

A PEDAGOGIA DA TERRA NUMA UNIVERSIDADE ESTATAL: O CURSO DA UFSCAR

Maria Cristina dos Santos Bezerra¹

Julia Mazinini Rosá²

Luiz Bezerra Neto³

Entre os anos de 2007 e 2011 ocorreu na Universidade Federal de São Carlos, em parceria com o INCRA/PRONERA o curso de licenciatura plena em Pedagogia da Terra, com vistas ao atendimento de assentados de programas da Reforma Agrária do estado de São Paulo.

O curso tinha um currículo voltado para a formação do educador que deveria atuar no campo, com forte ênfase na discussão sobre a estrutura agrária do país e a luta por uma sociedade mais igualitária. Nesse sentido, buscou-se compreender o desenvolvimento da sociedade capitalista e a forma de organização desse modo de produção. Assim o papel de um educador comprometido com a classe trabalhadora constituiu-se no principal mote do curso.

O curso só poderia ser implementado a partir das demandas dos movimentos sociais, visto que deveria ser financiado pelo INCRA/PRONERA e visava atender a uma parcela específica da população que habita no campo, ou seja, os trabalhadores ou filhos desses, que fossem assentados por meio de programas de reforma agrária, concorrendo em vestibular específico, apenas entre eles, dado que o INCRA, por meio do Manual de Operações do PRONERA, afirma que seu programa tem o compromisso “com a educação como meio de viabilizar a implementação de novos padrões sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de Reforma Agrária” (BRASIL, 2004, p. 9).

Após discussão com a Reitoria e o chamamento de dois seminários organizados pela universidade, ficou acordado que deveríamos fazer o projeto político-pedagógico (PPP) do curso. O PPP foi elaborado a partir das discussões ocorridas com os movimentos sociais e com os professores dos departamentos de Educação - DEd, de Metodologia do Ensino – DeMe e de Psicologia – Psi, todos alocados no Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH.

Para tanto, partiu-se do princípio de que naquele curso, a educação do campo não deveria ser defendida como algo que tivesse um fim em si mesmo, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, já que discordávamos da idéia de que a educação do campo deveria servir de mecanismo para a fixação o homem no meio rural, ou para evitar o congestionamento e a violência das cidades, ampliar as bases políticas de partidos ou setores sociais específicos, uma vez que, pelo próprio instrumental de análise utilizado, o materialismo histórico-dialético, não víamos o campo como oposição à cidade, mas como um lugar que faz parte de uma mesma e única realidade. Inserida no mesmo modo de produção, o modo de produção capitalista, e utilizando-se das mesmas relações produtivas. Além disso, não concebemos a educação como redentora da humanidade, mas apenas um instrumento que poderá ajudar ao homem na compreensão do mundo em que vive.

Esta discussão era importante para o debate já que várias concepções educacionais se faziam presentes naquele momento e as propostas apresentadas iam desde a formulação de um curso que tivesse como modelo a multiculturalidade até a centralidade nos ideais

¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação na UFSCar. Contato: cbezerra@ufscar.br

² Mestre em Educação PPGE-UFSCar. Contato: jrmazinini@gmail.com

³ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação. Contato: lbezerra@ufscar.br
Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 3-8, jan-jun 2013
ISSN: 1982-4440

neoliberais, tão presentes na educação, sobretudo por parte daqueles que se dizem e defendem as proposições da pós-modernidade. A proposta de um curso que questionasse o sistema capitalista e que trabalhasse a partir de uma perspectiva de classe, assumindo a defesa da classe trabalhadora, saiu vencedora. Assim, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica puderam, de alguma forma, ser experimentados ao longo daquela formação.

Passado o período de preparação para o vestibular e de sua realização, iniciou-se o curso com 58 alunos matriculados, apesar de mais de 60 terem prestado os exames e 60 terem sido classificados. Dois candidatos que prestaram o vestibular desistiram já no ato da matrícula, ou seja, na primeira semana de curso. Os dois desistentes, juntamente com mais algumas alunas que vieram a deixar o curso em seguida, alegaram não suportar a distância de casa por um período de 52 dias por semestre, como ficou determinado que seria cada uma das etapas.

Após a criação do curso era preciso cuidar das acomodações dos alunos para que pudessem possibilitar seu início. O período de sua realização era bastante atípico para a universidade, pois, pelo fato de ser um curso realizado na modalidade da alternância, aconteceria num momento de férias e quebraria toda a rotina à qual seus funcionários estavam acostumados. Nesse sentido, tínhamos que alocar o pessoal em salas e providenciar a alimentação que fazia parte da contrapartida da universidade. Tínhamos que providenciar que a biblioteca ficasse aberta até um período mais longo, além de conviver com as dificuldades de informações internamente, pois nem sempre o que era combinado nas coordenações chegava como informação para os funcionários em seus devidos postos de trabalho, dificultando o acesso dos alunos aos “bens” do mundo universitário, até que conseguíssemos resolver a questão.

O trabalho de organização ultrapassava os limites da vida na universidade, pois tínhamos que cuidar da organização do dia-a-dia no alojamento, na sala de aula e até mesmo na distribuição dos trabalhos que os educandos deveriam realizar. Para isso, eles foram se organizando por meio da criação de:

a-) **Núcleos de Base - NBs:** Forma de organização interna do Grupo. Foi por meio desses núcleos que se estruturaram e se desenvolveram todas as ações e tarefas da vida diária, necessárias para garantir a boa convivência e o bom andamento das atividades dos educandos no alojamento.

b-) **Grupos ou Equipes de Trabalho – GTs:** as *equipes de trabalho* eram constituídas por alunos envolvidos e responsáveis por determinadas tarefas, tais como organização da vida cotidiana, biblioteca dos educandos (montada com livros emprestados do MST e outros ganhos de alguns professores que passaram pelo curso), limpeza do alojamento, saúde, etc. Os componentes dessas equipes reuniam-se periodicamente para planejar e avaliar suas ações.

Para realizar o trabalho de organização, contávamos ainda com a *coordenação geral* de curso, a quem cabia manter a unidade de atuação das equipes, e a *Assembléia Geral* dos estudantes, que constituía o fórum máximo de decisão entre eles, a quem competia decidir sobre a organização da turma. Para isso, a assembléia se reunia geralmente após exaustivas discussões nos núcleos de base, que realizavam uma prévia dos temas a serem abordados.

Mesmo tendo apresentado algumas dificuldades iniciais, o coletivo dos alunos produziu um bom material de estudos e pesquisas. Ao final da primeira etapa, os alunos saíram com a incumbência de elaboração de um histórico de seus assentamentos e de suas histórias de luta, bem como a reconstituição de suas histórias de vida. Este histórico constituiria parte dos trabalhos de avaliação da primeira etapa do curso, sendo um trabalho multidisciplinar.

Ao retornarem com os trabalhos, o então coordenador do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH, prof. Dr. Valdemir Miotello, que na segunda etapa do curso ficou responsável por ajudar nos trabalhos relativos à linguagem, ministrando a disciplina que lhe

Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 3-8, jan-jun 2013

ISSN: 1982-4440

cabia, interessou-se tanto pelos textos que resolveu propor à turma a publicação em forma de coletânea. Com isso, tivemos o primeiro livro da turma: “Dias de Luta e de Vitória”, contemplando grande parte dos esforços intelectuais do grupo. Cumpre destacar que, por orientação de algumas pessoas do MST, alguns de seus alunos se recusaram a participar da publicação.

Ao final da sétima etapa, o mesmo professor, com seus esforços intelectuais, possibilitou a publicação de mais textos organizados pela turma, desta vez sobre as Oficinas de Capacitação Pedagógicas – OCAPs, cedendo um número especial de uma revista sob sua coordenação. Assim, o grupo de alunos produziu ao longo do curso uma coletânea em forma de livro e outra em um periódico, disponibilizando para os pesquisadores e para a sociedade em geral um conjunto de suas experiências.

Embora não obtendo ampla divulgação, os trabalhos de conclusão de curso e alguns artigos publicados em revistas ligadas à área, sobretudo na região de Araraquara, podem ser considerados como material de pesquisa resultante do curso. Ao finalizar a graduação, três alunos ingressaram no mestrado. Dois no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEda UFSCar de São Carlos e outro na UFSCar, campus de Sorocaba, o que poderá contribuir para ampliar o conhecimento produzido a partir do curso.

Alem disso, tivemos a pesquisa sobre os cursos de pedagogia da terra, que contemplou, de certa forma, o curso desenvolvido na UFSCar, realizada por Janaína Ribeiro Rezende em sua dissertação de mestrado, na qual investigou os “sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso das militantes do MST no estado de São Paulo” e temos em andamento, a pesquisa de Paula Silva que está investigando a organização do curso, sob a orientação de Manoel Nelito Matheus do Nascimento.

Outra discussão fundamental para o curso girava em torno da necessidade ou não, de uma educação específica para o campo. Este aspecto da temática tem sido o nó górdio de toda a discussão sobre esta modalidade educacional, sobretudo, devido aos pressupostos assumidos por alguns projetos de educação realizados pelo movimento autodenominado de “movimento por uma educação do campo”, que deixa de levar em consideração a categoria de totalidade, uma vez que não fazem a relação das formas atuais de produção da vida material sob a égide do capital com a necessidade de formação a que propõem. Segundo Oliveira (2008), a necessidade de uma educação específica para o campo, já pressupõe uma divisão fenomênica entre o rural e o urbano, como se ambos existissem separadamente.

Ao não considerar a categoria de “totalidade” os adeptos desse movimento não conseguem pensar a realidade como objetiva e, assim, não trabalham com a ideia da necessidade dos projetos tomarem o conhecimento objetivo, científico como dado de realidade, mas apenas o “saber dos agricultores” (OLIVEIRA, 2008) como critério de verdade, fazendo com que os defensores da “escola do campo”, não percebam que em um momento de crise do sistema capitalista, em que se tem que negar a possibilidade do entendimento da realidade objetiva, nega-se também as categorias de historicidade e contradição, tão caras ao materialismo histórico.

A defesa da especificidade tem, de certa forma, atingido tanto os movimentos sociais quanto pesquisadores que se dedicam a estudar a educação e, sobretudo, a educação no campo a partir de casos particulares e principalmente a partir do chão da escola, muitas vezes deixando de considerar que a escola não é uma ilha social.

Entretanto, apesar de todos esses esforços, uma coisa não mudou, qual seja, a necessidade de se discutir a concepção que o grupo carrega sobre educação, pois, dada a influência dos movimentos sociais, muitos continuam a defender uma educação específica para o homem do campo, embora, de acordo com Miguel Arroyo,

as propostas que defendem a especificidade da escola rural e sua adequação cultural na verdade encobrem, sob fórmulas culturalistas atraentes e aparentemente inovadoras, problemas estruturais reais entre cidade-campo e as próprias relações estruturais de exclusão no campo. [a ponto de se perguntar] Não seria nestes problemas estruturais que se deveria buscar a explicação para o fracasso ou, mais precisamente, para a negação da escola para o homem do campo? (ARROYO, 1982, p. 3).

A defesa de uma educação específica para o homem do campo é inadequada, não apenas por ser a defesa de uma escola pobre para o homem pobre, mas principalmente porque com ela se perde a compreensão da totalidade, tão cara ao materialismo histórico, que propõe uma sociedade igualitária. A proposta revolucionária de educação estaria, portanto, na defesa de uma escola igualitária, uma escola única e que fosse acessível a toda a sociedade, não apenas a um setor dela. Assim, entendemos que homens do campo e da cidade, das periferias e dos centros urbanos, que moram nas comunidades ribeirinhas e nas agrovilas ou em qualquer rincão do país, devem ter acesso a uma educação de mesmo nível, com os conteúdos necessários para a sua formação geral. Neste aspecto, concordamos com Miguel Arroyo quando este afirma que

acusar a escola rural de instrumento de colonialismo cultural, como mínimo, escamoteia alguns fatos essenciais e prévios: a não existência de escola para grandes contingentes da população rural, a pobreza física e pedagógica das escolas existentes e a não permanência nesta escola pobre de mais de 50 por cento das crianças após a primeira série básica. Falar tanto em colonialismo cultural de uma escola que não existe ou funciona tão precariamente é um tanto irônico. (ARROYO, 1982, p. 3).

A defesa da especificidade muitas vezes se dá pelo fato de que até hoje nossa educação tem sido dual. A qualidade da escola da elite tem sido muito diferente da escola pobre que é oferecida aos pobres, do campo e da cidade. Considerando, como faz a burguesia, que, para o homem pobre, qualquer escola serve é que previamente já se parte da condição de que há uma carência em relação ao homem do campo,

conclui-se que "os conteúdos curriculares estão violentando o mundo diário da sobrevivência e dificultando a possibilidade de sua utilização prática, por não estarem prioritariamente voltados para a satisfação das necessidades básicas e por veicularem uma cultura localmente supérflua e de elite". (ARROYO, 1982, p.3).

Ao assumir a luta por uma educação específica para o campo, assume-se também a defesa do multiculturalismo e a apologia das diferenças socioculturais, disseminando a ideologia de que não há desigualdade de classes na nossa sociedade, mas diferenças culturais e sociais. Nesse caso, assume-se uma postura conservadora em que "a educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos" (BRASIL, 2005, p. 18).

Este número da revista da pedagogia se torna mais um espaço de divulgação dos TCCs desenvolvidos pelos alunos do curso de Pedagogia da Terra trazendo alguns dos enfoques Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 3-8, jan-jun 2013
ISSN: 1982-4440

dados as pesquisas, mas, que representa o teor da orientação dada ao curso. Assim, Amanda Cristina Lino traz uma reflexão acerca do Primeiro Curso de Pedagogia da Terra no estado de São Paulo, procurando estabelecer uma relação entre a educação do Campo, o processo de desenvolvimento socioambiental nos assentamentos paulistas e as possíveis contribuições dos educadores da Pedagogia da Terra para a compreensão e transformação desses espaços. Destaca a insuficiência das políticas públicas de educação para as áreas de assentamentos rurais e salienta a necessidade de formação de pedagogos para atuar nessas ambientes. A essa situação, a autora acrescenta ainda a problemática em torno do desenvolvimento socioambiental desses assentamentos concluindo que existe uma relação estreita entre a educação do campo e o conceito de desenvolvimento socioambiental dos assentamentos de reforma agrária.

Ana Flávia Flores, Maria Cristina dos Santos Bezerra e Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante no artigo intitulado “De Grupo Escolar a Educação do Campo: O caso da Escola do Campo no Assentamento Bela Vista, em Araraquara/SP”, apresentam os processos educacionais vivenciados no Assentamento Bela Vista do Chibarro, em dois momentos distintos antes e depois de se constituir com a ocupação e produção que se tem hoje. No início do século XX, quando era usina de cana-de-açúcar, a escola tinha como objetivo servir ao crescimento do capital açucareiro, e a concepção de ensino-aprendizagem valorizava o apego ao trabalho e o respeito às autoridades. Já no período do assentamento a escola passou a contemplar a formação da consciência mais crítica, possibilitando uma autonomia reflexiva sobre as experiências vivenciadas na comunidade e na sociedade.

André Luis Duarte e Luiz Bezerra Neto refletem teoricamente sobre os elementos religiosos que se fazem presentes nas escolas do campo, concentrando a atenção à educação, à escola e seus intelectuais. Discutem sobre a laicidade que deve permear o ambiente escolar enquanto elucidam as tensões entre a religião e o ensino laico. Segundo os autores, o fortalecimento da educação pública perpassa um movimento cultural emancipatório livre de aspectos de caráter mítico, de dogmas religiosos que se cristalizaram ao longo dos tempos e se fazem, mesmo que subjetivamente, pertinentes nos dias atuais.

Edvaldo dos Santos apresenta a importância que tem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os acampados e assentados da reforma agrária descrevendo as experiências realizadas em um acampamento organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST denominado Irmã Alberta ocorridas no período de 2002 a 2007. Apresenta ainda alguns programas que foram importantes neste processo.

José Leite dos Santos Neto, procura em seu texto discutir a visão que o cinema apresenta do trabalhador rural, considerando-a uma construção ideológica. O artigo é parte de sua pesquisa de conclusão de curso, intitulada ‘Discursos Cinematográficos sobre o Homem do Campo: Alguns Olhares Vindos do Cinema’ e objetivo principal deste trabalho é compreender a ideologia inerente ao conceito de campo/camponês propagado pela mídia, tomando como base o filme “Tapete Vermelho”.

Noemi Jesus de Oliveira traz a experiência de uma escola do campo localizada no assentamento Monte Alegre na região de Araraquara, interior de São Paulo. Partindo do resgate da história do Assentamento unem a esse processo a conquista da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo Maria de Lourdes da Silva Prado, apresentando ainda a implementação da proposta pedagógica, os limites e possibilidades da Educação do Campo dentro de tal realidade, considerando as contradições enfrentadas no funcionamento da escola no contexto do Assentamento.

Silvani da Silva, Maria Cristina dos Santos Bezerra e Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante apresentam os processos avaliativos da escola e como a avaliação é utilizada pelos professores para saber se os alunos aprenderam os conteúdos trabalhados, questionando até que ponto o modelo de avaliação adotado pela escola se assemelha ou distancia de uma proposta de avaliação vinculada à educação do campo e se é utilizada como ferramenta de exclusão social, Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 3-8, jan-jun 2013

ISSN: 1982-4440

consequência da prática pedagógica distorcida adotada pelo nosso sistema educacional.

Assim, trazemos para a comunidade acadêmica, um pouco dos estudos e da experiência desenvolvida no curso de pedagogia da terra realizado pela UFSCar em parceria com o PRONERA, cuja dinâmica deve novamente ser testada na segunda turma prevista para acontecer entre setembro de 2013 e junho de 2017, contribuindo para a formação de significativos setores da classe trabalhadora, particularmente dos trabalhadores rurais sem terra.

Referências

ARROYO. Miguel G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Em Aberto, Brasília, ano 1, nº 9, setembro, 1982. p. 1-7.

BRASIL. MDA/SDT. 2006

_____. MDA/INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Manual de Operações. Brasília, 2004.

OLIVEIRA, M. A. de. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Curitiba, UFPR, Setor de Educação, Tese, 2008.