

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: NOTAS DESDE O TRIÂNGULO MINEIRO

RURAL EDUCATION AS A PATH TO SOCIAL TRANSFORMATION: NOTES FROM THE TRIÂNGULO MINEIRO REGION

Daniele Cristina Souza*
Diógenes Valdanha Neto**

RESUMO: A Educação do Campo, em destaque a questão das licenciaturas em Educação do Campo, é inserida no contexto da luta pela terra, da criminalização e opressão sofridas pelos sujeitos do campo. Este ensaio argumenta sobre a necessidade de superação de uma perspectiva ideológica disseminada na sociedade capitalista que criminaliza e oprime as lutas pela terra. Nesse cenário, a Educação do Campo é entendida como instrumento de resistência e formação humana emancipatória. Todavia, esta perspectiva educacional é permeada por várias contradições que expressam disputas entre os objetivos e propósitos indicados em sua origem pelos movimentos sociais e aqueles que surgiram a partir de sua apropriação e institucionalização pelo Estado, nas diferentes políticas públicas. Atenção especial precisa ser dada às licenciaturas em Educação do Campo, com maiores análises; pois, embora igualmente inseridas no contexto de precarização da expansão do Ensino Superior no Brasil, há agravantes que a fragilizam ainda mais em relação às demais licenciaturas, sobretudo por conta da possibilidade explícita de formação de professores do campo com o objetivo de contribuir para a transformação da sociedade capitalista, assim como os movimentos sociais demandam.

Palavras-chave: Movimentos sociais; Transformação social; Formação de Professores; Licenciatura em Educação do Campo; Reforma Agrária.

ABSTRACT: The Rural Education, highlighting the issue of teacher training, is inserted in the context of the struggle for land, criminalization and oppression suffered by the subjects of the field in the Triângulo Mineiro. This theoretical paper argues on the need to overcome a widespread ideological perspective in capitalist society that criminalizes and oppresses the struggle for land. In this scenario, the Rural Education is understood as an instrument of resistance and emancipatory human formation. However, this educational perspective is permeated by various contradictions that express a scientific field being disputed between the objectives and purposes stated its origin by social movements and those that have arisen from its ownership and institutionalization by the State in various public policies. Special attention needs to be given to Teacher's Degree in Rural Education with further analysis, because although

* Doutorado em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Contato: danieabio@gmail.com

** Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Colaborador do Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia (NAPRA). Contato: diogenesvn@gmail.com

also inserted into the precariousness of the context of the expansion of higher education in Brazil, there are aggravating elements that are more weakening for it than in relation to other degrees, especially from the explicit possibility of rural teacher training to contribute to the transformation of capitalist society as social movements demand.

Keywords: Social movements; Social transformation; Teacher training; Degree in Rural Education; Agrarian reform.

ANUNCIÇÕES

Este ensaio teórico é escrito por docentes universitários inseridos no bojo da luta em defesa de uma Educação do Campo assumidamente política e de enfrentamento às opressões que estão colocadas na sociedade de classes atual, as quais se manifestam singularmente na esfera educativa. Nesse contexto, este ensaio se propõe a dialogar no dossiê *Políticas e práticas educativas a partir dos povos do campo*, com o principal intuito de localizar a formação de educadores do campo no complexo cenário de luta pela terra, em que se há de propor uma educação comprometida com a transformação social, com a superação das contradições sociais pungentes que impactam a vida do camponês, assim como a qualidade da educação a eles fornecida.

O presente ensaio reflete sobre a categoria de formação docente em direção a uma autonomia emancipatória (CONTRERAS, 2012) e aprofunda aspectos trazidos em Souza, Kato, Pinto (2017), localizando algumas das contradições e desafios de consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, inserido no Triângulo Mineiro, localizado na porção oeste do estado de Minas Gerais. Entende-se que os desafios e contradições da realização da Educação do Campo nessa região é reflexo da própria história desse território, em relação a sua ocupação e projeto de desenvolvimento rural, o qual é pautado pelo agronegócio, reforçando a discussão trazida por Leite e Chelotti (2012) ao abordar a Educação do Campo na região.

O processo civilizatório atual enraíza opressões e explorações do meio e dos sujeitos do meio rural. A região do Triângulo Mineiro é expressão emblemática dessa realidade, a qual se intensificou com um projeto da ditadura militar, na década de 1970, com uma política agrária que beneficiou a poucos,

pautada pela revolução verde e assumindo seus problemas socioambientais decorrentes. A ocupação das terras nessa região – e, de uma forma geral, no país – é resultado de um processo histórico que oprime a classe trabalhadora e a destitui de seus direitos mais básicos.

A formação do Brasil contemporâneo foi, em um âmbito maior, analisada por Prado Júnior (2000), que, em sua compreensão histórica do desenvolvimento econômico do país, destaca que, desde a época colonial, o principal sustentáculo da economia nacional é a agricultura baseada no plantio monocultural em grandes extensões de terra (latifúndios). No Brasil Colônia, era condição para o lucro dos proprietários de terra a exploração do trabalho escravo, marcas históricas até hoje sentidas na região do Triângulo Mineiro (SOUZA, 2012). No cenário contemporâneo, a escravidão já não é explicitamente concretizada, embora ainda exista, mas a exploração dos trabalhadores continua sendo condição para os altos lucros da classe dominante.

Como caracterizam Leite e Chelotti (2013), o Triângulo Mineiro inicialmente foi ocupado pela criação extensiva de gado em grandes latifúndios e pela agricultura de subsistência nos arredores de cursos d'água. Sua proximidade com o estado de São Paulo favoreceu seu desenvolvimento econômico. O crescimento da agricultura por meio dos modelos traçados pela ditadura militar favoreceu a sua industrialização (tais como na produção de soja e algodão) e a desvalorização das pequenas propriedades. O aumento do capital no campo gerou grandes impactos aos trabalhadores rurais que, por não conseguirem se inserir nesse modelo, migraram para as cidades e, em contraposição, os grandes proprietários de terras foram beneficiados.

Muito do que o sujeito do campo vivenciou e vivencia é pouco divulgado e conhecido, pois fica nas periferias da sociedade e nas abafadas produções acadêmicas e veiculações midiáticas. No entanto, como indicativo dessa realidade, há a pesquisa DataLuta que contabiliza manifestações vinculadas à questão agrária, sobre os acampamentos e os assentamentos por todo o território nacional. Especificamente no Triângulo Mineiro, durante os anos de 2000-2013, foram computadas, neste estudo, 80 (oitenta) manifestações, com a participação de mais de 41 (quarenta e uma) mil pessoas, em diferentes

idades. No que tange às ocupações, entre 1990-2013, ocorreram 235 (duzentas e trinta e cinco), envolvendo 23.204 (vinte e três mil e duzentas e quatro) famílias. Entre 1986-2013, houve a consolidação de 87 (oitenta e sete) assentamentos, englobando 4.639 (quatro mil seiscentos e trinta e nove) famílias (LAGEA, 2014).

Constantemente são noticiados conflitos pela terra na região; no entanto, essas notícias não consideram o cenário de opressão que a classe trabalhadora vive, assim como a falta da garantia dos direitos dessas populações, pois se nota, geralmente, um discurso hegemônico que criminaliza os movimentos sociais de luta pela terra, colocando-os como criminosos, e o proprietário da terra ocupada como vítima – postura comunicativa que estimula os conflitos sociais e a opressão aos já condenados por sua condição social de classe (LEITE, et al., 2004).

Nesse contexto, é desconsiderado todo o processo necessário para ocorrer a ocupação, o estudo realizado para identificação da terra em condição improdutiva ou decorrente de apropriação indevida, e todo o trâmite que o Estado faz para viabilizar a desapropriação da terra e para a instituição do assentamento. Processo esse que, contraditoriamente, muitas vezes contribui para a riqueza dos grandes proprietários de terras, que as vendem ao Estado para fins de reforma agrária e, posteriormente, essas mesmas terras são frutos de assédios sobre os assentados para que eles as arrendem ao agronegócio por preços módicos. Situação que evidencia a força e enraizamento material do sistema econômico vigente. Conforme destaca Oliveira (2004, p. 41):

O desenvolvimento, portanto, da agricultura (via industrialização) revela que o capitalismo está contraditoriamente unificando o que ele separou no início de seu desenvolvimento: indústria e agricultura. Essa unificação está sendo possível porque o capitalista se tornou também proprietário das terras, latifundiário, portanto.

É esse o complexo cenário no qual vem ocorrendo a luta pela reforma agrária no país. A posse da terra não garante a interrupção de processos de opressão social aos sujeitos da luta do campo. Assim, é preciso reviver Paulo Freire (2013; 2011), que considera as circunstâncias materiais de opressão e

parte do combate a elas para pensar uma educação que seja libertadora (para a humanidade), que permita que os indivíduos efetivem o que chama de sua “vocação” para serem mais, para serem livres. Como revelado em Freire (2011, p. 138, grifos do autor):

É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que se vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se, tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser.
É por isso que, como indivíduo e como classe, o opressor não liberta nem se liberta. É por isso que, libertando-se, na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar oprimindo.

Como exemplo da opressão que se materializa nas lutas sociais, cita-se um caso no acampamento no Jardim Vitória, em Uberlândia, ocorrido no dia 17 de novembro de 2015. O local foi desapropriado pela Polícia Militar, os barracos dos moradores foram demolidos, e estes, expulsos à base de bombas de efeito moral e balas de borracha¹.

Esse tratamento é tomado como comum, esperado, ou até mesmo necessário por parcela da sociedade, inclusive por parte da classe trabalhadora; pois, conforme ilumina o conceito marxiano de ideologia, a dominação material é necessariamente transposta para o plano simbólico, justificando a dominação. Conforme esclarece Chauí (2011, p. 88):

A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias).

Como afirmam Coutinho, Muniz e Nascimento (2012), a ideologia disseminada principalmente pelo poder midiático fortalece a criminalização ou

¹ Matéria disponível em: < <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/familias-do-jardim-vitoria-entram-em-confronto-com-a-pm/>>. Acesso em 7 de março de 2016.

oculta e banaliza a violência contra os trabalhadores do campo e dos povos tradicionais, pois está a serviço do grande capital.

Nesse contexto, há que se compreender e valorizar os movimentos sociais do campo, a luta pela reforma agrária, contra a opressão e a violência rurais, assim como em direção a modelos de agricultura sustentável. Essas são as propostas mais concretas da resistência ao avanço das opressões e, no intuito de serem materializadas, é também importante que, concomitantemente, os sujeitos sejam formados em uma perspectiva libertadora. É nessa construção conjunta que a educação consubstancia-se na qualidade de instrumento da luta social pela superação das opressões. Mesmo assim, é importante destacar que, tal como também argumentam Coutinho, Muniz e Nascimento (2012), embora a educação seja um meio no processo de superação desse quadro, as políticas educacionais são contraditórias – tal como manifesto no processo de fechamento de escolas do campo instituído atualmente –, o controle ideológico de projetos e parcerias e a precarização da educação permeiam todos os seus níveis de ensino.

Frente às fragilidades das políticas educacionais mais gerais, as quais frequentemente tratam o mundo rural como local do atraso e que não carece de tantos investimentos quanto demandado, os movimentos sociais se organizaram na luta por políticas educacionais afirmativas que contemplam o direito à educação de qualidade dos trabalhadores do campo – passa-se a se configurar a Educação do Campo –, embora igualmente esta se insira em um espaço de contradições, disputas e fragilidades. Na região do Triângulo Mineiro, essa perspectiva educacional vem tomando forma por meio de diversos grupos e ações, alguns(mas) dos(das) quais serão aqui destacados(das) visando a fomentar um debate sobre a situação dos curso de Licenciatura em Educação do Campo, em geral, e o da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em específico.

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO

Os movimentos sociais de luta pela terra não agem apenas pelo direito à terra, mas também pelas garantias básicas em geral e pela transformação da

sociedade estratificada. A educação é um dos direitos cujo reconhecimento fez com que fosse organizado um movimento nacional pela Educação do Campo, pois se compreende necessária uma outra educação ao camponês, que contribua para sua formação humana e leve em consideração as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida, assim como a construção de um projeto de sociedade pautado por outro modelo de agricultura e de organização social.

A Educação do Campo é perspectiva educacional que tem raízes na trajetória da Educação Popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora rural. Ela nasce como contraponto à histórica negação do direito à escolarização no campo, e também às propostas da chamada Educação Rural ou Educação para o Meio Rural no Brasil, que estão em função do modelo opressor e exploratório das populações camponesas (CALDART, 2009).

A emergência da Educação do Campo, tal qual defendida hoje, na década de 1990, principalmente aquela proveniente do Movimento Sem Terra, era caracterizada pela oposição aos projetos sustentados em uma visão instrumentalizadora da educação colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo coerente com o agronegócio. Assim, a Educação do Campo procura construir uma educação na perspectiva de formação humana, omnilateral e, portanto, se afirma como uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico para construção de uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, contrapondo-se à forma capitalista de organização e das relações.

E, mais recentemente, após a tomada de posse do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Educação do Campo, na condição de demanda construída pelos movimentos sociais camponeses, ganha especial atenção do Estado. A partir das diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo, trazidas em Resolução de 2002 (BRASIL, 2002), complementadas e ratificadas em resolução de 2008 (BRASIL, 2008), é apresentado um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às orientações oficiais para a educação básica e para a formação de professores de nível médio. Em 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

(BRASIL, 2010a), a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino e, com o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010b), é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em fevereiro de 2013, foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (BRASIL, 2013), que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando-se as reivindicações históricas dessas populações quanto à efetivação do direito à educação.

Tais políticas pretendem contribuir para a superação de desafios históricos vividos pelas populações rurais, como a dicotomia entre trabalho material e trabalho imaterial, que informa que os sujeitos do campo não precisam mais do que aprender poucos dos instrumentos básicos da leitura, escrita e matemática, pois isso seria o suficiente para suas atividades de trabalho, que são predominantemente braçais. Essa educação instrumental favorece a exclusão e a opressão da população residente no meio rural, desconsiderando até mesmo o desenvolvimento tecnológico que pode chegar a esse território; além disso, é permeada pelo entendimento ideológico de que o meio rural é atrasado e a ser superado pela cidade.

Essa contradição é refletida em políticas de diluição ou descaracterização das escolas em funcionamento nos espaços rurais, com o fechamento de muitas delas, transportando os alunos para escolas distantes no ambiente urbano; ou ainda, retratada na intensa desvalorização dos saberes provenientes do campo. Outro grande desafio é a constatação da falta de condições de muitas escolas do campo, não só de estrutura física e material e de investimentos, mas de profissionais qualificados para a realização de uma ação capaz do enfrentamento dos desafios que se colocam à educação crítica (BARROS et al., 2010).

Dentre as diversas denúncias de pesquisas na área da Educação do Campo, destacam-se também a limitação precoce de possibilidades de escolarização no meio rural – muito comumente limitada ao Ensino Fundamental – e a importância da formação de professores camponeses ou que sejam atuantes em escolas do campo, para trabalhar diretamente nessa modalidade.

Em estudo que mapeia as escolas do campo no Triângulo Mineiro, Leite e Chelotti (2012, p.13) identificam que elas são poucas no espaço rural dessa região em comparação com o restante do estado de Minas Gerais. De acordo com os autores,

essa realidade pode estar relacionada com o desenvolvimento do agronegócio na região, uma vez que esse se instalou nela forçando o êxodo rural, suprimindo a população residente no campo e controlando as políticas públicas relacionadas ao espaço rural.

Como se percebe, o fechamento de escolas no território rural faz parte de um projeto intencional de desenvolvimento, que promove o esvaziamento populacional para o arrendamento e constituição de latifúndios – esse modelo é questionado pelas políticas de Educação do Campo. Atualmente, embora as políticas públicas tenham ampliado o reconhecimento da Educação do Campo no cenário nacional e avançado em alguns dos desafios históricos, Cherobin (2015) identifica e problematiza outras tantas contradições existentes no movimento de transformação da demanda social em políticas públicas, como nos documentos que a normatizam, identificando uma resignificação do conceito da Educação do Campo. Nesses, a autora revela que a categoria de luta de classe, tão própria do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), praticamente não aparece, predominando o discurso da diversidade cultural, com a diluição dos conflitos e contradições existentes na sociedade capitalista. Favorece-se, assim, até mesmo o enfraquecimento das mobilizações, pois as políticas procuram estabelecer um consenso entre os trabalhadores que pressionavam o Estado, assim como realizar uma política de inclusão, que demonstra visar atender demandas da expansão do capital e da qualificação do trabalhador do campo. Conforme destaca a pesquisadora (CHEROBIN, 2015, p.11):

[...] as discussões da Educação do Campo que se vinculavam à luta pela terra foram deslocadas às Universidades e aos fóruns, deixando de ter como objetivo a construção de uma sociedade socialista, ficando restritas à luta pelo acesso à educação escolarizada. Sua implementação como política pública teve o propósito de instituir o consenso frente às mobilizações que vinham sendo realizadas no final da década

de 1990 e inserir os trabalhadores do campo no projeto de desenvolvimento em curso no Brasil.

Por outro lado, há também a compreensão sobre a contribuição real que as políticas públicas de Educação do Campo têm dado para a área da educação e da formação de professores. Como afirma Molina (2017), as licenciaturas em Educação do Campo no país questionam e apresentam outras formas para a organização escolar e o trabalho pedagógico. As experiências, as práticas e os conhecimentos produzidos até então trazem contributos para as políticas de formação de professores no Brasil de uma maneira geral. A autora destaca as principais dimensões que demonstram a riqueza político-pedagógica dos cursos, pois neles há a busca pela redefinição do papel social da escola, do currículo enquanto constructo que reconhece as especificidades dos sujeitos a educar e que é organizado por área de conhecimento, havendo a formação para a atuação na docência e na gestão de processos educativos escolares e comunitários. Nesses, propõe-se uma ressignificação entre Educação Básica e Educação Superior e da formação inicial e continuada, numa intensa relação entre educação e sociedade, escola e comunidade.

PREMISSAS, PROMESSAS E CONTROVÉRSIAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO DO TRIÂNGULO MINEIRO

Nesse contexto da institucionalização da Educação do Campo, a política pública do PRONACAMPO, que possui um eixo de Formação de Professores, foi um dos principais instrumentos para a implementação de cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo. Atualmente, há por volta de sessenta cursos de Licenciatura em Educação do Campo distribuídos pelo território nacional, em Universidades Federais e Estaduais e Institutos Federais. Essa foi uma iniciativa do Ministério da Educação, voltada a estimular a criação de licenciaturas em Educação do Campo, com o intuito de formar professores para atuar especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas rurais (BRASIL, 2014).

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) foi uma das selecionadas no edital público SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, para a

implementação do curso de nível superior da LECampo, atuando na habilitação na área de Ciências da Natureza e Matemática. A primeira turma ingressou no ano de 2014, antes mesmo de todo o quadro docente destinado ao curso – um total de 15 professores – ter sido contratado.

No momento atual, cerca de quatro anos após a abertura do curso, tanto na UFTM quanto em outras universidades que também foram contempladas pelo mesmo edital público, há uma atmosfera de incerteza sobre a continuidade deles, com cortes orçamentários e interesses políticos contraditórios a seus propósitos originais de abertura. Esse curso ficou dois anos consecutivos sem oferta de vagas – apenas após forte mobilização política junto às comunidades interna e externa da UFTM, foi obtida a autorização de processo seletivo para o segundo semestre de 2018. A dinâmica do curso é representativa de como a Educação do Campo, na condição de política pública, embora já comemorando mais de 20 anos (com o PRONERA lançado em 1998), se faz real e coerente com seus princípios, objetivos e finalidades, apenas por meio de ampla luta dos movimentos sociais e daqueles que defendem essa bandeira.

Como Souza, Kato, Pinto (2017) argumentam, a partir de dados de demandas para a formação de professores do campo no Triângulo Mineiro e Alto do Paranaíba, a questão da não abertura de processo seletivo para novas turmas não é propriamente a falta de demanda de profissionais ou mesmo falta de escolas do campo; mas, principalmente, a falta de vontade política que se expressa na precarização de seu fornecimento e da negação da própria realidade rural do território, seus sujeitos e cultura. Há que se superar a hegemonia compreensiva em torno do que seja o território rural, assim como a predominância de uma concepção de Educação Rural em detrimento da Educação do Campo. Este é um cenário de luta comum em todo o território nacional; pois, como afirma Molina (2015), um grande avanço na garantia de direitos educacionais para as populações do campo foi conquistado, mas, quase que concomitantemente, instaura-se uma sensação de vulnerabilidade de financiamento para a continuidade dos cursos e formação dos estudantes – os principais afetados –, bem como as tensões e contradições que toda institucionalização da luta social carrega.

Destarte, é preciso combater o silenciamento social sobre a situação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o que é igualmente conveniente frente à representação social que procura ser construída sobre os movimentos sociais de luta pela terra. Enfraquece-se esse espaço formativo, ou mesmo procura-se desconstruí-lo como um espaço contra-hegemônico. As disputas e conflitos existentes no campo existem também nas lutas por espaços e pela legitimidade desses cursos nas diferentes instituições de ensino superior que se propuseram a recebê-los. É necessário que os desafios sejam expostos e a formação de professores qualificados em uma abordagem da Educação do Campo possa se concretizar.

A diluição dos problemas decorrentes frente à ampla precarização do Ensino Superior de uma forma geral não pode calar os grupos envolvidos com a Educação do Campo. A opressão ao campo deve findar, os caminhos educacionais são profícuos para a formação dos sujeitos do campo e precisam ser garantidos em suas diversas dimensões e níveis de ensino.

É necessária a intensificação da luta para a consolidação de uma educação que contemple uma formação humana plena e crítica nas escolas do campo, a qual contribua para a superação do quadro de exploração e opressão dos sujeitos do campo. Em outras palavras, uma educação que possibilite ações e reações frente à dominação ideológica da sociedade de classes, a qual, maquiavelicamente, causa nos oprimidos o contraditório desejo de tornarem-se semelhantes aos que os exploram. É nessa conjuntura que Freire (2013, p. 43) considera que:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente à medida que se descubram “hospedeiros” do opressor, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivem a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo.

É nessa confluência que ocorre a construção da Educação do Campo, majoritariamente pelos sujeitos rurais envolvidos na luta social, pois, conforme demonstram Belo e Pedlowski (2014), a luta social organizada possui grande

influência na formação de uma identidade coletiva e coletivista. Assim, configura-se um cenário de contradições no tocante à garantia do direito à educação de qualidade às populações do campo, visto que a educação hegemônica se sustenta em concepções urbanocêntricas que desvalorizam o meio rural (WHITAKER, 2008).

Para superar essa educação urbanocêntrica, há que se pensar outra formação docente. Como coloca Arroyo (2007), ao se falar da formação de professores, são essenciais conteúdos que englobam a questão do campo, a realidade vivenciada pelos trabalhadores rurais. Tais conteúdos precisam, no plano educativo, igualmente dialogar com as teorias pedagógicas e didáticas de organização curricular e de ensino e aprendizagem. Compreender o cenário atual dos trabalhadores e dos movimentos sociais do campo, assim como sua história, permite refletir sobre a formação de professores em um sentido de educação contextualizada, interdisciplinar e crítica.

As contradições apontadas até o momento configuram uma série de desafios característicos das condições objetivas em que a Educação do Campo se insere; todavia, é nesse movimento que é preciso construir caminhos possíveis. Nesse cenário, a formação do professor no contexto da Educação do Campo levanta algumas questões centrais: que professor deverá ser formado para contribuir para a construção dessa Educação do Campo libertadora? Como desenvolver uma escola do campo que seja crítica em sua perspectiva didático-pedagógica? A perspectiva de formação de professores críticos presente na área da Educação traz alguns caminhos que visam à formação para a autonomia docente, o que pode contribuir com processos formativos em direção à construção da Educação do Campo.

Apontamentos trazidos por Molina (2017), sobre a ressignificação da organização e do trabalho pedagógico que as licenciaturas em Educação do Campo no país proporcionam, fazem propor a autonomia emancipatória como categoria que orienta o processo formativo dos educadores do campo. Para Contreras (2012), essa categoria remete a formar um professor capaz de se localizar no contexto de sua atividade profissional, não só aquele limitado à sala de aula, mas em um âmbito social mais amplo. Isso exige do docente uma postura analítica de distanciamento crítico que envolve sua obrigação moral e

compromisso com a comunidade, além de uma competência profissional que a viabilize. A autonomia profissional contempla que os professores sejam capazes de localizar a função real do ensino e se comprometam com ela; que analisem a sua prática, seus pensamentos e valores, mas também realizem críticas às demandas educativas da comunidade. Essa prática emancipada é encaminhada para direcionar um ensino cujos valores educativos e sociais contemplem uma visão política da escola, um compromisso com a construção de uma sociedade democrática, igualitária e participativa. O professor autônomo, no sentido que o autor defende, compartilha e constrói um projeto social e educativo com valores democráticos e igualitários.

As demandas da sociedade – em um projeto democrático e igualitário – precisam ser compreendidas pelos professores, assim como precisam ser compreendidos os interesses dos alunos. O professor constrói um posicionamento distanciado dessas demandas para que seja possível formar, no aluno, a capacidade de reconsideração desses interesses e demandas em relação a outros que entram em conflito. Com essa prática autônoma, o professor poderá superar a noção de ensino restrito à socialização dos alunos ou à reprodução social, uma que vez que estabelecerá um compromisso com valores educativos cujas finalidades são críticas. Essa noção de autonomia considera uma relação democrática entre a sociedade e a escola, considerando-se a autonomia profissional docente vinculada a uma autonomia social (CONTRERAS, 2012).

Nesse contexto, há alguns elementos direcionadores para pensar a formação – uma realidade no Triângulo Mineiro – de professores de desigualdades e opressão sociais a ser compreendida e superada, algo que passa pelo processo de humanização que exige a formação de profissionais autônomos, cujo compromisso político seja claramente em prol da classe trabalhadora, assim como instrumentalizados na dimensão técnica e pedagógica para realizar dito compromisso, assim como argumenta Saviani (2011).

Ademais, como lembra Paulo Freire (1991, p. 84) “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”. E complementa:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126)

À GUIA DE CONCLUSÃO

Frente a este cenário, algumas ações para fomentar a discussão sobre as opressões em torno do sujeito do campo precisam ser tomadas. O contexto aqui ressaltado parte da dimensão do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, visto ser este um cenário propício para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade e apropriarem-se de instrumentos que contribuam para sua transformação. A partir dessa dimensão, outras podem ser abordadas.

Assim, há que ser estimulada e ampliada a realização de eventos e debates no tocante à compreensão dos movimentos sociais envolvidos com a luta pela terra e pelo direito à Educação do Campo, como forma de contribuir para a superação da opressão social dos sujeitos do campo. Outro ponto que se faz urgente é a realização da divulgação e da defesa dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no cenário brasileiro, assim como o fortalecimento do debate sobre as políticas públicas de Educação do Campo no país. Também é urgente a intensificação da pressão política junto ao MEC/SECADI², para garantia da continuidade de financiamento e oferecimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo já instalados.

A luta pela escola pública de qualidade deve permear toda a discussão em defesa da Educação, do Campo ou não. Contrariando o senso comum, não é correta a compreensão de que não há professores suficientes no mercado, e, em decorrência, as escolas encontram-se sem professores qualificados. As pesquisas apontam, como evidencia Pinto (2014), que é formado anualmente um número de licenciados superior à demanda profissional. No cerne da falta

² Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

de professores qualificados vivida cotidianamente nas escolas do país, está a baixa atratividade da profissão – principalmente pelas condições precárias de trabalho e baixa remuneração.

Considerando esse cenário, investir na formação de professores em uma escala ainda maior, à custa de precarização e instrumentalização da educação, como tem ocorrido nos amplos movimentos de investimento nos cursos de graduação na modalidade a distância, é um equívoco, como já comprovado por Pinto (2014), e existe um agravo quando esse paralelismo ocorre com a formação do sujeito campestre, que tem uma demanda diferenciada por uma educação crítica e não homogeneizada, conforme a origem da Educação do Campo.

Ademais, é preciso superar a confusão (conveniente ao projeto instrumental de universidade) de que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com criação fomentada por edital específico do MEC/SECADI, constituem um “programa” de formação de professores, com data estipulada para início e fim. O curso é uma iniciativa governamental fomentada pela demanda social e sustentada por um programa (PRONACAMPO) na condição de política pública, mas tem sua inserção nas universidades como um curso regular de graduação – gerido pela pedagogia da alternância.

Destarte, é condição *sine qua non* considerar o cenário mais amplo ao discutir as questões rurais. É fato que há uma demanda pungente dos sujeitos do campo por uma educação que respeite e valorize seus modos de vida, e disso decorre a necessidade de formação diferenciada de professores, de preferência pessoas já com ligação histórica com o meio rural. Essas ações precisam ser fortalecidas, ao mesmo tempo em que a educação pública nacional, de maneira geral, requer avanços e melhorias a curto, médio e longo prazo – caso contrário, permanecerá a realidade de sucateamento da educação pública.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *IN*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Muffarej. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BELO, Diego Carvalhar; PEDLOWSKI, Marcos Antônio. Acampamento do MST e sua importância na formação da identidade do Sem Terra. **Revista NERA**, v. 17, nº 4, p. 71-85, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Conselho Nacional de Educação, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº4, de 13 de julho de 2010**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Conselho Nacional de Educação, 2010a.

BRASIL. **Decreto nº7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, 2010b.

BRASIL. **Portaria nº86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em 21 de abril de 2016.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 2ª edição, (14ª reimpr.). São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

CHEROBIN, Fabiana Fátima. **A educação do campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo**

estado. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COUTINHO, Adelaide Ferreira; MUNIZ, Raquel Susana Lobato; NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. Luta pela terra, criminalização dos movimentos sociais (do campo) e educação. **Aurora**, Edição especial, Marília, v.5, p.55-68, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª edição revista e atualizada. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

LAGEA - Laboratório de Geografia Agrária – IG/UFU. **DATALUTA** – Banco de Dados da Luta pela Terra: Relatório 2013 – Minas Gerais Coordenação: CLEPS JUNIOR, João. Uberlândia, Dezembro de 2014.

LEITE, Ricardo Araujo; CHELOTTI, Marcelo Cervo. Geografia da educação do campo no Triângulo Mineiro. **Revista HISTEDBR** (On-line), Campinas, nº 50 (especial), p. 226-237, mai.2013.

LEITE, Ricardo Araujo; CHELOTTI, Marcelo Cervo. Escolas do Campo no Território do “Agronegócio”: Desafios e Perspectivas de Análise no Triângulo Mineiro. Em: **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**, Uberlândia, 2012. Disponível em:
<http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1494_1.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2018.

LEITE, Sérgio; HEREDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leonilde; PALMEIRA, Moacir; CINTRÃO, Rosângela. Impacots dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. São Paulo: editora UNESP, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, vol.38, n.140, pp.587-609, 2017

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, n. 55, p. 145-166, 2015.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros. **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 03-12, 2014.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 11º ed. Campinas: Editores associados, 2011.

SOUZA, Tiago Zanquêta de. **Arquivos da história e histórias de vida**: diálogos com a educação popular. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIUBE, Uberaba-MG, 2012.

SOUZA, D. C.; KATO, D. S.; PINTO, T. H. O. A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 411-435, 2017.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. O rural-urbano e a escola brasileira. **Retratos de Assentamentos**, n.11, 2008.

Recebido em: 17/05/2018

Aprovado em: 26/07/2018

CADERNOS
CIMEAC