOGIA DA TERRA: significado de um nome

Este tópico tem por objetivo principal, refletir sobre a construção e a consolidação do Curso de Pedagogia da Terra, oferecido pela Universidade Federal do Maranhão em parceria com os movimentos sociais do campo, cujo recorte analítico é a turma Maria Aragão, que concluiu o curso no ano de 2015.

FIGURA 6 - Turma de Pedagogia da Terra/PRONERA/UFMA



Fonte: arquivo do PRONERA/UFMA.

A Pedagogia da Terra é um curso razoavelmente novo, mas aberto a vários debates acerca da formação de educadores (as) do campo. Atualmente, são vários os estados que oferecem cursos diversos na modalidade de graduação para os sujeitos do campo, a exemplo de cursos de Pedagogia da Terra, temos as turmas concluídas nos estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Pará, Ceará, Pernambuco, São Paulo, Goiás, Maranhão, entre outros. De acordo com o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação do Campo - II PNERA (2015), são cerca de 12 cursos realizados desde 1998 até o ano de 2011.

De acordo com Coutinho, Muniz, Diniz e Cavalcanti (2013, p. 84), o nome Pedagogia da Terra “surge com a implantação da primeira turma de Pedagogia que o MST conseguiu organizar em parceria com a Universidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, no ano de 1998”, de lá para cá várias outras turmas foram abertas em outros estados.

Para os movimentos sociais, a Pedagogia da Terra não é somente uma forma de garantir a formação de professores e a qualificação dos mesmos, mas é também

uma forma de garantir a democratização da educação para os sujeitos do campo (MARTINS, 2012).

Mais uma vez, não podemos falar de Pedagogia da Terra sem fazer menção ao MST, pois como já dito anteriormente, o curso nasceu por iniciativa do movimento, que tendo consciência da importância da educação dentro de suas lutas e por conta do crescimento das escolas situadas nos acampamentos e assentamentos, percebeu a necessidade de professores com qualificação científica, e buscou fazer parcerias com as universidades, pleiteando recursos estatais para que o próprio estado assumisse as demandas educacionais dentro desses locais, tendo em vista que o ensino superior no Brasil tem uma carga histórica elitista.

No Maranhão, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra/PRONERA/UFMA tem por finalidade “atender as demandas do campo por formação de profissionais da educação da rede pública e dos movimentos sociais” (UFMA, 2013, p 16). Como já mencionado várias vezes, o referido curso é ofertado pela Universidade Federal do Maranhão, juntamente com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que desde a sua criação realiza projetos específicos para os sujeitos do campo.

O Curso de Pedagogia da Terra/PRONERA/UFMA configura assim, o conjunto de ações que tenta firmar uma educação condizente com as necessidades e com a realidade do campo no estado, assim como almejam o crescimento das políticas públicas voltadas para a formação de educadores (as) para atuarem nas escolas públicas do campo.

É uma ação para os sujeitos, principalmente pelo fato de ter como objetivos a continuidade, ou seja, se tornar uma política efetivamente pública de formação de educadores (as) do campo. De acordo com Arroyo (2007, p. 172),

os movimentos sociais exigem políticas públicas de Estado, na Educação e na formação de educadores (as) do campo. Reivindicar políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências. Este tem sido o estilo predominantemente durante as últimas décadas. Projetos, programas temporários, experimentais e supletivos não constituem políticas de Estado permanentes universais. Esses projetos e programas de titulação e qualificação do magistério rural não passam de palavras ou corretivos de carência

As exigências dos movimentos sociais por políticas públicas para a formação de educadores (as) do campo se baseiam em anos de negação de políticas

específicas para esses profissionais. Com essas exigências e ações dos movimentos sociais em prol de uma educação para os seus sujeitos, a UFMA não poderia ficar de fora desse processo de devolução e de reconstrução histórica.

O Curso em Licenciatura em Pedagogia da Terra/PRONERA/UFMA tem uma estrutura curricular que propõe a formação de um pedagogo que tem na docência um caráter particular, capaz de conferir aos profissionais formados suas identidades e também torná-los aptos para intervir nas várias realidades da sociedade, como corrobora a fala de uma das participantes da primeira turma do Curso de Pedagogia da Terra:

achei muito interessante a criação do curso de ‘Pedagogia’, por nos dar acesso à educação, o que faz com que tenhamos uma visão crítica da sociedade e possamos intervir, buscando conhecimento de vida para o campo (M.L).

O curso de nível superior voltado para a formação dos educadores/as do campo, não pode ser apenas uma mera reprodução do modelo curricular dos cursos já existentes e que são pensados para culturas totalmente urbanas, para estes cursos é necessário um projeto curricular próprio para a formação desses sujeitos, porém isso não suspende a participação e o diálogo com o curso regular de Pedagogia. Caldart (2004, p. 17), sobre isso, afirma que:

a educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão de universalidade: antes (durante e depois) de tudo é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. No ano de 2010, foi implantada a primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra do Estado do Maranhão, oferecido pela Universidade Federal do Maranhão.

FIGURA 7 - Início da Primeira Etapa do Curso de Pedagogia da Terra



Fonte: arquivo pessoal da coordenadora de polo Lenilde.

O curso foi aprovado em 03 de dezembro de 2007, pela resolução nº 105, de 2007, do Conselho Universitário (CONSUN). É válido destacar que o curso de Pedagogia da Terra na Universidade Federal do Maranhão estava, a priori, dividido da seguinte maneira: pedagogia da Terra-Tradicional, que mais tarde a turma escolheu o nome de Maria Aragão²⁸, e que abrange as áreas de assentamentos e de reforma agrária, e Pedagogia da Terra-Territórios da Cidadania²⁹, turma Florestan Fernandes, que abrange também as áreas indígenas, quilombolas e ribeirinhas.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia da Terra Territórios da Cidadania/UFMA abrange os territórios dos Lençóis Maranhenses/Munin, Baixo Parnaíba, Vale do Itapecuru e o território dos cocais. Nessas áreas, encontram-se predominantemente assentados, pescadores, quilombolas e agricultores familiares, possuindo, ainda, estes locais, baixos Índices de Desenvolvimento Humano (UFMA, 2009).

Quanto ao desenvolvimento das atividades das duas turmas do curso de Pedagogia da Terra, essa é a única diferença, “pois em linhas gerais, o curso

²⁸Em homenagem à maranhense Maria José Camargo Aragão, médica, professora e líder do Partido Comunista do Brasil.

²⁹Entende-se por Territórios da Cidadania um programa lançado em 2008 pelo Governo Federal. O Território da Cidadania tinha como objetivo promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. Para estes territórios, são pensadas ações relacionadas ao desenvolvimento social, à organização sustentável da produção, à saúde, saneamento básico, acesso à água, educação, cultura, além de ações fundiárias que estão sendo articuladas nestes territórios. A integração entre os estados, municípios e o governo federal é de fundamental importância para a construção e execução dessas estratégias. Infelizmente, um condicionante para a escolha desses territórios são os municípios com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de extrema pobreza.

funciona da mesma forma, pautado nas Diretrizes para a Formação dos Educadores da Educação Básica, nas Diretrizes para a Educação do Campo, Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Cultura Afro-Brasileira e Africana”. (UFMA, 2013, p.10). A proposta curricular adotada pelo curso vai desde a educação escolar até as diversas formas de organização do campo, reflete também a oferta da educação para os povos do campo, além de focar nos estudos científicos das comunidades camponesas e na relação com as universidades como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Componente Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra/UFMA

Nível	Componentes	Carga horária
1º NÍVEL	Leitura e Produção	90
1º NÍVEL	Sociologia	60
1º NÍVEL	Introdução ao Estágio	45
1º NÍVEL	Curricular	60
1º NÍVEL	História dos Povos e	60
1º NÍVEL	Cultura Indígena	60
1º NÍVEL	História das Lutas Camponesas História da Cultura Africana e Afro-Brasileira Estudo da Matemática e Estatística Básica Aplicada à Educação	90
Nível	Componentes	Carga horária
2º NÍVEL	Leitura e Produção Textual II	60
2º NÍVEL	Introdução à Educação	60
2º NÍVEL	Educação do Campo	60
2º NÍVEL	Filosofia	60
2º NÍVEL	Psicologia	60
2º NÍVEL	Introdução à Informática	75
2º NÍVEL	Introdução à Pesquisa	60
2º NÍVEL	Metodologia do Estudo e da Pesquisa Bibliográfica	60
Nível	Componentes	Carga horária
3º NÍVEL	História da Educação e da Pedagogia	60
3º NÍVEL	Filosofia da Educação	75
3º NÍVEL	Sociologia da Educação II	75
3º NÍVEL	Psicologia da Educação I	45
3º NÍVEL	História da Educação Brasileira	75
3º NÍVEL	Estudos e Pesquisas I	45
3º NÍVEL	Estágio Curricular I	75
3º NÍVEL	Estudos Comparados de Educação e Movimentos Sociais na América Latina	45
3º NÍVEL	Planejamento e Gestão educacional	45
3º NÍVEL	Estado, Políticas e Movimentos Sociais do Campo	45

Nível	Componentes	Carga horária
4º NÍVEL	Didática I	75
4º NÍVEL	Libras	60
4º NÍVEL	Psicologia Educacional II	75
4º NÍVEL	Artes	60
4º NÍVEL	Estudos e Pesquisas III	60
4º NÍVEL	Fundamentos Teórico-Práticos da Gestão e Organização de Sistemas Educacionais e de Movimentos Sociais	75
4º NÍVEL	Fundamento Teórico-Prático do Currículo	75
4º NÍVEL	Planejamento e Avaliação das Políticas de Educação e Instituições Educacionais	60
4º NÍVEL	Estágio Curricular II	90
4º NÍVEL	Educação Física	60
Nível	Componentes	Carga horária
5º NÍVEL	Didática II	60
5º NÍVEL	Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino da Matemática	60
5º NÍVEL	Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino da Língua Portuguesa	60
5º NÍVEL	Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino da História	60
5º NÍVEL	Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino da Geografia	60
5º NÍVEL	Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de Ciências	60
5º NÍVEL	Fundamentos Teórico-Práticos da Educação Infantil	60
5º NÍVEL	Alfabetização Teórico-Prática da Educação de Jovens e Adultos	60
5º NÍVEL	Fundamentos Teórico-Práticos da Educação Especial	60
5º NÍVEL	Fundamentos Teórico-Práticos da Educação Étnica	60
5º NÍVEL	Estudos e Pesquisas III	45
5º NÍVEL	Estágio Curricular III	315
Nível	Componentes	Carga horária
6º NÍVEL	Estudos e Pesquisas IV	60
6º NÍVEL	Fundamentos Teórico-Práticos para Elaboração de Projetos Sociais	45
6º NÍVEL	Núcleo de Estudos e Aprofundamento em áreas Temáticas e Complementares à Formação do Educador Campo I	45
6º NÍVEL	Núcleo de Estudos e Aprofundamento em áreas Temáticas e Complementares à Formação do Educador Campo II	45
6º NÍVEL	Núcleo de Estudos, Práticas e Disciplinas Complementares Obrigatórias e Eletivas I	45
Nível	Componentes	Carga Horária
7º NÍVEL	Núcleo de Estudos e Aprofundamento em áreas Temáticas e Complementares à Formação do Educador Campo III	75
7º NÍVEL	Núcleo de Estudos e Aprofundamento em áreas Temáticas e Complementares à Formação do Educador Campo IV	75

Nível	Componentes	Carga horária
7º NÍVEL	Núcleo de Estudos, Práticas e Disciplinas Complementares Obrigatórias e Eletivas II	45
Nível	Componentes	Carga horária
8º NÍVEL	Leitura e Produção Textual III	75
8º NÍVEL	Trabalho de Conclusão de Curso	75
8º NÍVEL	Seminários	90

Fonte: Universidade Federal do Maranhão, 2010.

Como mostra o quadro acima, trata-se de uma proposta abrangente que pretende formar um educador capaz de desenvolver métodos que abranjam as mais diversas comunidades e suas culturas. Para tanto, tem como objetivo:

Promover a formação de educadores e educadoras em nível superior de graduação, na Licenciatura Especial de Pedagogia da Terra, visando contribuir para a consolidação da educação, da escola do campo e nos Territórios da Cidadania, cuja finalidade seja trabalhar em favor da organização e cultura dos povos camponeses; da participação comunitária e dos movimentos sociais em defesa da garantia do direito às políticas públicas (educação, reforma agrária, saúde, saneamento, previdência, cultura, lazer, trabalho), considerando as dimensões sociais, históricas, econômica, política, cultural, ética, estética constitutivas dos saberes e experiências do homem e da mulher do campo e numa alusão às relações de trabalho, à produção de valores, conhecimentos e tecnologias que contribuam para a transformação dessa realidade e para o desenvolvimento sustentável das regiões e áreas de reforma agrária (UFMA, 2009, p.20).

Pelo objetivo geral do curso percebe-se a importância que tem a oferta de uma educação para os vários povos do campo, e também a importância da oferta de cursos de graduação para estes povos, pois os mesmos conquistaram esse direito que historicamente lhes foi negado. Esta educação se diferencia da educação tradicional e urbana, uma vez que ela é pensada com a participação e para os diferentes sujeitos que compõem a diversidade do campo, dando-lhes uma garantia de construção e reconstrução de suas existências, tanto na conjuntura camponesa quanto na conjuntura dita urbana. O PRONERA, ao longo dos anos, tem sido visto como um importante instrumento na universalização da educação para esses sujeitos, pois facilita a integração e a ampliação dos conhecimentos socialmente construídos.

O curso de Pedagogia da Terra no Estado do Maranhão teve como meta oferecer atendimento educacional aos alunos que concluíram o nível médio e o magistério, incluindo aqueles que o fizeram pelo PRONERA ou não. Atende também

professores da rede pública de ensino das áreas de reforma agrária que têm interesse em fazer um curso superior. Conforme dito anteriormente, a demanda de professores qualificados no campo brasileiro para os vários níveis educacionais ainda é muito escasso. De acordo com o Projeto do Curso (UFMA, 2009), do total de funções docentes que atuam no Ensino Fundamental na zona rural (28,85%), 2% possui o Ensino Fundamental incompleto, 5,8% possui o Ensino Fundamental completo, 86,2% (a maioria) possui formação de nível médio e, apenas 6% possui o ensino superior, o que é ainda mais lamentável é que a precarização não está presente somente no que se refere à formação dos profissionais do campo e para o campo, mas também no que se refere à qualidade da oferta da educação para o campo, como relata I.L.:

a minha trajetória estudantil na escola parou devido às condições existentes e depois de 40 anos e com muita luta, consegui voltar à sala de aula, no que fiz o ensino fundamental, concluindo em 98, depois fiz o magistério, em que me formei em 2005, trabalhei como coordenador pedagógico de uma escola, e a minha perspectiva é não ficar apenas na pedagogia, e sim fazer o que for possível, mesmo com 57 anos, para continuar estudando, caso haja uma especialização, fazê-la, e muito contribuir para a formação da minha região, estudando até onde puder (I.L.).

Como podemos perceber na fala de um dos estudantes, o curso é uma ferramenta de suma importância no combate às carências de qualificação desses professores pois tem como finalidade o desenvolvimento de ações educativas que melhorem as condições educacionais do campo, no Maranhão, respeitando suas especificidades e a diversidade de suas culturas (UFMA, 2009, p.9).

Quanto ao atendimento inicial do curso, este se apresentava como demonstrado no quadro a seguir:

QUADRO 3 - Atendimento Inicial do Curso

INDICADORES	META INICIAL	META FINAL (previsto)	%
Municípios	29	28	96,55
Assentamentos	60	54	90,0
Turmas	02	02	100
Alunos	100	100	100
Professores	32	26	81,25

INDICADORES	META INICIAL	META FINAL (previsto)	%
Pessoal Técnico de Apoio	01	01	100
Alunos universitários	06	06	100
Parcerias	07	04	57,0
Coordenador Geral	01	01	100
Coordenador para Atividades Específicas	01	01	100
Coordenador de Polo	01	01	100
Pesquisas Propostas	01	01	100
Pesquisas Realizadas	-	-	-
Pesquisas em andamento	-	01	100

Fonte: Universidade Federal do Maranhão: Relatório Parcial de Atividades.

2011.

A proposta teórico-metodológica do curso seguiu a interdisciplinaridade, e se baseou nos eixos trabalhados pelo PRONERA: terra, trabalho, cidadania, natureza, cultura e política, buscando sempre dar sentido à relação dialética, prática-teoria-prática. Por não se tratar de um curso que é pautado na concepção de educação escolar tradicional, uma vez que não são trabalhadas apenas as disciplinas curriculares básicas exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, mas também são realizadas atividades organizativas que contribuem para a formação política e cultural geral do educador em formação, como os minicursos, seminários, palestras, sessões de vídeos, oficinas pedagógicas, participações em eventos científicos, culturais, artísticos, políticos, sem falar nas místicas³⁰.

Os componentes curriculares do curso estão divididos em áreas especificamente interligadas, chamadas de núcleos de estudos e atividades, que são compostos por disciplinas curriculares. As disciplinas trabalhadas ao longo do curso possibilitam ao educador refletir sobre o campo inserido no contexto do

³⁰Todas as atividades educativas, tanto do MST quanto da maioria dos movimentos sociais do campo começam solenemente pela mística. Ela significa um momento de reflexão sobre a existência dos sujeitos do campo, da história e da luta política pela conquista da terra e de outros direitos sociais e políticos. Nesse fazer utilizam-se as mais variadas expressões artísticas.

capitalismo com todas as suas nuances, possibilitando assim, que haja uma quebra de pensamento sobre o campo e o camponês como sendo algo separado, fora da totalidade urbana (ENERA, 1998).

Sobre a estrutura curricular do curso, a autora da pesquisa, a professora Adelaide Coutinho³¹, em entrevista, relatou que em acordo com os movimentos sociais o curso teria cinco características:

- 1 - Fazer a unidade teoria prática, iniciando os estudos e atividades de estágio a partir do terceiro período, unificando atividades em sala de aula e nas escolas do campo e assentamentos;
- 2 - Estimular a pesquisa como importante fundamento da formação docente, assim, a monografia se iniciaria nos primeiros períodos articulando-se estudos teóricos e atividades de pesquisa no tempo-universidade e no tempo-comunidade, até o momento da defesa da Monografia;
- 3 - Propiciar oito eixos de aprofundamento de estudos (da educação infantil à gestão – ver a proposta curricular do curso) para que os alunos escolhessem dois desses eixos, contudo, todos os alunos fariam duas disciplinas de cada eixo formativo. No entanto, a identidade do Pedagogo a ser formado, estaria no exercício do planejamento, docência e gestão da escola do campo e atividades sociais (centros de formação, cooperativas, movimentos) etc
- 4 - Identificar o curso, elegendo no núcleo de estudos básicos disciplinas e atividades que permitissem estudos teóricos e práticos fundamentados na História, Sociologia, Filosofia, Cultura, Arte, Política, entre outros, tendo em vista o aluno se apropriar de sua história, de suas lutas, de sua organização, do valor da cultura camponesa para a sociabilidade desse país etc;
- 5 – Propiciar estudos complementares na forma de místicas, organicidade interna dos educandos, seminários, oficinas e participação em eventos científicos.

Dessa forma, quando os movimentos pensam em uma escola para o campo não significa que se estejam querendo uma escola ou um educador eminentemente agrícola, que entenda e trabalhe com assuntos fechados, pelo contrário, pensar em escolas e educadores do campo é ter o próprio campo e suas especificidades como ponto de partida para um novo caminhar educacional que garanta a esses espaços uma melhoria na vida de seus sujeitos.

Os educadores do campo formam suas posturas pedagógicas mediante as experiências vividas em seu dia-a-dia, em experiências da luta constante pela Reforma Agrária, esta, também ligada aos pressupostos educacionais. Contudo, as ações do PRONERA/UFMA, no que envolve a formação de professores, é só uma pequena parte de um todo que compõe a luta histórica daqueles que acreditaram e acreditam que a mudança só será possível mediante uma mudança no sistema que

³¹A professora Adelaide Coutinho foi à primeira coordenadora do PRONERA/UFMA, e é uma das referências quando estudamos sobre Educação do Campo no Estado do Maranhão.

está posto, e que este mesmo sistema está a serviço de uma minoria que, de qualquer forma, manda e desmanda em uma maioria.

5.1 As vozes do Curso de Pedagogia da Terra

O nome *Pedagogia da Terra* hoje se constitui de significados e práticas. É uma conquista dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo, que aos poucos vem ganhando espaço e notoriedade dentro das universidades e “identificando a presença de determinados sujeitos na Universidade, bem como um jeito talvez novo de fazer e de pensar a formação de educadoras e dos educadores do campo” (CALDART, 2002, p. 77).

No Maranhão, o curso de Pedagogia da Terra surge diante da necessidade que os alunos egressos de outros projetos do PRONERA tinham de dar continuidade aos seus estudos, e dos que não tinham condições, nem possibilidades de avançar nesse processo de construção do conhecimento em cursos regulares da universidade, como relatam os alunos egressos:

na época, eu tinha acabado de concluir o ensino médio e queria continuar meus estudos, me qualificar pra conseguir viver com mais dignidade e foi uma ótima oportunidade, pois nos cursos regulares eu não teria condições de frequentar mesmo sendo em uma instituição pública (F.H).

Da mesma forma:

a vontade em dar continuidade à experiência adquirida no I Projeto de Formação de Educadores e Educadoras em Áreas de Assentamento e de Reforma Agrária no Estado do Maranhão, em nível médio/magistério. No magistério, encontrei uma forma de fazer educação que possibilitou refletir criticamente a realidade social vivida por minha comunidade (L.J).

Assim como em outras universidades, esse processo de construção e implementação do curso não foi fácil, pois a universidade não estava preparada para receber esse novo público; foram momentos conflituosos, aliás, todo o processo de aceitação da universidade no que se referiu aos projetos do PRONERA sempre foi marcado por conflitos. Em entrevista, a professora Adelaide Coutinho, quando questionada sobre como a UFMA recebeu a Educação do Campo, relata que:

no início, com muita aceitação e apoio, supõe-se porque eram atividades de alfabetização e ocorriam fora do espaço institucional da UFMA. Após alguns anos, com a definição da linha político-pedagógica dos projetos, essa relação foi ficando conflituosa. Pode-se dizer que, também, em âmbito nacional as resistências foram muitas, à medida que os níveis de

escolarização foram se elevando e os projetos passaram a exigir mais empenho das universidades (inclusive espaço físico e recursos materiais e humanos), e os movimentos sociais foram demandando cursos técnicos e de graduação à pós-graduação em Educação do Campo.

Os conflitos durante esse processo foram uma espécie de combustível para a construção da identidade dos educandos do Curso de Pedagogia da Terra. Os embates entre alguns órgãos quando se referiam ao projeto do curso levaram ao adiamento de seu início, ficando o mesmo parado por quase um ano; os companheiros que não tinham forças para continuar a caminhada; esses e outros pontos foram elementos da construção da identidade tanto do curso quanto dos que por ele passaram. Sobre a identidade do curso, Caldart (*apud* MARQUES, 2010, p.68) afirma que esse processo apresenta duas dimensões:

a primeira dimensão: “A identidade da Pedagogia da Terra vem se construindo como crítica aos formatos mais tradicionais do curso de Pedagogia e à concepção de educação ainda dominante na Universidade”; segunda dimensão: “A Pedagogia da Terra vem se constituindo como e através da afirmação dos sujeitos (humanos e sociais) que fazem este curso”.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia da Terra formou sua identidade por meio de sujeitos históricos, de condição social objetiva, e que quando entram na universidade trazem consigo muitos conhecimentos, muitas histórias e muitas lutas e que, apesar de virem de movimentos sociais diferentes, partilham dos mesmos propósitos. No caso dos alunos que entraram na Pedagogia da Terra, o propósito em comum era o de dar prosseguimento aos estudos também de levar a mudança para suas comunidades através da escola, pois a maioria dos pedagogos em formação também já eram professores nas escolas de suas comunidades e sentiam a necessidade de transformar o espaço em que estavam ocupando. Dessa forma, ao chegarem ao fim do processo perceberam que aquela formação ia para além da aquisição de conhecimentos como relatam os egressos:

primeiro eu diria que a formação do pedagogia da terra me ajudou a reconhecer como sujeito de direitos e valorizar minha forma de vida (a do campo), sem falar que depois que ingressei nesse curso ele contribuiu bastante para o minha compreensão sobre a sociedade da qual eu faço parte, da política, da economia, da cultura e claro do sistema educacional. Depois que é uma formação que a todo momento instiga a buscar uma transformação social, não somente da minha vida (individual), mas da minha comunidade e claro de todos os sujeitos que vivem à margem dos direitos fundamentais a manutenção da vida (F.H);

minha experiência com o PRONERA foi bastante significativa, foi um curso que me repassou um vasto conhecimento e incalculável como ser humano e como futura educadora, acredito que as críticas ficam pequenas em frente as coisas boas que vivi e que o curso até hoje mesmo tendo acabado tem oferecido para a minha pessoa. Sempre digo: 'isso consegui por causa do meu curso', então, se é pra fazer o impossível pra dar o meu melhor, darei e por fim, muito obrigada à todos da coordenação pela oportunidade (A.S).

No que tange aos trâmites para início do curso, foram momentos difíceis, pois quando a equipe pensou que todas as questões burocráticas para aprovação do projeto tinham sido resolvidas, apareciam outras De acordo com a entrevistada A.C,

primeiro, o governo proibiu a participação indígena, alegando que estes teriam programas específicos na área de educação; segundo, proibiu a realização da Ciranda Infantil (atividades de ensino, recreação, jogos e cuidados infantis para os filhos (de até seis anos) dos alunos(as), que estivessem nas atividades presenciais. Posteriormente, retirou os quilombolas, porque havia criado os Território da Cidadania e estes seriam atendidos dentro de programas afins.

Finalmente, o poder judiciário e o executivo, proibiram a participação dos movimentos sociais como autores e parceiros dos projetos, inclusive afirmando "O Curso em pauta faz apologia aos movimentos sociais do campo", há que se reformular o projeto, atendendo a todas essas indicações ou não se teria recursos financeiros. Esse fato levou a suspensão de recursos por quase dois anos e os problemas só foram superados após audiência pública do PRONERA e Universidades brasileiras com o Ministro do TCU. Por fim, decretou que o Vestibular Especial ao Curso seria ampliado para todos aqueles reconhecidos pelo INCRA, como usuários da reforma agrária. Isso provocou a formação de turmas com diferentes estágios de formação e de experiência escolar (alunos com mais de 20 anos fora da escola; alunos que fizeram o Ensino Médio sem a realização de disciplinas fundamentais; alunos com dificuldades de aprendizagem (leitura, escrita, compreensão, raciocínio etc); visões de mundo e de movimentos sociais bem diferenciados; alunos distanciados da luta por educação do campo e das escolas do campo; nossos alunos do PRONERA que haviam feito o Ensino Fundamental e o Magistério; lideranças de outros movimentos sem compromisso com a educação, apenas em busca de um certificado e que jamais acompanharam os alunos de sua base de filiação e que desconheciam, inclusive, as místicas adotadas pelos movimentos sociais do campo e vivenciadas nos cursos do PRONERA; alunos que não queriam fazer Pedagogia, mas que fizeram o vestibular porque era a única opção, etc).

Em decorrência de todo esse contexto, decidiu-se manter no âmbito da Universidade um só curso de "Licenciatura em Pedagogia da Terra", com as parcerias iniciais, excetuando o CIMI e FETAEMA e fazer o Vestibular Especial e mais um Vestibular subsequente para preenchimento das vagas ociosas, por abandono em virtude da demora em iniciar o Curso.

Acrescenta-se que, visando a liberação dos recursos, elaboramos dois projetos; o *Pedagogia da Terra – Tradicional* e o *Pedagogia da Terra – Territórios da Cidadania*. Criou-se um Colegiado do Curso, englobando os dois projetos, com gestão acadêmica unificada e gestão pedagógica específica, uma vez que os calendários de liberação de recursos não ocorreram com a mesma periodicidade. Isso demonstra que o "Estado Democrático de Direito" funciona para as elites pois para a classe trabalhadora e seus filhos somente com muita organização e luta, por vezes, em se tratando da questão campesina, com a morte de suas lideranças.

Foi nesse contexto relatado que, somente no ano de 2010, iniciou-se a primeira turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra/PRONERA/UFMA. Vale ressaltar que o curso institucionalmente é conhecido como *Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, em Nível De Graduação, no Estado do Maranhão, Curso Especial De Licenciatura em Pedagogia Da Terra-Tradicional*. Ressalto que houve uma segunda turma, porém, as informações contidas neste relatório de pesquisa, referem-se somente a primeira turma, que iniciou no ano de 2010 e colou grau no ano de 2015.

Mesmo havendo proibições da menção dos nomes de movimentos sociais dentro da elaboração dos projetos, o curso durante sua elaboração e execução, teve a colaboração do MST da ASSEMA e da ACONERUQ. A primeira etapa do curso aconteceu primeiramente na Associação dos Servidores da UFMA (ASSUMA).

FIGURA 8 - Primeiras aulas na ASSUMA



Fonte: coordenadora de polo Lenilde.

E, em seguida, no campus III da UFMA – Bacabal/MA. Ora, se o curso era um curso de graduação, onde a universidade também tinha obrigações, não tinha motivos para que as aulas acontecessem longe do espaço acadêmico, longe das salas de aula da própria universidade, por isso a mudança de local.

FIGURA 9 - Alunos do Curso de Pedagogia da Terra/ PRONERA/UFMA



O campus da UFMA, no município de Bacabal, foi escolhido para abrigar a Educação do Campo, pois tem uma localização geográfica que facilita a chegada dos alunos, tendo em vista que os mesmos são de localidades diferentes.

Sobre o desenvolvimento do curso, este acontecia em etapas de 15, 30 ou 45 dias onde os alunos se deslocavam até o campus para o Tempo-Escola e em seguida retornam para suas comunidades, que chamamos de Tempo-Comunidade. Este tem sido o diferencial na oferta dos Cursos de Pedagogia da Terra, a alternância, que possibilita aos educandos o “diálogo constante entre teoria e prática” (Martins, 2012, p.113) e para a maioria deles essa alternância é fundamental para que possam frequentar o curso,

hoje na comunidade chega a oferta de vários cursos, até a distância, mas eu sempre disse que iria fazer era um curso de graduação pelo movimento, por que acredito na metodologia do movimento e tem a questão da alternância de você estudar e ao mesmo tempo desenvolver trabalho na comunidade (M.L).

Corroborando com o mesmo pensamento:

se o curso não fosse por alternância eu nunca ia conseguir fazer uma graduação, pois não tenho condições de me descolar todos os dias ou para Bacabal ou para São Luís para fazer uma curso regular, mesmo com toda dificuldade que encontro em deixar o serviço nos dias de aula, o Pedagogia da Terra foi o melhor curso que eu escolhi (V.N).

Durante o desenvolvimento das etapas, os alunos eram acompanhados por uma coordenadora de polo, que foi indicada pelo MST, a qual tinha a função de ajudá-los também na organicidade do curso; contavam também com o apoio de monitores, alunos dos cursos regulares da UFMA que desenvolviam atividades de extensão. Durante o tempo-escola, os monitores auxiliavam a coordenadora de polo, os alunos e os professores; durante o tempo-comunidade, os monitores se deslocavam até as comunidades dos alunos e os orientavam com as atividades deixadas pelos professores.

Ao longo do curso, os alunos relatam que tiveram muitas dificuldades relacionadas ao aprendizado, pois alguns estavam há um bom tempo longe da sala de aula, dentre as quais: dificuldade na interação uns com os outros, dificuldade de liberação dos empregos, e também relataram dificuldades no que se referia ao espaço cedido pela universidade; este campus era relativamente novo e abrigava alguns cursos regulares, não tinha ainda a estrutura necessária para abrigar um curso com a especificidade do Pedagogia da Terra. O campus tinha os espaços que uma universidade deveria ter, mas não tinha alojamento, não tinha refeitório, nem banheiros adequados, e então foi travada uma luta que dura até hoje para que a universidade assumisse, de fato, essa responsabilidade de dar condições básicas de estudo para os alunos da Educação do Campo.

O curso de Pedagogia da Terra-Tradicional tinha a previsão de iniciar suas atividades no ano de 2006 e terminar no ano de 2010, porém, somente no ano de 2010 foi possível o início das atividades por conta das razões já relatadas. No ano de 2011, o curso foi paralisado, voltando a funcionar apenas em 2012.

Nesse momento, alguns alunos desistiram do curso, porém, os que continuaram lutaram bravamente para chegar ao fim do processo. De certo, no dia 15 de janeiro de 2015 teve início o seminário de avaliação, e o encerramento do curso de Pedagogia da Terra-Tradicional.

FIGURA 10 - Seminário de Avaliação e Encerramento do Curso Pedagogia da Terra/PRONERA/UFMA



Fonte: PRONERA/UFMA.

Na ocasião, estiveram presentes representantes da UFMA, dos movimentos sociais, professores que participaram do desenvolvimento do curso, representante do INCRA/MA e da FSADU. Naquele momento, foi possível se ter uma dimensão de quão importante aquele curso tinha sido para cada um dos que estavam ali e que participaram ativamente de todo o processo. Foi feita uma avaliação geral do curso, dando destaque para a coordenação institucional de curso, os conteúdos trabalhados no decorrer do mesmo, a metodologia, a participação do conjunto de monitores. Este seminário contou ainda com a participação de Rafael Villas Boas, professor da Unb, que trouxe uma reflexão sobre o processo como um todo.

No dia 16 de janeiro, teve início o tão sonhado dia das defesas de monografia, onde se pode perceber no olhar de cada um o alívio, a esperança, e o sentimento de dever cumprido e o pensamento de ir além. No dia 17 de janeiro de 2015, houve a cerimônia de colação grau que outrora parecia tão distante, mas nunca impossível para aqueles que lutaram e que viram que a luta valia a pena.

FIGURA 11 - Cerimônia de Colação de Grau da primeira turma de Pedagogia da Terra do Maranhão



Fonte: PRONERA/UFMA

Para os alunos que deste curso participaram ficou o sentimento de que a luta foi árdua, desde a conquista do curso até o seu fim, mas que esta luta deve continuar para que outros sujeitos do campo tenham o direito a educação assegurado. Dessa forma, relatam que o curso representou

um grande salto no quesito Educação do Campo que os movimentos sociais conseguiu e que ele mostra na prática as possibilidades para a construção de uma educação contra hegemônica, e que de fato busca a humanização (F.H).

Ainda:

ficou o sentimento de que ele poderia ter sido, na sua oferta, um excelente curso, não fosse tantos problemas de ordem política e a excessiva burocracia e criminalização dos movimentos sociais. Creio que os alunos que concluíram o curso, não são, ainda, os educadores que almejamos ao elaborar a proposta, precisam continuar esse processo de formação (A.C);

um patrimônio imaterial dos(as) trabalhadores(as) do campo de riqueza sem precedentes. Uma luta contra hegemônica eficaz na inclusão do homem e da mulher do campo nas políticas públicas de educação de qualidade com viés de emancipação humana (L.J);

deu a oportunidade para que nos camponeses tivéssemos um diploma e mais que isso, que pudéssemos melhorar a nossa prática em sala de aula. (R.S);

foi de grande relevância para o campo. Não sei quais condições teremos para abrir outras turmas. Então foi um processo de luta que fizemos e que o próprio sistema foi amortecendo e criando novas formas de impedir que o

povo do campo chegue até a universidade, embora o MST busque a resistência, mas é uma luta constante (V.N);

por ser um curso que a sua teoria busca sistematicamente formar sujeitos crítico, ou seja, formação humana, vislumbro que o referente curso teve a mim grandes importâncias, pois, a partir do momento em que- passei a fazer parte da família PRONERA pude perceber que a persistência faz toda diferença na busca dos nossos direitos, o qual considero importante no processo de autonomia crítica para uma sociedade igualitária, no entanto, me ensinou que educação quando transmitida de forma correta muda toda direção da história, pois quando temos uma educação baseada as valores e princípios humanos, a transformação social evolui democraticamente(V.N).

Colaram grau 68 educadores (as) da terra, hoje 68 pedagogos da terra, que estão ocupando variados espaços, e que levam consigo a marca deste curso, que foi bem mais que um nome, foi um divisor na construção da identidade de cada um, posto que entendam que os aprendizados construídos e adquiridos ao longo dos anos de formação só serão, de fato, significativos quando eles forem colocados em prática, de modo que seja transformado o olhar de tantos outros sujeitos que ainda não tiverem acesso à riqueza que é o saber.³²

“Mas um nome pode ser apenas um nome: identifica, mas não significa, até que se construam coletivamente estes significados, e em um contexto de relações e, geralmente, de contradições e de conflitos.” (CALDART, 2002, p. 83).

³² ANEXO II

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no que se refere à formação de educadores(as) das áreas de reforma agrária, tomando o caso o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, da Universidade Federal do Maranhão sobretudo o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo. Assim sendo, uma das intenções deste trabalho foi o de tornar conhecida a história do Curso de Pedagogia da Terra, sendo este um marco na formação de Educadores do Campo no estado do Maranhão.

Dessa forma, antes de fazer uma análise do processo de construção e desenvolvimento do curso em si, foi necessário primeiramente fazer uma análise de outras questões que envolvem o desenvolvimento do Curso. Falou-se acerca da Educação do Campo que se contrapõe a lógica da Educação Rural, e que por muito tempo dominou os debates sobre a educação para os sujeitos do campo. Infelizmente, pôde-se constatar que mesmo diante de toda conjuntura de lutas travadas pelos movimentos sociais do campo na tentativa de mudar a lógica pregada por quem defendia a Educação Rural, está ainda é encontrada quando se discute educação para os sujeitos do campo, e tentam passar a falsa ideia de que estão fazendo Educação do Campo.

A Educação do Campo ganha força mais precisamente nos anos de 1990, momento em que temos o acirramento das lutas dos trabalhadores em favor da efetivação do direito à educação, do reconhecimento do campo como espaço de vida, do direito de permanecer na terra, do reconhecimento da importância do papel fundamental que tem a escola no campo e a escola do campo, para a garantia da permanência dos sujeitos no campo e do reconhecimento dos que lá vivem como sujeitos de direito. Nesse ínterim de lutas pelo reconhecimento da importância que a educação tem para os povos do campo, destaca-se, nesta pesquisa, o surgimento do PRONERA.

Este programa tem por centralidade a referida na pesquisa, e é fruto das lutas dos movimentos sociais do campo pela garantia do direito à educação e pelo acesso à escolarização de milhares de jovens e adultos que vivem e dependem do campo. Nesses 20 anos, o programa possibilitou que muitos dos que vivem no campo tivessem acesso à educação, partindo desde a alfabetização até o ensino superior. No Maranhão, o PRONERA desenvolve suas atividades desde 1999, oferecendo

diversos cursos e assim seguindo como nos demais estados. Durante a pesquisa, constatou-se que o programa foi um grande aliado na educação, tendo em vista o panorama educacional do estado, onde o analfabetismo sempre predominou, e quando nos deparamos com os dados da população camponesa maranhense percebe-se que a situação é ainda mais caótica.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que esta pesquisa se refere especificamente aos projetos do PRONERA realizados em parceria com a UFMA, o mesmo realiza outras ações em parceria com outras instituições de ensino superior. Desta forma, durante a realização do projeto, foi necessário entrar em contato com os sujeitos que fizeram parte dessa história e que deram voz a esse processo de luta e conquista; assim, também foi necessária a leitura de relatórios, que mesmo contendo um caráter técnico, estavam cheios de informações que ajudaram a entender e relatar essa história.

O Programa, desde os seus primeiros projetos até os últimos, sempre sofreu ataques de todos os lados, e isso ficou bastante visível, tanto na análise documental quanto nas falas dos sujeitos que escreveram e participaram da história do PRONERA, quais foram: embate entre as visões de Educação do Campo; fiscalização punitiva dos projetos (controle político e ideológico nas diversas esferas do Estado); corte de recursos; congelamento dos valores aplicados ao projeto (valor-aluno-ano); excessiva burocracia na aprovação dos projetos, tendo em vista a liberação de recursos e firmação das parcerias entre o INCRA e a UFMA, por exemplo, inclusive com ingerência do TCU, AGU, CGU e procuradorias federais do INCRA e das Universidades. Detectou-se uma espécie de criminalização dos parceiros principais, os movimentos sociais; controle nos gastos como forma de evitar a realização dos projetos (desconhecimento da realidade do campo); na instituição UFMA, os projetos terminaram por se tornar projetos de um grupo de docentes. A instituição apenas cumpria as formalidades para realização dos convênios e/ou destaques orçamentários; dificuldades na conquista de espaços físicos com um mínimo de condições para funcionamento das atividades; os estudantes universitários, que pela característica do Programa precisavam viajar aos assentamentos e polos de escolarização, eram punidos até com reprovação, ainda que fosse justificado formalmente que os mesmos estavam fazendo extensão, ensino e pesquisas. Isso demonstrava o caráter autoritário e elitista presente na

universidade pública brasileira; docentes não se identificavam com a filosofia do programa e adotavam posturas excludentes e autoritárias; algumas vezes demonstravam falta de compromisso com os alunos. Essa é uma realidade pontual e que foi superada com o engajamento de professores comprometidos com a educação do campo, em especial os professores da Escola de Aplicação COLUN/UFMA.

Diversas foram as vezes que os projetos tiveram que ser paralisados pelos motivos explicitados até aqui, como disseram os Pedagogos da Terra, o mesmo estado que viabilizava a realização dos cursos era o mesmo estado que criava barreiras para distanciar os sujeitos da terra do direito à educação, pois punia, criminalizava, limitava essas participações com exigências quase impossíveis de serem cumpridas.

Mas o PRONERA/UFMA também registra gigantescos avanços, principalmente no que diz respeito à finalização desses mesmos projetos; esses avanços também foram resultado da luta de todos os envolvidos no processo. Outros avanços percebidos durante a pesquisa se referem ao rompimento da visão de que a Educação do Campo deveria se limitar apenas à alfabetização de jovens e adultos, às series iniciais e cursos profissionalizantes, ou seja, o rompimento com os princípios do ruralismo pedagógico; outro ponto pouco comentado nesta pesquisa, mas que não é menos importante no desenvolvimento do processo e considerado como um avanço, foi a participação de universitários (monitores) dos cursos regulares que possibilitou de forma mútua aprendizagens significativas, mesmo diante dos conflitos e das diferenças, que eram muitas; também avançou-se na propagação do que de fato é a Educação do Campo. Durante as entrevistas, alguns alunos relataram essa falta de conhecimento acerca do conceito de Educação do Campo, mesmo sendo alvo dela e construtores dessa história ainda havia, por parte de muitos, algum desconhecimento sobre os princípios e percursos do programa.

O PRONERA/UFMA pode afirmar que a Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais e que deve ser valorizada e propagada; outro avanço do Programa foi o de levar para dentro da Universidade a questão agrária e todas as outras temáticas relacionadas a ela.

Durante a construção desta pesquisa, ficou clara a real importância deste projeto para o estado. Porém, o PRONERA corre sérios riscos, pois a todo momento e de diversas formas o estado tenta pôr fim a este programa, exemplo disso foram os cortes orçamentários sofridos. É nítido que o mesmo, infelizmente, continua correndo sérios riscos.

Após o golpe de 2016, o programa sofreu outro ataque. Nesse mesmo ano, o recurso destinado para o Programa foi de 30 milhões, em 2017, caiu para 11 milhões, e a previsão para o ano de 2018 é de apenas 3 milhões. Esse orçamento não cobre as despesas dos projetos, o que nos deixa bastante tristes, pois claramente vivemos momentos de retrocessos e percebemos em qual lugar tem ficado a educação neste governo. Esse corte prejudicará cerca de seis mil estudantes que atualmente fazem cursos pelo PRONERA, e tantos outros que esperam pelos cursos que já estão implementados.

Entretanto, o objeto de análise desta pesquisa foi o Curso de Pedagogia da Terra, desenvolvido a partir da experiência do PRONERA/UFMA., que se configurou como um valioso instrumento na luta pela Educação do Campo e na formação de Educadores do Campo.

Atualmente, podemos observar um período tenso no campo brasileiro, tanto no que se refere à luta pela conquista e permanência na terra quanto por políticas públicas condizentes com as necessidades de quem tem suas raízes fincadas no campo. O curso de Pedagogia da Terra, significa para os sujeitos do campo uma grande conquista, uma forma de mostrar a vida do campo em todos os seus sentidos; essa experiência também traz a necessidade da ocupação do espaço universitário pelos sujeitos do campo, e que a práxis nesses espaços também seja direcionada para essa classe. Assim, com a ocupação deste espaço com o Curso de Pedagogia da Terra, Martins (2006, p.116) considera que existem “alternativas efetivas para outra lógica de determinação da organização e das políticas públicas para o ensino superior”.

O Curso de Pedagogia da Terra/PRONERA/UFMA, turma Maria Aragão³³, como já dito anteriormente, iniciou as atividades no ano de 2010 devido aos vários processos burocráticos que também já foram apontados no decorrer da pesquisa. A turma iniciou com 100 alunos, que foram divididos em duas salas, A e B. No ano de

³³ Ver página 68.

2015, somente 68 alunos receberam o grau de pedagogos da terra, 32 alunos ficaram para trás, desistiram de esperar. Os que ficaram foram verdadeiros guerreiros, pois durante o curso muitas foram as barreiras que lhes foram impostas, locais insalubres, repasse insuficiente de verbas, entre outras.

De acordo com os pedagogos formados pelo curso, mesmo diante de todas as dificuldades, o projeto conseguiu cumprir seu papel, que era o de não somente oferecer formação de nível superior, mas o de fortificar uma formação humana. Os pedagogos entrevistados relatam que foi impossível sair do mesmo jeito que entraram no curso, pois este possibilitou a mudança da visão de mundo, mudou suas práticas pedagógicas em sala de aula, deu mais força aos discursos e fortaleceu as discussões sobre a Educação do Campo nas comunidades, uma vez que estes pedagogos se tornaram referência, como relata uma das entrevistadas, já que muitas comunidades não tinham professores capacitados para trabalhar com a temática.

Não se pode negar em momento nenhum a importância deste curso e o que ele significou para os alunos, para os coordenadores, monitores, para as comunidades e para os movimentos sociais que tanto lutaram e lutam por ele. Mas, infelizmente, por enquanto, essa experiência teve seu fim, ou uma pausa no ano de 2018, quando a segunda e última turma³⁴ colou grau. Como falou a professora Adelaide Coutinho, “essa parceria parece ter encerrado após 20 anos, mas fica a esperança de que em algum momento educadores comprometidos com a educação do campo abracem essa causa”.

Finalmente, essa pesquisa reconhece a importância que é formar Educadores e Educadoras do Campo para assumir não somente as escolas do campo, mas também, os mais variados espaços, e que estes profissionais sejam comprometidos com a superação das contradições existentes na realidade camponesa, que estes pedagogos tenham a consciência crítica; que sejam intelectuais orgânicos, que entendam que, antes de tudo, são lutadores, pois a batalha é diária, desde infraestruturas precárias até certas ideologias que o sistema educacional tenta reforçar de maneira bem sutil um trabalho de formiguinha tentar despertar aqueles sujeitos e, claro, encorajá-los sobre a possibilidade de outra realidade no campo, e

³⁴ Pedagogia da Terra - Territórios da Cidadania - Turma Florestan Fernandes.

que é direito nosso; que entendam que ser um pedagogo da terra é estar sempre ligado a sua origem.

Assim sendo, conclui-se que, de fato, o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra/ PRONERA/UFMA, e de todos os projetos desenvolvidos pelo Programa foi árduo, e que é lamentável a forma como este vem sendo tratado dentro das “novas políticas” de estado; é entristecedor saber que não existe ainda outro projeto para formar Pedagogos da Terra no estado do Maranhão.

Por fim, pretende-se que esta pesquisa seja mais uma referência para os educadores e educadoras do campo, em especial do estado do Maranhão, no processo de aquisição de conhecimentos. É um convite a todos que não compreendem os princípios da Educação do Campo além dos envolvidos no processo, para que possam fazer uma leitura crítica dos pontos abordados nesta pesquisa a fim de que surjam mais produções sobre a temática. Que fique claro que esta pesquisa não se encerra nela mesma, pelo contrário, ela representa a abertura de outras portas para o estudo de tantos outros questionamentos que temos sobre as temáticas abordadas aqui e tantas outras que surgiram no processo.

Ademais, destacamos com essa pesquisa a importância que é o movimento humano de contestar e de se rebelar diante dos liames visíveis ou daqueles que tentam de todas as formas aprisionar o corpo e também o pensamento, onde quem domina é a lógica da exploração e lógica não serve para quem luta pelo direito à vida e à liberdade. Sobretudo, a pesquisa constatou que a luta por educação do campo é pedagógica, ensina e forma sujeitos militantes na práxis própria daqueles que participam dos movimentos sociais do campo na incansável luta por uma sociedade mais justa, humana e economicamente sustentável.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set.2001/dez. 2012.

BRASIL. Constituição de 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 de maio 2018.

Brasil. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 de maio 2018.

BRASIL. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, 4 de novembro de 2010.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

CALDART, Roseli Salete. (2002). **Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade de formação**. In: Cadernos do ITERRA, 6(2), 77-98. 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Rio de Janeiro. v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf. Acesso em 22. fev. 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Momento atual da educação do campo**. Disponível em: <http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27>. Acesso em 10 de nov.2016.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **O movimento nacional por uma educação do campo e os desafios da construção de políticas públicas para a educação do**

campo no Maranhão. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Sobre Políticas Educacionais no Brasil:** interpretações acerca das lutas, conquistas e os desafios para a educação no século XXI. São Luís: EDUFMA, 2009.

CHAUI, Marilena. **A universidade sob nova perspectiva.** Poços de Caldas, Revista Brasileira de educação, 2003. Nº 24.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. Declaração final: versão plenária. Luziânia, GO: [s.n.], 2004.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. MUNIZ, Maria da Conceição Lobato. DINIZ, Diana Costa, CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Formação do educador do campo: a luta por uma pedagogia socialista na encruzilhada do mercado.** Rev, Educere, Educare, Cascavel, v 08, nº11 p. 75-91 jan/jun 2013.

DINIZ, Diana Costa. **A Formação do Educador no Brasil: política de Estado?** In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/MPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/A_FORMACAO_DO_EDUCADOR_NO_BRASIL._POLITICA_DE_ESTADO.pdf. Acesso em: 4 out.2016.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre. Artes Médicas. 1989.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167

GATTI, Bernadete. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 11 de maio, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2017.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo: memória.** 3. Ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 1.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MACEDO, M. Sousa; COUTINHO, A. F. **O contexto das políticas públicas para a educação básica no campo na primeira década do século XXI no estado do Maranhão.** 2013. Disponível em:

<www.joinpp.ufma.br/joinpp2013/JornadaEixo2013/estadolutassociaisepoliticaspu>. Acesso em 07 de outubro de 2017.

MARQUES, Tayanne Gomes. **Pedagogia da terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo**. Dissertação de mestrado, Minas Gerais. 2010.

MARTINS, Ângela de Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX**. Disponível: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf. Acessado em 28 de maio, 2017.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro no século XIX**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf. Acesso em 20 de abril de 2017.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria. Cecília. de Souza. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INCRA. **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Edição Revista e Atualizada, aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016. Brasília. 2016.

MOLINA, Monica Castagna. ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO**. Reflexão e Ação, v.22n. 2, p.220-253,2014.

_____, Mônica Castagna. **Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo na universidade de Brasília**. In: SOARES, Leôncio et al (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

_____, Monica Castagna. Jesus, Sonia Meire Santos Azevedo. **Reflexões a partir da tríade: Campo-Políticas Públicas-Educação**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Jesus de. (org.). Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

_____, Mônica Castagna. **O PRONERA como construção prática e teórica da educação do campo**. In: ANDRADE, Marcia Regina. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA 2004.

_____. Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil:** Reflexões a partir da tríade: Campo-Políticas Públicas-Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Jesus de. (org.). Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

_____. Mônica Castagna. **Contribuições do PRONERA na construção de políticas de educação do campo desenvolvimento sustentável.** Tese de Doutorado. Brasília, DF, 2003.

NETO BEZERRA, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil.** Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, 2003.

REZENDE, Janaina Ribeiro. **Os sentidos da formação em pedagogia da terra: o caso das militantes do MST no estado de São Paulo.** Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2545>. Acesso em 11. maio. 2018.

ROCHA, Helianane Oliveira. **A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais.** São Luís, EDUFMA, 2011.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. n 40, jan./abril. 2009, p. 144-155.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil:** três momentos decisivos. Santa Maria. v.30. n.02.2005.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil:** a herança histórica. In Revista Retratos da Escola, Brasília, vol. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf. Acesso em 2 out.2016.

SILVA, Danielson Sousa da. **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA:** uma investigação sobre os projetos desenvolvidos pela Universidade Federal do Maranhão entre os anos de 1999 – 2015. TCC. São Luís. 2016.

SILVA, Luiz Etelvado. **O sentido e significado sociológico de emancipação.** Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/8924/13299>. Acesso em: 11 de maio. 2018.

SILVA, Luiz Etevaldo. **O sentido e significado sociológico de emancipação**. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/8924/13299>>. Acesso em: 5 de abril, 2017.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*. n 14, mai/jun/jul/ago.2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no Estado do Maranhão-PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA**. São Luís, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Atividades**. PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. São Luís, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária: projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no Estado do Maranhão-PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA**. São Luís, 2006.

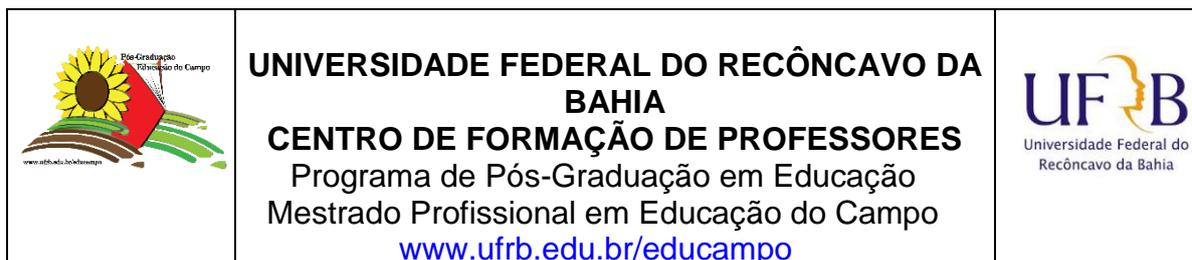
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório parcial. **Projeto de educação em assentamentos e áreas de reforma agrária no estado do maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA**. São Luís, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cadernos do Centro De Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v27, n.72, p.121-135,2007.

ZANCANELLA, Yolanda. GOHN, Maria da Glória. **A relação entre a universidade e movimentos sociais do campo como princípio da construção crítica da educação do campo**. Ponta Grossa, Revista Olhar de Professor. 2012. Vol.15

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevistas Semiestruturadas



Título: Formação de educadores do campo no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): um estudo sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no que se refere à formação de educadores (as) das áreas de reforma agrária, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, sobretudo o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo, bem como o impacto do curso nas escolas dos assentamentos e acampamentos.

Mestranda: Dayna Mara Sanches Santos

Orientadora: *Prof.^a Dr.^a Gilsélia Macedo Cardoso Freitas*

Roteiro da Entrevista semiestruturada com os coordenadores do PRONERA

BLOCO A - Dados de identificação do participante da pesquisa

Nome: _____

Idade: _____ **Sexo:** () Feminino () Masculino

Formação: _____

Tempo de formação: _____

Instituição: _____

Titulação: _____

Município: _____

BLOCO B - Trajetória de vinculação ao programa

1. Como conheceu a Educação do Campo?
2. Como conhece o PRONERA?
3. Qual o significado que o PRONERA tem para você?

BLOCO C - Percurso político/institucional? do PRONERA

1. Como o PRONERA chega até a UFMA?
2. Como a universidade recebeu o programa e a educação do campo?
3. Durante esses anos da atuação do PRONERA quais foram as maiores dificuldades encontradas? E quais as potencialidades?

BLOCO D - Sobre o curso

1. Como foram os primeiros passos para a implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra na UFMA?
2. No que tange o currículo do curso, como foi pensado inicialmente? Ele atendeu as necessidades dos pedagogos em formação?
3. O formato do curso foi o mesmo desde o início ou houve mudanças? Por quê?
4. Qual avaliação que faz sobre o PRONERA na UFMA?
5. E sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra?
6. Qual o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo?
7. Qual a importância do pedagogo da terra?
8. O que é ser educador do campo?

APÊNDICE B – Entrevistas Semiestruturadas

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo	
---	--	---

Título: Formação de educadores do campo no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): um estudo sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no que se refere à formação de educadores (as) das áreas de reforma agrária, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, sobretudo o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo, bem como o impacto do curso nas escolas dos assentamentos e acampamentos.

Mestranda: Dayna Mara Sanches Santos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

Roteiro da Entrevista semiestruturada com a coordenadora de polo

Bloco A - Dados de identificação do participante da pesquisa

Nome: _____

Idade: _____ **Sexo:** () Feminino () Masculino

Formação: _____

Local da formação: _____

Tempo de formação: _____

Instituição de vinculação: _____

Titulação: _____

Comunidade: _____

() quilombola () ribeirinho/a () assentado/a

() agricultor/a () pescador/a () outros

Município: _____

BLOCO B - Pertencimento ao movimento

1. A qual movimento pertence?
2. Quanto tempo faz parte do movimento?
3. Como conheceu o movimento?

BLOCO C - Atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia da Terra

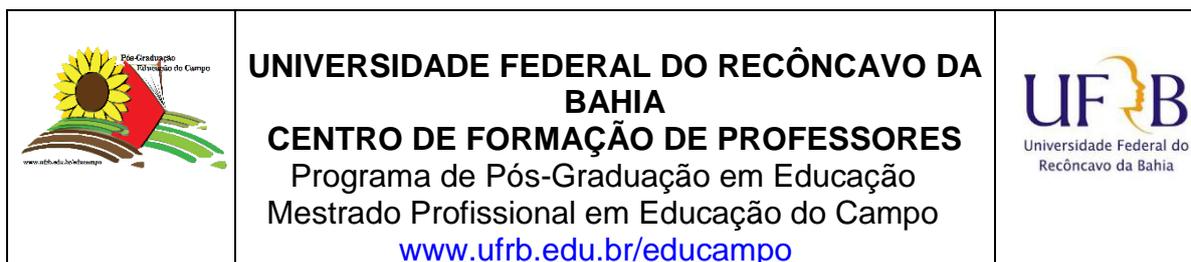
1. Qual era sua função no curso de Pedagogia a Terra?
2. Como se deu a sua indicação para ser coordenadora de polo?
3. Quantas vezes fazia os acompanhamentos?
4. Só acompanhava no tempo universidade? Por que?
5. Como fazia os acompanhamentos?
6. Quais suas ações implementadas no curso?
7. As ações desenvolvidas partem de onde? De alguma assembleia, coletivo?
8. Quando os alunos sentiam dificuldades eles te procuravam? Como procedia?
9. Houve muitas desistências durante o curso de Pedagogia da Terra?
10. Quanto às desistências como procedeu? Realizou ações pensadas e colocadas em práticas para evitar essas desistências?
11. O movimento chegou a ter conhecimento dessas desistências?
12. Como o movimento analisou essas desistências?

BLOCO D - Participação do movimento no programa

1. Qual a contribuição do movimento no campo educacional?
2. Qual a relação do movimento com o governo?
3. Como o movimento contribuiu na luta pela educação do campo no estado do Maranhão
4. Qual a participação do movimento na implementação e desenvolvimento do PRONERA/UFMA?
5. Como o movimento avaliou o curso de Pedagogia da Terra - edição 2015?
6. E como o movimento avalia o PRONERA/UFMA?

BLOCO E - Quanto à organicidade

1. Como acontecia a organicidade do curso?
2. Como compreende a alternância dos tempos educativos no ensino superior?
3. O que é ser educador do campo?
4. Você acha que o educador do campo é importante dentro da sociedade? Por quê?



APÊNDICE C – Entrevistas Semiestruturadas

Título: Formação de educadores do campo no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): um estudo sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no que se refere à formação de educadores (as) das áreas de reforma agrária, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, sobretudo o sentido pedagógico da luta por Educação do Campo, bem como o impacto do curso nas escolas dos assentamentos e acampamentos.

Mestranda: Dayna Mara Sanches Santos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

Roteiro da entrevista semiestruturada com os Pedagogos da Terra

BLOCO A - Dados de identificação do participante da pesquisa

Nome: _____

Idade: _____ **Sexo:** () Feminino () Masculino

Comunidade: _____

() quilombola () ribeirão/a () assentado/a

() agricultor/a () pescador/a () outros

Município: _____

BLOCO B - Trajetória de vinculação ao movimento social

4. Faz parte de algum movimento social? Qual?

5. Como se tornou militante do movimento social?
6. Como a educação é percebida dentro desse movimento social?

BLOCO C - O PRONERA na comunidade

1. Já houve algum projeto do PRONERA executado em sua comunidade?
Qual?
2. Como o PRONERA chegou na comunidade?
3. Os projetos realizados pelo PRONERA foram suficientes para sanar as lacunas/dificuldades educacionais da comunidade?

BLOCO D - Trajetória acadêmica de inserção na Educação do Campo

1. Como soube do curso?
2. Em que espaço você foi indicado para fazer o curso?
3. O que te levou a fazer o curso de Pedagogia da Terra?
4. Qual o diferencial da tua formação?
5. Quais os limites ou dificuldades que você enfrentou durante o seu percurso formativo?
6. Com a tua formação, quais os espaços que tem ocupado?
7. Qual o impacto direto da sua formação na sua comunidade enquanto Pedagogo da Terra?
8. Em que medida o curso favorece as potencialidades dos processos educativos nos espaços escolares e não escolares dos movimentos sociais?
9. Quais as lacunas deixadas pelo curso?
10. Ao refletir sobre o curso de Pedagogia da Terra que considerações você faz sobre ele?
11. O que é ser educador (a) do campo?

ANEXOS

ANEXO I

Projeto de Educação em Assentamento e Áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão
PRONERA / UFMA / MST / ASSEMA

Planejamento junto com os Monitores no Pólo de Peritoró (Tempo Escola)



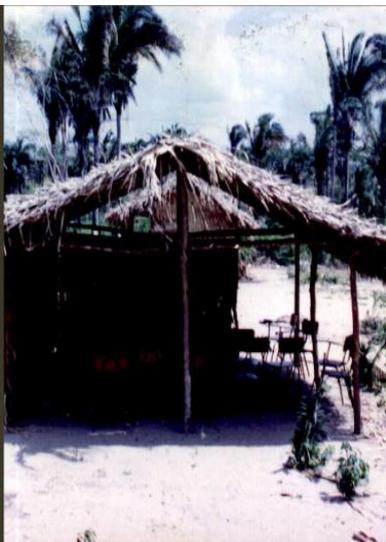
Projeto de Educação em Assentamento e Áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão
PRONERA / UFMA / MST / ASSEMA

Assentamento Cipó Canãa (Tempo Comunidade)



Projeto de Educação em Assentamento e Áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão
PRONERA / UFMA / MST / ASSEMA

Escola do Assentamento Vila São Pedro (Tempo Comunidade)



Projeto de Educação em Assentamento e Áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão
PRONERA / UFMA / MST / ASSEMA

II Seminário de Avaliação - UFMA



ANEXO II





- foi de grande relevância para o campo. Não sei quais condições teremos para abrir outras turmas. Então foi um processo de luta que fizemos e que o próprio sistema foi amortecendo e criando novas formas de impedir que o povo do campo chegue até a universidade, embora o MST busque a resistência, mas é uma luta constante (V.N);

