

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO: O CASO DA UNIMONTES

Alda Aparecida Vieira **Moura** – UNIMONTES

Agência Financiadora: FAPEMIG

RESUMO

O presente artigo é um recorte sobre a formação de professores para a educação do campo, no Curso de Pedagogia do Campo– Unimontes. Convênio estabelecido entre Unimontes/INCRA, destinado aos jovens moradores dos assentamentos da Reforma Agrária do norte, noroeste e do Vale do Jequitinhonha de Minas Gerais. Tem como propósito analisar se o curso de Pedagogia do Campo/Unimontes contribui para a formação diferenciada e condizente com a pedagogia do campo. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, desenvolvido através de uma abordagem materialista histórico-dialética. Dentre os achados da pesquisa apontamos a concepção de formação de professores trata dos aspectos burocráticos que permeiam e dominam a seleção de professores para a Educação do Campo. Uma das consequências dessa concepção é que os professores que atuam no curso não são militantes e tem pouca ou nenhuma experiência com a educação do campo, sendo esta, para a maioria, sua primeira experiência. Quanto a Matriz Curricular e Organização Curricular podemos inferir que não houve consulta aos docentes em relação à elaboração do currículo, pois seus “autores” não conhecem aspectos específicos de suas histórias. Por isso, o currículo não atende às diversidades.

Palavra-chave: Formação de Professores. Educação do Campo. Matriz curricular e organização curricular.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de um recorte em que a investigação teve como foco, especificamente, a proposta para a educação do campo – também chamada de “Educampo”, que oferece o curso superior de Licenciatura em Pedagogia a cinquenta jovens dos assentamentos da Reforma Agrária em alguns municípios dos Vales do Jequitinhonha, norte e noroeste de Minas Gerais, ofertada pela Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes. O processo de investigação nos possibilitou atingir nosso objetivo neste trabalho, qual seja: analisar se o curso de Pedagogia do Campo/Unimontes contribui para a formação diferenciada e condizente com a pedagogia do campo.

De acordo com Caldart (2004, p. 158), “construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo, como sujeitos destas políticas públicas”. No entanto, a forma como foi ofertada a educação para o campo no Brasil foi sempre determinante de desigualdade. Essa situação no campo, de acordo com Caldart (2010, p.130), “[...] é, do ponto de vista humano e social, discriminatória e injusta. E é muito preocupante porque é indicadora de uma situação social mais ampla que inviabiliza qualquer iniciativa de construção efetiva de um projeto de Nação”.

A maioria dos professores era considerada “leiga”, pois não possuía qualificação profissional, portanto, não habilitado e não residia na área rural. A concepção de educação do campo era baseada numa visão centrada na área urbana e a formação de professores, também, não fugia a essa lógica. Desde a criação dos cursos de formação de professores, as escolas sempre estiveram voltadas para o atendimento às necessidades das áreas urbanas ficando inviabilizado um projeto de país que não dá conta da questão do acesso a educação, por falta de políticas públicas.

Ao rejeitar “a crença de se preparar os futuros docentes para ajustá-los em escolas como as já existentes” (VEIGA, 2001, p. 78), acreditamos que a educação do professor, é, antes de tudo, em toda a sua extensa obra, ato político e social e que a sua formação deve potencializar essas questões, visando uma formação integral, ampla, totalizante, para dar conta destas dimensões educativas.

Os marcos legais definidos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB n. 9394/96 que reconheciam a educação como um direito de todos, foram relevantes para impulsionar ações de movimentos sociais do campo, no sentido de reivindicar políticas

educacionais específicas para essa população. O que tem resultado, nos últimos anos, em transformações na educação do campo.

A educação do campo, de acordo com Caldart (2004), deve se realizar no conjunto dos Movimentos Sociais, das lutas e organizações do povo do campo, vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo, o que exige a formação de educadores e educadoras a partir do povo que vive no campo, com a garantia de que os futuros professores e a população do campo possam colaborar opinando sobre a sua formação e sobre o planejamento da educação que satisfaça suas necessidades. Nesse sentido, defende a articulação da educação com a luta pela territorialidade e seu papel no processo de transformação social.

A pesquisa teve cunho qualitativo e o procedimento explorado foi a entrevista e o grupo focal, com o propósito de destacar os principais aspectos explicitados pelos interlocutores a respeito do curso de Pedagogia do Campo - Unimontes/Pronera. No *corpus* dessa pesquisa fizemos um aprofundamento teórico com a pesquisa bibliográfica, nos reportamos aos trabalhos dos autores: Marx, Engels (2001); Gramsci (2010); Freire (1982); Frigotto (1991, 1995); Jimenez (2006); Freitas (2008); Caldart (2004); Veiga (2001); entre outros.

Entendemos que o curso investigado está na segunda metade de sua execução, e, portanto, em processo construção e reconstrução. Assim, apresentamos possibilidades de novas pesquisas, afinal, o que podemos concluir sobre a formação de professores para a educação do campo? Inacabada, sempre. Como convém a toda grande obra de arte e vida.

A educação do campo no contexto das políticas educacionais brasileiras

As reformas educacionais desencadeadas no Brasil a partir de 1990 exerceram e exercem grande influência nas ações socioeconômicas e educativas na sociedade atual. Assim, o Estado intensifica a organização política do país, ao propor essas reformas para atender às políticas de regulação social e desenvolver ações de acordo com as proposições e ou normas dos organismos internacionais, como as do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), conhecido como Banco Mundial, e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Sob essa influência, o Estado passa a exercer determinado controle sobre os aspectos que envolvem a organização, o desenvolvimento, a avaliação e os resultados do

processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, reconhecemos que a educação perpetua a subserviência aos interesses do capital.

Para Jimenez (2006), o processo de reprodução do sistema capitalista empreende reformas que desembocam na realização plena da mercantilização do conhecimento e do ensino. Isso implica, ainda, segunda a autora (*Ibidem*, p. 3) “no aligeiramento dos conteúdos escolares, aliado ao empenho de naturalizar, pela força do discurso ideológico, a submissão do aparelho educacional ao projeto expansionista do mercado”, influenciando, conseqüentemente, a estrutura administrativa, pedagógica e curricular das instituições educativas, em especial às universidades que oferecem cursos de formação de professores.

Essa reestruturação sócio-econômica do Estado brasileiro, sob a égide de princípios neoliberais, apresenta uma nova característica à educação, qual seja, o atrelamento da educação à produtividade, tendo como referência básica o sistema econômico capitalista. Para Frigotto (1995), partindo da ideia defendida pelo neoliberalismo de que o Estado é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado é sinônimo de eficiência, qualidade e equidade, surge a ideia central desse modelo, a política do Estado mínimo e a necessidade de zerar todas as conquistas sociais como direito à estabilidade de emprego, saúde e educação. O mercado passa a regular as relações sociais e a reforçar a ideia da fragmentação, centrando-se na diferença, alteridade, subjetividade, particularidade e localismo.

Ao estabelecer a perspectiva da teoria de Estado liberal, Jezine (2006, p. 78) aponta que ela, ainda, se mantém hegemônica na atualidade, ao almejar separar política da economia, atribuindo ao processo econômico e social a característica de neutralidade. Esse processo nega os conflitos sociais e, a universidade, nessa concepção, atenderia ao mercado com a atribuição de formar mão de obra.

Com o discurso de participar da sociedade do conhecimento, a sociedade capitalista propõe desenvolver as competências nos alunos e a formação se dá para o atendimento ao mercado, que depende de trabalhadores com as mais diversas capacidades de trabalho em equipe, de diversidade de funções.

Vinculada a essa idéia, os cursos de formação de professores desempenham um papel específico para atender às reformas educativas, desenvolver “competências e habilidades” que propiciem o alcance da qualidade educativa, por meio do preparo do profissional para atender as reivindicações do mercado. Ao atender e satisfazer tais demandas quanto à qualificação profissional, os cursos de formação de professores

influenciam o desenvolvimento das funções dos indivíduos, os quais são preparados para participar do processo competitivo, em consonância com a formação técnico-profissional.

Para Facci (2004), se a formação do futuro trabalhador está sob esta lógica, também se utiliza essa mesma lógica para a formação de professores. Nesse sentido, Quixadá Viana (2004, p.35), afirma que nesse enfoque se forma “um aluno para responder às exigências do mercado e não para exercer sua cidadania e intervir no processo de transformação social”. Isso supõe uma formação destituída do questionamento crítico e, assim, há de se pensar em uma formação que assegure a superação dessa concepção de reprodução do conhecimento, para uma formação que articule a teoria e a prática para a construção, para a crítica e a produção do conhecimento. Esse processo dialético é, para Frigotto (1991, p.79), “a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”.

Nessa concepção, Santos (2005) considera, ainda, que o processo de produção está relativamente descontextualizado em relação às exigências do cotidiano das comunidades. Isto causa drásticas conseqüências na produção do conhecimento e perda da legitimidade das universidades públicas como *locus* de produção científico-crítica. Nesse aspecto, afirma o referido autor, a ciência se tornou uma força produtiva a serviço dos interesses capitalistas e isso culminou na perda da autonomia universitária na produção do conhecimento.

Defendemos a concepção pedagógica que amplia a fundamentação filosófica com compromisso político. Nesse sentido, acreditamos em uma pedagogia que compreende a realidade humana sendo construída pelos próprios homens, num processo histórico-dialético. A partir do processo de trabalho, como aponta Saviani (1997, p.119), que procura fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento em geral, entendemos que o processo de ensino aponta para a emancipação social. Para isso, o professor terá que ser mais do que instrutor. A esse respeito Gramsci (2010, p.45) se manifesta:

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais *instruídos*, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada.

Consideramos com Gramsci (2010), que um projeto de educação que vise à elevação intelectual e moral dos sujeitos, deve tomar como espaço central a educação. Esse

movimento pode representar a construção da capacidade de organizar o pensamento de uma classe social e construção de uma contra-hegemonia.

Ao realizar esta pesquisa relacionada à organização do curso de formação de professores, fazemo-la para analisar o processo de se tornar um professor, para enfatizar a necessidade do surgimento de novos paradigmas formativos e assinalar a importância da implantação de novos enfoques teórico-metodológicos, visando uma maior compreensão do papel do professor, de seus saberes, de suas práticas e como estes se articulam com o elenco de conteúdo didático-metodológico que permeiam o processo formativo. Defendemos uma proposta que ultrapasse a formação puramente acadêmica e que os profissionais em formação sejam capazes de analisar, compreender e investigar o contexto para nele atuar e transformar.

A proposta é pensarmos a formação na relação com o mundo do trabalho, não na lógica do capital para atender ao mercado, mas como um projeto emancipador em que o trabalho manual e intelectual faça parte do mesmo processo, ou seja, da educação como processo de emancipação humana, na qual o princípio educativo do trabalho assuma lugar como “proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas” (KUENZER 1998, p. 55). Pensar, portanto, uma formação de professores que seja, de fato, emancipatória.

É nessa perspectiva que se fundamenta a educação que tem uma concepção de educação que liberta, que conscientiza, na perspectiva de uma transformação. Para Jesus (2005, p.154), “um desafio que está posto para a universidade e para os próprios movimentos sociais, é o de aprender a compartilhar lógicas diferentes de reflexões e de aprendizagens sem subordinar um ao outro”.

Para isso, será necessário constituir um referencial que promova a ação revolucionária, segundo Duarte (2001), com base na qual os educadores se rebelem contra essa forma de alienação, caso contrário, qualquer tentativa de realização de ações educativas humanizadoras não passará de voluntarismo ingênuo e correrá o sério risco de servir, sem o saber nem o desejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas com o projeto político-econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno. É necessário pensar a formação de professores como um processo que promova a humanização, como afirma Facci (2004, p.250), “para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante da sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência”. E, assim, como seres inacabados possamos lutar para construir um mundo mais justo, solidário e humano.

Esta ação, esta responsabilidade, este ato de conscientização passa pela ação dos professores, pela escola, e pela formação de professores, numa relação coletiva com os sujeitos da comunidade educativa.

A concepção de formação de professores na visão dos interlocutores

No que se refere à concepção de formação do professor presente no Projeto Pedagógico de Pedagogia do Campo – Unimontes/MG, os pontos consensuais detectados nas entrevistas com os coordenadores, os professores, e os componentes da equipe pedagógica; e no grupo focal (GF) com os alunos, localizam-se, principalmente, na conexão do pedagogo ao social de vivências, numa formação com fundamentação para o campo, com base nas origens camponesas, sendo ainda valorizado o pensamento crítico/científico.

Tais pareceres se ancoram nos pressupostos da LDB n. 9.394/96, mais especificamente ao previsto nos artigos 12 e 13: “propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo” [...] “o acesso ao avanço científico e tecnológico e suas contribuições para a melhoria das condições de vida”.

A conquista ao direito à formação em cursos superiores é uma realidade que demonstra ser possível criar condições de aprendizado para a atuação no campo. A proposta de formação desses sujeitos parte de nova perspectiva de cursos, que pressupõe atender a uma demanda específica e diferenciada, portanto, o curso também deverá apresentar uma perspectiva diferenciada para atender aos alunos.

Para superar as práticas educacionais dominantes, é preciso propiciar condições para a formação de um profissional crítico e preparado, também, para a atitude científica, para produzir conhecimento, porque a educação do campo pretende um novo tipo de sociedade que se apresenta numa perspectiva de emancipação humana.

Portanto, há a exigência de aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos o professor precisa dominar e quais conhecimentos serão necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora.

No entanto, é preciso que na diversidade se contemple a cultura de todos para todos, e não a de um grupo específico. Nesse sentido, é consenso afirmar que todos os entrevistados sabem quem são os alunos e conhecem suas origens no campesinato. No entanto, segundo a Edna e Natália (equipe pedagógica), a diversidade cultural no curso “é

muito grande, inclusive dentro do mesmo assentamento”. Isto exige considerar não tratá-la como superior ou inferior à outra, mas que o respeito e o convívio pleno com as diferenças devem ser respeitados.

Entendemos a importância de que haja clareza nessa concepção, para ser possível a formação, com a fundamentação para o campo. É fundamental oferecer formação adequada para os professores em formação que irão atuar no campo, como também, estabelecer relações com a discussão política nas disciplinas, para ser possível superar o senso comum, responsável pela subserviência. E, assim, oferecer uma formação que avance do discurso político ingênuo, para um discurso crítico, que abarque novas dimensões político-pedagógicas, para dar conta do movimento de reelaboração do pensamento e de transformação social.

Constatamos, através das entrevistas, que aspectos meramente burocráticos permeiam e dominam a seleção de professores para a Educação do Campo. A seleção dos professores se dá com base nos mesmos critérios dos cursos regulares. Não se leva em consideração a afinidade com as discussões necessárias na educação do campo, ou a militância.

Assim, apontamos aqui, a importância de se ter definido claramente a concepção de formação de professores para que se cumpra a função social da universidade que defendemos nesse trabalho, que é pensar o projeto de sociedade, considerando o contexto e as questões políticas, sociais, culturais e econômicas, em todos os espaços universitários. Isto porque, a universidade é o *locus* para se pensar e criar as condições para a promoção do desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, para produzir conhecimentos comprometidos com a construção de um projeto de sociedade para a emancipação, com a superação da lógica do capital de uma formação profissional para o mercado de trabalho, priorizando a formação humana, pois como afirma Freitas (2008, p.127), “nós estamos interessados em formar um novo homem”.

Matriz Curricular e Organização Curricular

A forma de acesso ao conhecimento e de construção de conhecimento estão consolidados na matriz curricular, por meio dos conteúdos e práticas pedagógicas. Ao se tratar de educação do campo, a diversidade deve ser apresentada como a lógica fundante,

pois é a construção das proposições do que foi pensado pelos movimentos sociais e a universidade.

Essa abordagem é prevista nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Segundo as Diretrizes, a discussão da temática sobre a diversidade acontecerá nas relações com o outro e com o meio e, assim, será construído o conhecimento.

Nessa perspectiva, a universidade deve oferecer um currículo, com um projeto de formação de educadores para atender à educação do campo, que contemple uma nova forma de conceber a organização do trabalho pedagógico, numa dimensão integrada, sistematizada e intencional, para oferecer a materialização dos aprendizados.

Na análise das proposições relacionadas à matriz curricular e sua organização, os professores apontam, consensualmente, a riqueza do currículo em ofertar disciplinas que abordam questões relacionadas com as especificidades do curso. Nesse sentido, será que apenas essas disciplinas comporão as especificidades do curso? Só por ter o conhecimento ligado à agroecologia, à política, à estrutura agrária, à identidade social e trabalho, à gestão ambiental, o curso oferecerá embasamento teórico e prático necessários para alicerçar o avanço filosófico e político para essa transformação?

Os alunos reconhecem que ainda é pouco. No GF, este ponto foi consenso em relação às especificidades nas disciplinas. Para eles, “ainda falta alguma coisa para ser específico. Porque está arraigado na escola tradicional. [...] Há uma lacuna entre a formação do curso e a realidade. Muita coisa tem que contextualizar”. Eles afirmam que as contribuições em relação à formação para a educação do campo são muitas. Mas, aguardam mais “análises das teorias”, “talvez nas metodologias”, lembrando-nos que “estão na metade do curso” e que “os primeiros passos foram dados”.

Quanto à sua organização, a proposta curricular do Curso de Pedagogia do Campo é organizada em três núcleos articulados, conforme a Resolução n.1 do CNE/CP, de 15 de maio de 2006: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversidade dos Estudos e Estudos Integradores. Os conteúdos articulam-se não apenas entre si, mas também, com os conteúdos e práticas dos demais núcleos. Além disso, se integram também os eixos: escola, trabalho, cultura e território.

Neste enfoque, entendemos que a proposta curricular do “Educampo” há a possibilidade de formar educadores numa perspectiva político-pedagógica, ao inserir os conhecimentos científicos, numa articulação das disciplinas com os saberes, aqui

denominados eixos e núcleos. No entanto, se constitui um projeto pedagógico que não apresenta a ruptura da racionalidade instrumental.

Porém, no que se refere à organização curricular do curso, Natália e Edna, da equipe pedagógica, apontam a necessidade de se adequar “algumas coisas”, como o amadurecimento quanto à prática e ênfase no trabalho referente às diferenças.

Nesse sentido, Silva (2010, p.55) enfatiza que “o currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. Isto quer dizer que os sujeitos devem se envolver coletivamente, para pensar e participar da construção das propostas educativas, desvelando seus significados, identidade e cultura próprias. Não podemos inferir, no entanto, na fala da equipe pedagógica, que os alunos do curso de pedagogia do campo – Unimontes tenham sido “convidados” a participar da elaboração do currículo do mesmo, ou que tal currículo reflita um espaço e diálogo e de comunicação com os alunos.

Quanto ao “atendimento às diversidades”, declarada pela equipe pedagógica, como estas poderiam estar presentes, se o currículo em questão não consultou os docentes, se seus “autores” não conhecem aspectos específicos de suas histórias? Além disso, privilegiar apenas diversidades ficou relegado a um passado remoto. Há, sim, que permanecer a preocupação revelada por Borges (2008, p.14), no que se refere ao papel do currículo nos cursos de formação profissional destes professores ser conduzida no sentido de que, “sejam mediadores culturais, o que pode ser favorecido por uma proposta curricular integrada que contemple diferentes aspectos da cultura”. Inclui, ainda, colocar este currículo “a serviço da libertação das classes exploradas”. E, para tanto, presumimos, há que se propiciar um currículo integrador, que ofereça formação mais ampla, dentro da citada perspectiva da integração e da alternância, descrito no PP do curso (2007, p.89), envolvendo o Tempo Escola/Tempo Comunidade.

No que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos, o curso propõe que sejam realizados nos princípios da Pedagogia da Alternância. A Pedagogia da Alternância está regulamentada e inserida na educação do campo, também pelo Parecer CNE/CEB nº1/2006 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 01/02/2006. Para o MDA/Pronera (2006, p.1), esses espaços e tempos de alternância “não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim, distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos. [...] anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem”.

No tempo Comunidade é preciso que essa organização se dê por meio de uma continuidade, para permitir que as atividades se complementem com atividades de

pesquisa, desenvolvidas nos dois tempos e durante todo o curso. Em cada módulo, essas atividades devem acontecer de forma contextualizada e integrada em todas as disciplinas. Para isso, seu desenvolvimento precisa ser muito bem articulado com a organização das atividades, com as escolhas adequadas dos procedimentos e dos instrumentos, para que estejam em coerência com os princípios da alternância.

Essa postura promove as práticas educativas para o desenvolvimento da auto-organização dos alunos. Esses processos de auto-organização dos alunos devem promover o protagonismo dos educandos no desenvolvimento das atividades, de modo que se organizem para planejar, pensar, aprender como fazer e organizar as práticas, sejam elas dos processos educativos escolares ou comunitários.

No que se refere ao TE existe pouca ou nenhuma participação dos alunos nas tomadas de decisões. Pelo que podemos notar até o momento, não existe representação estudantil. Em nenhum momento disseram participar da tomada de decisões quanto às matrizes pedagógicas ou outras questões.

No Tempo Comunidade verificamos o espaço para a auto-organização. Os alunos organizam seus tempos de estudos e trabalhos, suas ações na comunidade e família. Percebemos que, no momento do TC, há por parte dos alunos o aumento e a valorização do conhecimento da realidade da comunidade, a partir das relações estabelecidas com os conhecimentos científicos adquiridos. No GF os alunos destacam que já dão conta de estabelecer e levantar “ações para melhoria comunidade (político-pedagógico-culturais)”, desvelar as “ideologias” e numa tarefa de construção emancipatória, encontrar as ações necessárias para as “transformações na comunidade”.

Os professores confirmam, ao afirmarem que “a maioria dos alunos tem ação política/transformadora em comunidades”. Esse discurso está presente, também, no Tempo Escola quando os professores dizem que os alunos “são politizados”. Isso enriquece as discussões, porque o professor extrapola as informações acadêmicas das disciplinas, para inclusive através delas reelaborarem discussões que se apresentaram no “senso comum” e garantir o avanço na produção do conhecimento.

Uma contradição por nós detectada refere-se ao fato de o currículo do curso apontar avanços na proposta de integração, mas se organizar em um curso estruturado como a maioria dos cursos regulares, com formas tradicionais de ensino e lógica disciplinares, com bom percentual destinado às atividades práticas como os outros cursos. Seria este um impacto negativo do curso? A resposta é não, já que se pretende uma educação “para além do campo e para o Campo”.

Apesar dessa capacidade de articulação dos alunos é, também, no Tempo Comunidade que eles se deparam com os entraves da formação na alternância. Em especial pela falta de comunicação, pois a maioria dos educandos não tem acesso, pois não existe internet nos assentamentos no TC. Os acadêmicos disseram, ainda, sentir “Isolamento intelectual”, por não terem acesso a informações. Segundo eles, “falta biblioteca na comunidade, falta material de estudo e pesquisa”. Os materiais de apoio teórico. Acaba se limitando aos materiais teóricos das apostilas discutidas na sala de aula. Segundo os alunos, “precisamos nos mobilizar para conseguir montar uma biblioteca na comunidade”.

Retomamos aqui, as ideias de Freire (1982), no sentido que o educador exortou educadores a tornar os indivíduos mais capazes de construir uma resposta politicamente pertinente face às situações profissionais e sociais concretas que eles serão levados a conhecer ao longo das suas vidas. Eis aí uma questão que se coloca em razão do pertencimento social, que parece estar implícita no currículo do curso.

O que inferimos do discurso dos professores acerca dos alunos, é que eles percebem o nível de interesse pela aquisição do conhecimento por parte desses alunos e que os alunos, tentam a superação da contradição, ao almejarem “uma biblioteca na comunidade” e melhor acesso aos meios de comunicação e informação.

Pela reflexão acerca da contradição observada no dizer dos alunos – detentores de uma consciência de classe – nota-se que a natureza dialética do real, sua expressão e ação, conduzem à significativa possibilidade de uma interferência no real (Cury, 2000, p.32), conforme se vê na ação desses alunos.

Quanto às questões ligadas a implantação da proposta curricular do “Educampo”, é consenso para as coordenadoras do Curso de Pedagogia do Campo – Unimontes – MG, mediante análise efetuada sob a ótica de Análise de conteúdo de Bardin (2007), onde se infere as palavras induzidas pela entrevista, concluir que os coordenadores percebem o curso conectado a vivência do aluno do campo, levando-se em conta, a interdisciplinaridade e a valorização de pesquisa e extensão. Concordam, portanto, que o saber educar não se constrói somente na academia, mas também no campo, na militância, integrando diferentes saberes, articulando-os aos demais conhecimentos acadêmicos pedagógicos e específicos, conforme indicam Antunes e Martins (2009, p.93).

No entanto, as coordenadoras, apontam desafios a serem superados, “tendo em vista a complexidade do fenômeno escolar do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo”. Neste ponto, os coordenadores sabem da complexidade de oferecer um curso na sua primeira versão. A universidade baseia-se em experiências e no diálogo com outras

instituições, mas isso não garante que no chão da sala de aula, a proposta seja executada como foi pensada.

E, assim, percebemos como maior dificuldade na implantação do curso, o que está na fala da coordenadora Alice: “é muito difícil para o docente às vezes se desvincular da proposta que ele tem de formação de professores para o meio urbano”.

Percebemos aqui, que os professores se formaram em um curso urbano para ministrarem aulas em cursos urbanos. Por mais que tenham consciência da proposta curricular, por vezes se pegam tendo as mesmas práticas de um curso urbano.

No entanto, para os professores, o curso se constitui em uma experiência nova, que está em construção, mas que se propuseram a construir juntos essa proposta de educação do campo. Eles enfrentam juntos com a universidade, o desafio de instituir uma proposta curricular tão singular e diferenciada da prática vivenciada por cada um. E aceitam se deslocar da sua zona de conforto para pensarem um modo de produção de conhecimento e efetivarem uma educação do campo. Podemos inferir, enfim, que existe cumplicidade dos professores com o curso. Essa cumplicidade é um ganho considerável, pois fortalece o curso ao permitir a troca de ideias, o crescimento mútuo, a valorização dos saberes e o compromisso com a identidade dos movimentos sociais.

É nos contrários da luta que se busca a superação da contradição, sendo que, neste sentido, a contradição é criadora (embora seja também destruidora), no dizer de Cury (2000, p.30).

A possibilidade do novo, do “vir-a-ser”, é concebido claramente pelo modo dialético, dentro das relações com o “novo mundo acadêmico” que se descortina para esses alunos, interligando-os com outros fenômenos: “o encontro, a formação, a busca da construção da identidade”.

O problema central detectado é o da contradição: É ela a faca de dois gumes: é a luta de classes movendo a história de cada um dos alunos como ser social, é a possibilidade do vir-a-ser, é a consciência do poder de transformação, é a negação impulsionando o devir, o movimento contínuo dos contrários, conforme preconizou Marx e Engels, no seu Manifesto do Partido Comunista (2008).

Retomamos aqui, a discussão acerca da necessidade de oferecer outras turmas de Pedagogia do Campo. Afinal, os alunos vem a necessidade, de “fazer com que novas turmas de professores venham a se formar para gerar uma cadeia porque a comunidade só tem a ganhar com isso”. Aqui percebemos que a aplicabilidade das políticas públicas existentes precisam ser efetivas no que se refere à formação de professores, pois existe a

necessidade de se ampliar as políticas educacionais para atender a uma demanda social e não ao atendimento de apenas uma pequena parcela no ensino superior.

E nesse sentido, a Unimontes pode e deve, junto com os sujeitos do campo buscar a ocupação desse espaço, na formação de professores para a Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontamos neste estudo, o foco centrado na prática pedagógica se deu em função da natureza do curso, posto este visar à formação do professor para a educação no campo e a prática pedagógica ser a ação, por excelência, desse profissional.

O que muda no educador, depois de um maior aprofundamento nas questões alusivas à teoria e prática de um curso de Pedagogia de Campo? A antiga concepção tão internalizada em nós – de que a escola do campo é tão somente “a escolinha rural” e que disso não passará, por que seus alunos estarão “para sempre atrelados à enxada, ao mato de origem”- não faz mais eco ao que se vê hoje, dentro da universidade, onde se formam “assentados” para ministrar aulas no campo, instrumentalizados, conscientes, críticos e políticos, com capacidade de interferir nos destinos da sua comunidade, ou quem sabe, para além dela.

A pesquisa acabou por trazer outros tantos desafios para reflexões em futuros trabalhos acadêmicos a temas pertinentes. Uma questão carece, ainda, de aprofundamento: o tipo de formação que os professores recebem, muitas vezes, dissociada da prática e sem contemplar características reais do contexto em que essa prática ocorre, acaba não contemplando, também, os outros contextos (urbano-tecnológicos), visto propor uma educação integradora?

Um aspecto verdadeiramente revelador da pesquisa demonstrou o valor da escuta dos entrevistados – tanto “de baixo para cima”, como “de cima para baixo”. Há que se ouvir e levar em conta atitudes, comportamentos dos atores envolvidos, alunos, mestres e doutores. Neste sentido, podemos apontar desafios para continuar a reflexão: Há que se considerar a radical mudança ocorrida nos últimos anos na zona rural: a chegada do computador, do videogame, da televisão, do telefone celular, do MST e suas ideologias, dos “boiadeiros motorizados”, das Associações de Produtores Rurais, da presença das Políticas Públicas (na educação, agricultura, saúde etc.), dos cursinhos para vestibular

(financiados pelos municípios e que já chegaram à zona rural), enfim, da inegável globalização que transforma o local em global e vice-versa.

Que sejam aprofundadas as investigações nestas causas/consequências, sob um enfoque histórico, social e antropológico, para que possam ser respondidas questões tais como: Quem é esse professor que ora se forma, nas academias, para voltar ao campo e ministrar aulas para outros camponeses? Porque ele escolheu “educar”? Estariam eles aculturados?

O debate em torno da educação do campo não está no meio, e não chegou ao final. Estamos iniciando uma caminhada – que pode ser árdua, porém rica de expectativas por resultados felizes. Foi muito enriquecedor encontrar pessoas que escutam o professor que fala com o “brilho” no olhar. Então, ela fala! Então, ela age! Elas são sujeitos conscientes, corajosos, ousados – cultural e politicamente – e como “Mestre”, de repente, aprendem...

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Educação do Campo: Desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: MEC/CNE, DOU, 16 de maio de 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*: 36/2001. 04.12.2001. MEC/CNE. Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)/INCRA. *Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Ed. rev. e atualizada. Brasília, 2004.

BORGES, Livia F. F. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. dos (Orgs.). *Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, educação, trabalho e movimentos sociais*. Brasília: Líber Livro: ANPEd, 2008.

CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna; ARROYO, Miguel Gonzáles (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *A escola do campo em movimento*. Currículo sem fronteiras, v.3, n. 1, jan 2003. Disponível em:< [HTTP://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf)> Acesso em 18/06/2010.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2. ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*, v. 2. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

JESUS, Sônia Meire S. A de. Conhecimentos e práticas nos movimentos sociais: epistemologias para pensar a pesquisa em educação. In: NASCIMENTO, Jorge C. do (Org.) *Problemas de educação escolar e extra-escolar*. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2005.

JEZINE, Edineide. *A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária*. João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2006.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo. A identidade do professor e o papel da pesquisa no fazer docente. In: QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo *et al.* (Orgs). *Didática*. Fortaleza: Ed. UECE, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras Aproximações*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. *Projeto Educação no Campo*. Montes Claros: UNIMONTES, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.