

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DE
PEDAGOGIA DA TERRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/ SP
(2008-2011)**

VIVIANE APARECIDA RIBEIRO DE ALMEIDA

SÃO CARLOS/SP
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DE
PEDAGOGIA DA TERRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/ SP
(2008-2011)**

VIVIANE APARECIDA RIBEIRO DE ALMEIDA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

SÃO CARLOS/SP
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Viviane Aparecida Ribeiro de Almeida, realizada em 10/03/2019:

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar

Prof. Dr. Flavio Reis dos Santos
UEG

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Flavio Reis dos Santos e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra

Ao meu Pai Hermiro (*in memoriam*)
Ao meu companheiro Claudio, mãe Maria, irmãs
Dinorah e Lilian, sobrinho Luyd e cunhado Lucas
pela paciência, carinho e apoio.

Aos amigos e amigas do primeiro curso de Pedagogia
da Terra – UFSCar por todo carinho, atenção e
contribuição.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra, pelo carinho, confiança, orientação, palavras de incentivo para a conclusão dessa pesquisa e ainda por todo o aprendizado que possibilitou.

Ao meu pai Hermiro (*in memoriam*) que se dedicou a vida toda para que suas filhas tivessem acesso à educação escolar, uma oportunidade que ele não teve.

A minha mãe Maria, minhas irmãs Dinorah e Lilian, ao meu sobrinho Luyd e ao meu cunhado Lucas por me apoiarem e incentivarem a encarar o mundo acadêmico e pela ajuda financeira.

Ao meu esposo Claudio por ser o primeiro a me incentivar a prestar o processo seletivo do mestrado, por acreditar na minha capacidade, quando eu mesma não acreditava, por ser companheiro, amigo e parceiro de caminhada.

As famílias Martins e Rodrigues por cuidarem de mim tanto quanto meus pais cuidaram, quando estava estudando em São Carlos.

Ao amigo Hélio Neves por toda contribuição em uma trajetória de lutas por melhores condições de vida junto aos assalariados boias frias de Boa Esperança do Sul (onde tudo começou), por nos apresentar a “terra mãe” que alimenta e pela busca por educação de qualidade frente a uma sociedade capitalista desigual.

Aos Movimentos Sociais FAF, FERAESP, OMAQUESP E MST por contribuírem no processo do primeiro curso de Pedagogia da Terra – UFSCar do Estado de São Paulo.

A turma Helenira Resende do primeiro curso de Pedagogia da Terra do Estado de SP por todo aprendizado, carinho e contribuição para a elaboração desse trabalho.

Ao professor Dr. Luiz Bezerra Neto, parte importante do percurso, e a todos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC), pelas contribuições nas discussões e reflexões.

Ao amigo José Leite dos Santos Neto, às amigas Ireni Bento, Silvana Mendes Gigliotti e Amanda Lino pelo carinho, amizade, palavras de incentivo e por toda ajuda ao longo do processo.

A amiga Debora Monteiro do Amaral pela contribuição na elaboração do pré-projeto de mestrado.

A amiga Jackeline Silva Alves pelo carinho, disponibilidade e contribuições dadas do princípio ao fim deste trabalho.

Aos professores Dr. Flavio dos Santos Reis e Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento pelo carinho, dedicação e contribuições dadas a este trabalho.

RESUMO

O primeiro curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é resultado da luta e reivindicação dos Movimentos Sociais e sindicais do campo, pensado e efetivado por meio de uma parceria entre Movimentos Sociais, UFSCar, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a fim de promover o acesso à educação para a população que vive no campo. O estudo busca investigar a inserção profissional dos egressos da primeira turma de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos/SP, expectativas e desafios encontrados no período de 2011 a 2018. A pesquisa contempla análises bibliográficas, documentais e entrevistas semiestruturadas. O ponto de partida para o estudo sobre o direito à educação para a população rural é a partir da Constituição Federal de 1988 que declara a garantia de equidade de acesso e de permanência na escola a todos. Entretanto, a oferta das políticas públicas estatais se dão sob o neoliberalismo. Nesse contexto, lutar por políticas públicas, ainda que sejam estatais, permitiu à população do campo o acesso, a permanência e a conclusão do primeiro curso de Pedagogia da Terra do estado de São Paulo em uma universidade federal (UFSCar). Apresentar o processo histórico do curso é a abertura para compreender as perspectivas e os desafios enfrentados pelos egressos entre a vida acadêmica, profissional e pessoal no interior do acampamento ou assentamento entre 2011 a 2018, considerando as especificidades do PRONERA e INCRA que estabelecem critérios capazes de incluir e excluir o egresso dos benefícios e financiamentos disponíveis aos beneficiários da Reforma Agrária. A pesquisa buscou contribuir com os estudos da área de educação, especificamente no que se refere à contradição entre a política de formação e a possibilidade dos assentados e/ou acampados de exercerem a profissão para a qual foram preparados.

Palavras-chaves: Egressos; Pedagogia da Terra; Política Pública; Ingresso trabalho.

ABSTRACT

The first course in Earth Pedagogy of the Federal University of São Carlos (UFSCar) is a result of the struggle and demand of the social and trade union movements of the countryside, conceived and carried out through a partnership between Social Movements, UFSCar, National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA) and the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA) in order to promote access to education for the population living in the countryside. The study seeks to investigate the professional insertion of the graduates of the first group of Pedagogy of the Earth of the Federal University of São Carlos / SP, expectations and challenges encountered in the period between 2011 to 2018. The research contemplates bibliographical analyzes, documentaries and semi-structured interviews. The cut used for the study on the right to education for the rural population is from the Federal Constitution of 1988, which declares the guarantee of equality of access and permanence in the school to all, however, the offer of state public policies take place under the neoliberalism. In this context, fighting for public policies, even if they are state-owned, enabled the rural population to access, stay and complete the first course of Land Pedagogy of the state of São Paulo at a federal university (UFSCar). Presenting the historical process of the course is the openness to understand the perspectives and challenges faced by the graduates between the academic, professional and personal life inside the camp or settlement between 2011 to 2018, considering the specificities of PRONERA and INCRA that establish criteria capable of include and exclude egress from the benefits and financing available to beneficiaries of Agrarian Reform. The research sought to contribute to studies in the area of education, specifically regarding the contradiction between training policy and the possibility of the settlers and / or camped to practice the profession for which they were prepared.

Keywords: Egressos; Pedagogy of the Earth; Public policy; Work entry.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Relação em h/aula das atividades pedagógicas do curso de Pedagogia da Terra.....	53
--	-----------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Eixo Temático I - Educação do Campo e Escolas.....	56
QUADRO 2 - Eixo Temático II - Educação do Campo e Infância.....	57
QUADRO 3 - Eixo Temático III - Educação do Campo Jovens e Adultos - EJA.....	57
QUADRO 4 - Eixo Temático IV - Movimentos Sociais e Educação do Campo.....	57

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Regiões do estado de São Paulo onde vivem os egressos	61
GRÁFICO 1 – Formação Continuada dos egressos	64
GRÁFICO 2 – Egressos que Desenvolvem seu Trabalho nas Escolas da Cidade, Escolas do/ no Campo ou Apenas nos Movimentos Sociais	73
GRÁFICO 3 – Egressos que Desenvolvem seu Trabalho nas Escolas Municipais, Estaduais, Particulares e Filantrópicas	73
GRÁFICO 4 – Quantidade de Egressos Concursados e Não Concursados	76

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas

CF- Constituição Federal

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados

CUT- Central Única dos Trabalhadores

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FAF- Federação da Agricultura Familiar

FERAESP- Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FUFSCAR – Fundação Universidade Federal de São Carlos

GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo

IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro

IES- Instituições de Ensino Superior

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MASTER - Movimento de Agricultores Sem Terras

MOP- Manual de Operações do Pronera

MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos,

MS- Movimento Social

MLST- Movimento de Libertação dos Sem Terra

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCAP- Oficina De Capacitação

OMAUESP- Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo

PAADE – Políticas de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (PAADE)

PEC – Programa Estudante Convênio

PPP- Projeto Político Pedagógico

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

SAADE - Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP

TC – Tempo Comunidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TE- Tempo Escola

ULTABs - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNB – Universidade de Brasília

UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

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

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DIREITO À EDUCAÇÃO	17
1.1 Constituição Federal, LDB e o Estado	17
1.2 Políticas Públicas/Estatais	24
2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA NA UFSCAR	35
2.1 A Universidade Federal de São Carlos/SP	35
2.2 Movimentos Sociais	38
2.2 O Curso de Pedagogia da Terra	43
3 EXPECTATIVAS, DESAFIOS E O MERCADO DE TRABALHO DOS EGRESSOS	60
3.1 Perfil dos egressos da primeira turma de Pedagogia da Terra	60
3.2.1 Expectativas pós curso	61
3.2.2 Formação continuada	63
3.2.3 Inserção no mercado de trabalho	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	92

INTRODUÇÃO

O curso de licenciatura em Pedagogia da Terra aconteceu na Universidade Federal de São Carlos (2008-2011), nasceu das reivindicações e lutas dos Movimentos Sociais e sindicais do campo, iniciado através de um programa do governo federal, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998 para fortalecer o meio rural enquanto espaço de vida.

A parceria firmada entre INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), PRONERA, Universidade Federal de São Carlos e os Movimentos Sociais e sindicais do Campo (Federação da Agricultura Familiar – FAF/CUT, a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – FERAESP, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – OMAQUESP) possibilitou a oferta e a conclusão do primeiro curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, no qual se formaram 41 licenciados.

Pensar em um curso direcionado à população que vive do e no campo exigiu dos organizadores uma metodologia de ensino diferenciada para atender esse público que sobrevive da terra e, foi necessário, priorizar os períodos de plantio e de colheita das lavouras. Destacou-se a metodologia da alternância, efetivada em dois tempos distintos, o tempo-escola (TE), com aulas presenciais e o tempo-comunidade (TC), atividades práticas e de pesquisa, desenvolvidas nas comunidades de origem dos educandos, sempre orientados e supervisionados (UFSCAR/PPC, 2014, p. 14-15).

Fazer uma reflexão acerca das perspectivas e dos desafios enfrentados pelos pedagogos da terra na vida profissional e pessoal em sua comunidade é esbarrar em um ponto crítico para os assentados porque o PRONERA tem critérios que determinam quem são seus beneficiários para ingressar nos cursos disponíveis: titulares e seus dependentes.

Outra regra que precisa ser exposta é aquela estabelecida pelo INCRA, de que assentado, cônjuge ou parceiro não pode ser funcionário público federal, estadual ou municipal. Uma questão levantada é como fica a vida do pedagogo formado pelo curso de Pedagogia da Terra preparado para atuar em áreas de assentamentos rurais de reforma agrária, com uma prática social diferenciada dos tradicionais perfis de educadores de escolas do campo, sendo que para atuar nessas escolas precisa ser concursado e, portanto, ser funcionário público? E, se tornando funcionário público, o titular do lote perde o direito de usufruir dos benefícios, projetos e subsídios federais destinados aos assentados da Reforma Agrária?

Esses são os grandes desafios enfrentados pelos egressos, que ao mesmo tempo que o inclui via formação de nível superior, o excluí ou do magistério ou da posse da terra. E novamente cria mecanismos para excluir o assentado de programas ofertados pelo INCRA, quando o pedagogo se torna funcionário público e é titular do lote. Essa indagação instiga a busca por entender como os assentados lidam com essas inclusões excludentes do Estado brasileiro.

Sobre a inserção dos egressos no mercado de trabalho cabem diferentes indagações como: Estão atuando em escolas do ou no campo? Estão em escolas que atendem crianças das zonas rurais? São concursados? Atuam nos Movimentos Sociais? Deram continuidade à formação? Quais dificuldades foram encontradas desde 2011 para entrar no mercado de trabalho?

Nesse sentido, vale ressaltar a necessidade de compreender como foi e como está a vida acadêmica, profissional e pessoal dos acampados, assentados e filhos de assentados formados pelo curso de Pedagogia da Terra/UFSCar.

O objetivo geral desta pesquisa é mostrar a inserção profissional dos egressos da primeira turma de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos no período entre 2011 a 2018.

Os objetivos específicos visam:

- Compreender o papel do estado na oferta de políticas públicas de educação para assentados da Reforma Agrária;
- Apresentar a negociação entre Movimentos Sociais, UFSCar, PRONERA e INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) para a efetivação do primeiro curso de Pedagogia da Terra no estado de São Paulo;
- Identificar as expectativas e os desafios enfrentados pelos egressos na vida acadêmica e na vida profissional.

A pesquisa se desenvolveu por meio de análise documental e bibliográfica sobre a temática e entrevistas individuais com os pedagogos formados pelo primeiro curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, com perguntas semiestruturadas.

Dos 41 pedagogos formados, 37 se dispuseram a participar da pesquisa, quatro não participaram da pesquisa, um por óbito, um não enviou as respostas, um não foi localizado e a outra é a pesquisadora do presente estudo. Concordaram e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, composto por todas as informações sobre o processo de coleta de dados. As entrevistas foram individuais e aconteceram por meio de redes sociais (WhatsApp e Facebook) e e-mail, apenas duas entrevistas foram feitas por áudio e enviadas

pelo WhatsApp, o restante foi digitado e encaminhado pelos entrevistados pelos canais de comunicação citados. Após a transcrição das entrevistas foi utilizado um roteiro de análise para a organização e tabulação dos dados e, posteriormente, feita a escrita do texto final com os resultados da pesquisa.

As notas de campo foram descritas no Diário de Campo (DC), que de acordo com Whitaker (2002) é um instrumento utilizado com o objetivo de coletar, refletir e registrar sobre tudo o que a/o pesquisadora/o achar relevante ao longo da pesquisa. Não segue um receituário pré-definido e constitui-se em exercício de reflexão e narração dos acontecimentos e das situações vivenciadas na pesquisa. Chizzotti (2010, p. 109) assegura que a “documentação é toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação”.

O trabalho está dividido em três capítulos, o primeiro, aborda o direito à educação assegurado por leis que declaram a garantia de equidade, de acesso e de permanência na escola para todos, e um Estado neoliberal que é estruturado para suprir as necessidades da burguesia ofertando uma educação dual, onde se produz sujeitos para vender a força de trabalho e capitalistas compradores da força de trabalho.

O segundo capítulo, aborda o objeto de pesquisa, a primeira turma do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos (2008-2011), primeiramente, uma análise bibliográfica e documental foi realizada a fim de contextualizar o processo histórico do curso de Pedagogia da Terra, a formação do educador para atuar em um espaço estereotipado como atrasado (o campo), a negociação entre os organizadores do curso (Movimentos Sociais, UFSCar, PRONERA e INCRA), as regras e critérios INCRA e PRONERA para os acampados e assentados acessarem os programas disponíveis ao público da Reforma Agrária.

O terceiro capítulo, consiste em identificar e sistematizar os trajetos percorridos e quais desafios foram enfrentados pelos egressos durante o período de 2011 a 2018, e posterior, estabelecer um diálogo entre as entrevistas transcritas e os pesquisadores e assim auxiliar na reflexão sobre a oferta de um curso como o de Pedagogia da Terra frente a um Estado marcado pela desigualdade.

A pesquisa buscou contribuir com os estudos da área de educação, especificamente no que se refere à contradição entre a política pública estatal de formação e a possibilidade dos assentados e/ou acampados de exercerem a profissão para a qual foram preparados.

1 DIREITO À EDUCAÇÃO

O presente capítulo faz alguns apontamentos e acerca do Direito à Educação, partindo da compreensão de que este é um direito constitucionalmente resguardado a todos e essencial para a vida em sociedade. O ponto de partida para análise é a Constituição Federal de 1988 quando o direito à educação aparece, inclusive à população que vive no campo; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), em que a educação da população do campo é contemplada. Delinear pontos desse processo permite chegar às políticas públicas/estatais, indispensáveis para a concretização do primeiro curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, objeto dessa pesquisa.

1.1 Constituição Federal, LDB e o Estado

De acordo com Tagliavini e Tagliavini (2016), os cidadãos que vivem hoje em uma sociedade onde o direito à educação é respeitado e garantido, mas não totalmente efetivado, ainda não são conscientes das lutas necessárias para tal conquista, porque alguém, ao assegurar um direito, tira do outro um privilégio. Na composição de uma sociedade de classe o privilégio é usufruído pela burguesia. Faz-se necessário contextualizar alguns marcos presentes no processo histórico do direito à educação para embasar a perspectiva e a trajetória pela qual as políticas públicas se firmaram e porque são consideradas políticas públicas/estatais.

Enunciada como direito de todos na Constituição Federal de 1988 (CF), a educação é descrita como dever do Estado e da família, com a função tripla de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático de Direito e sua qualificação para o trabalho. Os autores enfatizam que o artigo 205 da CF/1988 determina que a educação é direito de todos sem exceção, assim, “a educação deve dar conta da omnilateralidade, de todas as dimensões do ser humano, em seus aspectos físico, intelectual, afetivo, estético, ético, cívico, político etc.” (TAGLIAVINI; TAGLIAVINI, 2016, p. 32).

Cury (2002) afirma que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania”, esse é um princípio utilizado para formação de políticas que visam à participação de todos em espaços sociais e políticos. Muitas vezes o que está expresso na lei confronta com as adversidades de condições sociais presentes na sociedade e, é fato que, diante da explícita desigualdade social, o sistema não busca meios de diminuir as discriminações mesmo elas estando estampadas em leis.

Segundo Cury (2002, p. 260):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores

possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação

Na CF 1988, LDB/1996 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é proclamada como direito de todos e dever do Estado. Saviani (2013, p.3) contribui ao relatar que os sistemas educacionais foram pensados para universalizar a escola básica.

A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. E, para dar cumprimento a esse dever garantindo, em consequência, o direito à educação, os principais países se empenharam, a partir da segunda metade do século XIX, em implantar os respectivos sistemas nacionais de educação, erigidos no caminho efetivo para universalizar a escola básica.

Durante o governo de José Sarney (1985–1990), a Constituição Federal de 1988, recebeu contribuições das lutas sociais, “teve inspiração no ideário do Estado de bem-estar europeu e na intervenção do Estado nas áreas sociais”. No que se refere aos direitos, o trabalhador teve conquistas significativas presentes na lei. Mas nada aparece diretamente sobre a educação do campo, apenas garantia de igualdade de acesso e de permanência na escola (LIMA; BEZERRA NETO, 2013, p. 12). No artigo 205 da CF/1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, fica claro que a educação é dever do Estado e da família, e, à sociedade, cabe a participação ativa a fim de promover, incentivar e colaborar para a realização desse direito. Especificamente em relação às crianças e aos adolescentes, tanto a Constituição Federal (artigo 227, CF/88) como o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 4º da Lei 8.069/90) preveem que a família, a sociedade e o Estado devem assegurar os direitos fundamentais desses sujeitos, e aí se inclui a educação, com prioridade.

O acesso à educação é fundamental porque é “[...] um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções” ter acesso à educação “é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si”; a educação é um direito público subjetivo que pode ser exigido por jovens, adultos e idosos perante as autoridades competentes (CURY, 2002, p. 259 e 260).

O artigo 206 da CF 1988 elenca e determina que o ensino para ser ministrado tem como base princípios a serem seguidos:

[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; com a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

A década de 1980 para a educação do campo é apresentada por Lima e Bezerra Neto (2013, p. 11) como uma fase:

[...] limitada a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries, de má qualidade, relegadas ao abandono e descaso público, e o ensino de 5ª a 8ª séries e médio praticamente inexistentes. Com a orientação das organizações internacionais de esvaziamento do campo, começa a vigorar uma política de fechamento das escolas do campo, e os alunos são transportados a longas distâncias em condições precárias para escolas localizadas na zona urbana. Essa política de nucleação é adotada principalmente a partir da década de 1990, por quase todos os estados da federação, tendo como justificativa a redução de custos.

Adelaide Ferreira Coutinho (2009, p. 44 e 45) corrobora as afirmações de Lima e Bezerra Neto ao afirmar que a educação brasileira nos anos de 1980 foi afetada pelo processo de reestruturação produtiva do capital, processo já vivenciado nos países capitalistas centrais, protegidos pelo modelo neoliberal e pela mundialização econômica. Período em que o padrão de acumulação capitalista sofreu alterações consideráveis, em que se iniciava o processo de reengenharia industrial e organizacional, inspirada no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação.

Souza e Aurélio (2018, p. 180) relatam que o modelo neoliberal ataca a escola pública por meio de uma série de estratégias privatizantes, em que o:

Estado interventor é o culpado da crise enfrentada pelas instituições educacionais. As estratégias para sair da crise educacional, segundo essa vertente, são em nível micro e macro institucional: primeiramente, a competitividade deve ser instaurada para resolver o problema da qualidade; segundo, a necessidade é de articular e subordinar a educação à lei de oferta e procura, ou seja, a partir da demanda do mercado, na transformação da educação em mercadoria.

Uma escola estruturada no neoliberalismo deve seguir as leis do mercado, promover a competição entre os alunos. Visa a transferência do aluno da educação pública para educação privada, porque para o mercado esse aluno será um possível cliente e, assim “a formação humana se encontra sob a égide do mercado e o economicismo se encontra acima da política educacional e dos direitos sociais” e, nesse contexto, o que prevalece é a geração de “lucros estratosféricos” destinados a uma classe social, a burguesia (SOUZA; AURÉLIO, 2018, p. 180,

181 e 182). Nesse sentido, o repasse de recursos públicos também é de interesse do setor privado de educação, por exemplo o PROUNI¹.

Moretti (2017, p. 150 e 151) corrobora com os apontamentos de Souza e Aurélio (2018) ao afirmar que o projeto neoliberal impacta o sistema educacional, por meio de ações intermediadas pelas instituições como o Banco Mundial, em destaque, uma das estratégias de assistência ao país era:

[...] o fato de se reforçar constantemente o peso sobre a formação básica escolar, particularmente o ensino fundamental, percebendo nesse período a responsabilidade por formar, ainda que de maneira “rudimentar” (garantindo as disciplinas básicas de português e matemática), os futuros cidadãos consumidores, “engajados” no mercado e economicamente produtivos.

Para Moretti (2017, p. 156) as reformas educacionais de cunho neoliberal iniciadas no Brasil foram estruturadas na “redistribuição e descentralização de recursos e responsabilidades federais, formalizadas por meio de inúmeras municipalizações”. Transferindo assim, o peso das deliberações às equipes, famílias e alunos, mas cumpria a estratégia de diminuir “a interferência do poder público, não mais responsável pelas decisões de “chão de escola”.

Neste sentido, o contexto histórico-político apresentou avanços na consolidação do modelo neoliberal a partir de 1990, na relação capital-trabalho, que repercutiu na economia e em todos os setores-chave da sociedade. Em destaque, o setor da Educação, que durante o governo Fernando Henrique Cardoso, nos dois mandatos (1995-1998; 1999-2002), fortaleceu o setor privado e o entreguismo econômico que caracterizou os anos FHC, ao mesmo tempo em que “crescia a organização e a força de pressão dos movimentos de trabalhadores do campo, intelectuais orgânicos e Movimentos Sociais em geral” (LIMA; BEZERRA NETO, 2013, p. 21).

O sucateamento do ensino público nessa fase acentuou a entrada do setor privado na educação e teve respaldo na LDB/1996. Os avanços tecnológicos chegaram ao campo e influenciaram a produção agrícola, acelerou o embate entre os Movimentos Sociais e o Estado embate este que, no entanto, fortaleceu os movimentos e deu visibilidade ao seu projeto de sociedade e a luta por direito à terra e à educação, também para a população do campo. Para Lima e Bezerra Neto (2013, p. 13):

Nos anos 1990 esse quadro educacional começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos sociais e sindicais começam a pressionar de forma mais articulada pela construção de políticas públicas para a população do campo. Fato importante a

¹ O Prouni (Programa Universidade Para Todos) é um programa criado pelo MEC que fornece bolsas de estudo parciais e integrais em instituições de ensino particulares, para estudantes de baixa renda, sem diploma de nível superior.

destacar é a constituição de um grupo denominado “Por uma Educação do Campo” que inicia um movimento de “Articulação por uma Educação do Campo” e consegue colocar a questão da Educação do Campo na agenda política do país.

Mesmo sob pressão dos Movimentos Sociais, a década de 1990 é descrita por Coutinho (2009, p. 45) como a fase em que a formulação das políticas de educação não visou atender só aos interesses nacionais:

[...] mas as diretrizes mundiais para a educação, anunciadas por suas agências (Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial do Comércio (OMC).

Santos e Bezerra Neto (2018, p. 29) lembram, que a partir da década de 1990, as políticas públicas para a educação resultam das propostas construídas em Jomtien (Tailândia) por meio das organizações internacionais multilaterais a serviço do sistema capitalista, direcionada pelos fundamentos empresariais neoliberais, a fim de priorizarem:

[...] uma pressuposta descentralização da administração pública, rigorosa fiscalização e controle dos resultados, racionalização dos recursos, eficácia no emprego dos métodos, eficiência dos processos e eliminação das fronteiras entre o público e o privado.

As orientações capitalistas neoliberais foram acatadas pelo governo brasileiro e as políticas públicas para a educação seguiram com a centralização das decisões, padronização das definições e diretrizes para o processo pedagógico e avaliações capazes de controlar os resultados e promover a competição entre os cursos e as instituições, produzindo dados estatísticos (SANTOS; BEZERRA NETO, 2018).

Coutinho (2009, p. 45) afirma que em decorrência da Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil aprovou em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, que priorizou a Educação Básica e definiu diretrizes educacionais que deveriam ser seguidas por todas as esferas administrativas da educação brasileira.

Aprovam-se a Constituição de 1988, a nova LDB 9.394/96 que é reformulada por meio da Emenda Constitucional nº14/2006, por meio da Lei nº9424/96 do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Lima e Bezerra Neto (2013, p. 12) contribuem na discussão quando refletem sobre o que prescreve o artigo 28 da LDB/1996, ainda vigente:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural

Segundo Lima e Bezerra Neto (2013, p. 12 e 13) a LDB/1996 “é a primeira lei nacional que explicita alguma referência à educação na zona rural, embora de modo bastante reticencioso”. É clara a presença de elementos que permitem o diálogo sobre “conteúdos curriculares; metodologias de ensino; realidade local; calendário escolar; ambiente físico e cultural; dinâmica de vida” que podem ser considerados quando se trata da educação no campo.

A publicação do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, foi um marco legal favorável para a educação ofertada à população que vive em zonas rurais. Considerada uma política de Estado ela tem condição de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e ensino superior às comunidades rurais (SANTOS; BEZERRA NETO, 2018, p. 23).

Vejamos o contido no Decreto nº 7.352/2010, que determina e especifica pontos singulares sobre a educação do campo:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Para Lima e Bezerra (2013) esse olhar específico para a educação do campo valoriza “os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável”.

Discutir outro perfil de escola do campo, em que a educação seja pensada com os sujeitos do campo pode ser vantajoso, Lima e Bezerra Neto (2013, p. 16) citam Molina (2004), para afirmar que a educação do campo se estrutura como novo paradigma, vem sendo construída por diferentes grupos sociais e universidades, a fim de romperem com o paradigma rural, em que o campo é visto e descrito como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, cultura, saber e formação de identidades, ou seja, contraposto à visão de que o trabalhador rural ou camponês seja o atrasado e arcaico que vive em um lugar de retrocesso e parado no tempo.

Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017 p. 104) chamam a atenção e reforçam que “é nosso dever lutar em defesa da garantia de direitos históricos e concretos”, mas também destacam que juridicamente, a responsabilidade por viabilizar e garantir o direito à educação

para todos é dever do Estado e está especificado na CF 1988, LDB/1996, além de reforçados em decretos e programas de políticas públicas estatais.

Na construção do Sistema Nacional de Educação e na efetivação do Plano Nacional de Educação, por sua vez, deve-se levar em conta o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, efetuando uma repartição das responsabilidades entre os entes federados, todos com o mesmo objetivo: assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação de qualidade para a população. De acordo com Saviani (2008, p. 121-122):

Além de necessária, a instrução deve ser pública, pois ela diz respeito ao exercício da soberania, sendo, assim, uma questão de liberdade pública e não de liberdade privada. Sem ela o novo soberano, o povo, não pode exercer a soberania. Cabe, portanto, ao poder público garantir sua homogeneidade, desenvolvê-la e protegê-la.

Para Saviani (2013, p. 755) na distribuição das responsabilidades entre os “entes federativos concorrerão na medida de suas peculiaridades e de suas competências específicas consolidadas pela tradição e confirmadas pelo arcabouço jurídico”. As normas básicas de regulamentação e funcionamento do sistema são de responsabilidade da União, de acordo com a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, traduzidas e especificadas pelas medidas estabelecidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação”. Caberá aos Estados e o Distrito Federal a possibilidade de “expedir legislação complementar, adequando as normas gerais a eventuais particularidades locais”. Fato que exclui os municípios, visto que na “Constituição Federal não lhes confere a competência para legislar em matéria de educação. Veja o artigo 30 da Constituição que trata das competências dos municípios”. De acordo com o inciso VI, compete aos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”.

Araújo (2011, p. 286) argumenta que o Estado produziu e implantou marcos regulatórios redefinidos a partir da lógica típica do mercado que prescreve metas, padroniza e classifica os sujeitos:

Exemplo desses novos marcos regulatórios nas políticas educacionais atuais são o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a criação de indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a expansão (muitas vezes com sobreposição) dos testes padronizados em larga escala com ênfase no ranqueamento entre instituições e sistemas de ensino - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - que desconsideram os processos educativos e valorizam apenas os resultados obtidos.

Na tentativa de amenizar alguns impactos, o poder público, representado pelos agentes públicos, pode responder por crimes de responsabilidade porque é responsável pela efetivação

do direito à educação em cada um dos entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Compreendido que o direito à educação é garantido por lei, os cidadãos munidos de direitos e deveres podem exigir sua efetivação acionando caminhos administrativos, políticos e judiciais (TAGLIAVINI; TAGLIAVINI, 2016).

A importância da lei não é identificada nem reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização dos direitos sociais. Ela percorre o trajeto da cidadania a nível mundial. Sua importância é gerada pelo caráter contraditório, mesmo tendo uma dimensão de luta. Luta descrita por Cury (2002, p. 247) em busca de:

[...] inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

Em face da contradição social, a busca por garantia e qualidade da educação enquanto direito assegurado por lei, o Estado em defesa da burguesia realiza concessões por meio das políticas públicas/estatais que, via de regra, não realiza na totalidade as reivindicações da sociedade civil organizada brasileira, mas possibilita avanços consideráveis para o trabalhador frente as determinações do sistema capitalista (SANTOS; BEZERRA NETO, 2018, p. 29).

1.2 Políticas Públicas/Estatais

As políticas públicas têm destaque neste trabalho porque são responsáveis pela efetivação do primeiro curso de Pedagogia da Terra, além de movidas por embates e conflitos entre os Movimentos Sociais e os setores que defendem os interesses do sistema capitalista. De acordo com Costa e Bezerra Neto (2016, p. 166) a definição clássica de política foi elaborada por Aristóteles (1985), no século IV a. C., e está na obra intitulada Política. É uma derivação do grego-antigo *politeia*, que indicava todos os procedimentos relativos à *polis* ou cidade-estado, termo utilizado como bem comum. Política não é um assunto tratado apenas nos dias atuais, mas datado de séculos atrás e que nos remete a formas de “organização, administração ou direção do Estado”.

Compreende-se que a política está relacionada ao poder do Estado e à manutenção da ordem, busca concentrar o poder nas mãos de poucos, com o objetivo de minimizar os conflitos e estabilizar a sociedade, portanto, o Estado não é neutro, serve às demandas da burguesia (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p. 167 e 168).

Goldschmidt (2016) corrobora dos apontamentos acima quando afirma que uma política pública é uma política pública/estatal composta por ações arquitetadas pelo Estado, com o objetivo de acumulação e reprodução do capital. A autora destaca a existência de:

[...] interesses antagônicos entre classes na sociedade capitalista, a luta de classes, não é difícil inferir que as políticas públicas/estatais (porque são desenvolvidas pelos Aparelhos Estatais), são carregadas de intenções, de objetivos da classe dominante para permanecerem como tal, para reproduzirem a sociedade capitalista (GOLDSCHMIDT, 2016, p. 35).

Para Santos e Bezerra Neto (2015, p. 179), as políticas públicas de educação são determinantes para compreender o funcionamento do sistema capitalista, “[...] pois contribuem para a construção das condições essenciais à materialização de seu desenvolvimento econômico” e para o efetivo desenvolvimento em áreas rurais, “é imprescindível que as políticas educacionais atendam à sua diversidade e extensão, considerem a realidade objetiva das populações a que se destinam e contemplem suas carências no processo de sua elaboração”. Assim, os autores consideram a educação rural parte constituinte da sociedade capitalista, ou seja, de sua totalidade, portanto, os conhecimentos construídos devem ser disponibilizados para toda a humanidade.

Mas a sociedade capitalista em momento algum pensou na emancipação do trabalhador, Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p. 103) argumentam, que a classe trabalhadora está inserida na sociedade capitalista neoliberal e neoconservadora e necessita entender a essência e a importância da materialização das políticas públicas estatais em sua defesa, e, assim, destacam a necessidade de articular estratégias e recursos para estimular o Estado na construção e implementação de políticas capazes de considerar e assegurar o acesso aos direitos e às diferentes condições sociais, econômicas e culturais.

Costa e Bezerra Neto (2016, p. 168) afirmam que “na prática, o Estado foi construído e apropriado pela burguesia capitalista” e assim justifica a quem serve! Segundo eles:

A política burguesa é, em suma, uma atividade que busca, institucionalmente, concentrar o poder para sanar os conflitos e estabilizar a sociedade pela ação da autoridade, em vista da construção ou manutenção de uma ordem, que não é qualquer ordem, mas a ordem burguesa (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p. 167).

Ter as políticas públicas/estatais como ponto de partida para compreender as ações do Estado se justifica quando as decisões são tomadas no seio do poder governamental (executivo, legislativo ou judiciário) e muitas vezes a população que sofre o impacto das decisões, sem chance de opinar, apenas segue o que foi determinado (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p. 170).

O Estado é detentor do poder no sistema capitalista, é responsável por manter ou distribuir a ordem entre as classes e frações de classes e é colocado como representante dos interesses de todas elas (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p. 167). Os autores enfatizam que “na prática, o Estado foi construído e apropriado pela burguesia – apropriação que está

intimamente relacionada à transformação da forma de propriedade”; o Estado media todas as instituições coletivas e se apresenta como sociedade civil, age como se estivesse na luta e em defesa de todos os cidadãos, mas, na perspectiva marxista, o Estado assume “uma forma autônoma, separada dos reais interesses individuais e gerais e, ao mesmo tempo, uma forma de comunidade e ilusória, mas sempre sobre a base real dos vínculos existentes” (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p. 169).

Saviani (2013, p. 754) descreve o arquitetado e tendencioso esquema do poder público sobre a educação pública:

Dir-se-ia que essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação “direito de todos e dever do Estado”, passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado. Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país.

As ações são ofertadas para “atender a interesses mais focalizados do que universais, ações mais ou menos organizadas, que conseguem colocar na agenda do Estado as suas demandas”. E “ao se desdobrar o tratamento do significado do público e do privado, vê-se que não existem políticas públicas no sentido *lato* do termo, mas sim políticas estatais” (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p. 170).

Para Costa (2017), as políticas públicas estatais são o Estado em ação, elas são o meio de ação dos aparelhos ideológicos, responsáveis por elaborar e expandir a ideologia dominante, é também um meio de regular as condições sociais. Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p. 106) nessa mesma linha de raciocínio afirmam que a estrutura burocrático-administrativa serve à classe dominante e que as políticas públicas/estatais são elaboradas para atender parcialmente às reivindicações dos Movimentos Sociais organizados, sem prejudicar as demandas impostas pelo sistema capitalista.

Lima e Bezerra Neto (2013) destacam que a educação está conectada a uma proposta de sociedade que forja o ensino e a cultura dominante à população, tal afirmação foi feita pelos autores após uma análise em sete textos constitucionais do Brasil e demonstraram ser omissos quanto à educação ofertada para a população do campo.

Os referidos autores (2013) expõem pontos da lei criada pelo Estado que afirmam o descaso diante da educação para os povos do campo, o avesso à educação ofertada para a burguesia. Alguns exemplos são: em 25 de março de 1824, a primeira constituição outorgada por D. Pedro I, relata que sobre a educação foi concedida apenas a gratuidade da instrução

primária destinada a todos os cidadãos e a possibilidade de criar colégios e universidades, mas os considerados cidadãos nesse período eram apenas os pertencentes a elite. Seguida pela Proclamação da República (1889) “foi instituída a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre as suas atribuições deveria atender estudantes do campo” (LIMA; BEZERRA NETO, 2013, p. 6).

De acordo com Lima e Bezerra Neto (2013), no ano 1920 aconteceu uma intensa migração campo/cidade, o que impulsionou os intelectuais e as oligarquias rurais a se preocuparem com a educação do trabalhador rural. Assim, o período carregou a marca do movimento denominado Ruralismo Pedagógico, que pregava um ideal em defesa do homem do campo, mas o real objetivo era mantê-lo no campo, sob uma educação diferenciada e específica. Mas o que determinou o avanço dos programas de educação rural em 1930, foi a necessidade do modelo econômico que exigiu mão de obra especializada.

A Constituição de 1934 também se manteve omissa com relação a educação para a população do campo, sinalizou introvertidos avanços que se concretizaram tempos depois, como a LDB/1961 (LIMA; BEZERRA NETO, 2013). Em 1937 a Constituição isentou o Estado da obrigação de fornecer educação para a população do campo e apresentou o compromisso com o setor privado, responsável por manter o ensino primário gratuito para os trabalhadores e seus filhos, e assim a elite representada pelos grandes latifundiários garantia a formação de mão de obra barata para explorar nas suas terras. Segundo Lima e Bezerra Neto (2013, p. 9) “a exploração ganhava um *status* de legalidade”.

Sales e Costa (2017, p. 241) argumentam que até final de 1990, na história da Educação brasileira, os estudos sobre a educação formal para as populações que vivem no campo foram marcados por:

[...] registros de ações estatais e pontuais, **a priori** “preocupadas” com várias situações, a saber: a fixação do homem ao campo, a “melhoria” da produtividade, “melhoria” das condições de vida, a “exaltação” da cultura camponesa, dentre outros motivos que se fizeram presentes para “justificar” programas e projetos educacionais destinados aos povos do campo.

A educação ofertada para as populações do campo recebeu grande ajuda dos Movimentos Sociais do campo, que buscaram educação formal de qualidade nas escolas do campo, visto que as escolas em suma apresentam características gerais nos municípios brasileiros, Sales e Costa (2017, p. 241) apresentam:

a) leis educacionais que não contemplam a especificidade do meio rural; b) inadequação e insuficiências de diretrizes e orientações didático-pedagógicas; c) a imposição de conhecimentos técnicos produzidos em outras realidades; d) falta de infraestrutura e material didático-pedagógico; e) perda de autonomia e de conhecimento dos

agricultores; f) o currículo da escola como apêndice da escola urbana; g) educação sem referências ao humano, sua cultura, história, trabalho e meio onde vive.

Bezerra Neto e Santos (2016, p. 253) ressaltam que os Movimentos Sociais contribuíram para “ampliação do acesso de significativos setores da classe trabalhadora a bens de serviços, especialmente, à escola”, o embate vem sendo constante entre Movimentos Sociais e os setores que defendem o capital e seus interesses.

É necessário considerar a sociedade na sua totalidade, uma boa análise da realidade deve considerar a investigação dos “aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais” possibilitando que os movimentos da história apareçam claramente, assim justificam que a sociedade capitalista é organizada, dividida em classes sociais, onde uma domina e detém os meios de produção e a outra é dominada, vende a força de trabalho e mantém o capitalismo ativo (BEZERRA NETO; SANTOS, 2016, p. 253).

De acordo com Caldart (2012, p. 222), “hoje, no Brasil, o reconhecimento normativo do direito humano à educação está consolidado. Contudo, a sua realização plena está longe de acontecer”, o direito à educação é assegurado por lei, mas a garantia da qualidade e até mesmo do acesso estimulou Movimentos Sociais a agirem em busca de mecanismos que proporcionem melhores condições de formação e vida para estes sujeitos do campo.

Ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, estes sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, [...]. Os movimentos sociais têm sido espaços de organização destas lutas e de formação destes sujeitos (CALDART, 2000, p. 6).

Miguel Arroyo é citado por Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p. 104) para elucidar que é dever de todos “entender a educação como recurso imprescindível” para a população rural ser reconhecida como sujeitos de direito e complementam a importância dos Movimentos Sociais se manterem na luta pela materialização da educação enquanto direito universal e humano. Cury (2002, p. 261) corrobora com os argumentos acima ao lançar uma pergunta e na sequência explica-la, a saber:

Ora, donde advém tamanha importância e necessidade reconhecidas à educação? O direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano. A racionalidade, expressão da ação consciente do homem sobre as coisas, implica também o desenvolvimento da capacidade cognoscitiva do ser humano como meio de penetração no mundo objetivo das coisas. A racionalidade é também condição do reconhecimento de si, que só se completa pelo concomitante reconhecimento igualitário da alteridade. Só com o desenvolvimento destas capacidades é que a ação do homem com o outro e sobre as coisas torna-se humana e criativa. O pleno desenvolvimento da pessoa não poderia se realizar sem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, uma marca registrada do homem. Assim sendo, essa marca se torna universal. Ela é a condensação de uma qualidade

humana que não se cristaliza, já que implica a produção de novos espaços de conhecimento, de acordo com momentos históricos específicos.

Nesse sentido, o direito à educação concede ao sujeito autonomia, racionalidade e desenvolvimento de si e da sociedade a qual faz parte, e por esse motivo se justifica a luta para efetivar o direito à educação para a população rural e a educação do e no campo como política pública nacional abraçada pelos movimentos e organizações sociais da classe trabalhadora do campo, universidades públicas, instituições internacionais, organizações da sociedade civil e órgãos do poder público. Vale destacar que a educação ofertada nas áreas rurais não deve ser voltada para a “fixação” do sujeito na terra, pelo contrário, a educação escolar pode e deve ser “ampla e universalizante” (SANTOS; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017, p. 106).

Sobre a universalização da educação escolar Cury (2002, p. 262) afirma que:

A disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania são o pressuposto civil de uma cidadania universal e parte daquilo que um dia Kant considerou como uma das condições “da paz perpétua”: o caráter verdadeiramente republicano dos Estados que garantem este direito de liberdade e de igualdade para todos, entre outros.

O Estado não se preocupa em garantir o direito à educação para a população rural, pelo contrário, oferta políticas públicas estatais voltadas para a educação do e no campo como um recurso para acalmar ou amenizar reações dos Movimentos Sociais organizados que buscam a educação para a população que reside no campo. Santos e Bezerra Neto (2015, p. 190) afirmam que:

Historicamente, os governos que se sucederam na condução política e da política no Brasil foram permanentemente negligentes com a organização e oferecimento de uma educação que atendesse às necessidades reais das populações rurais. Em verdade, o direito à educação de forma geral, não constituiu grande preocupação da classe governante, a não ser como instrumento de contenção das tensões e movimentos sociais, bem como, de controle do êxodo rural para assegurar a produtividade do campo em atendimento às demandas do capital nacional e internacional

Nesse sentido, Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p. 107 e 108) discorrem sobre alguns “enganos na concepção e na conceituação” de que a educação destinada à população do campo teve: a primeira descrita foi o Escola Ativa, implementado no Brasil em 1996, formulada pelas diretrizes do Banco Mundial, adaptadas da experiência do *Escuela Nueva* instituído na Colômbia, no ano de 1975.

[...] sob a coordenação da United States Agency for International Development – USAID, o *Escuela Nueva* absorveu quinhentas escolas de três Estados colombianos em três anos. O Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID substituiu a USAID na coordenação e no financiamento do EN em parceria com a Foundation for Higher Education – FHE e com a Federación Nacional de Cafeteros de Colombia – FEDECAFE, atingindo uma cobertura nacional de oito mil escolas rurais.

O *Escuela Nueva*, em 1985 foi transformado em política nacional de educação e nos anos de 1986 e 1987 teve acesso à recursos financeiros do Banco Mundial, cujos objetivos eram qualificar o ensino, o acesso à educação primária rural, o aumento dos índices de aprovação e a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar rural (TORRES, 1992 apud SANTOS; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017).

Em 1996 foi iniciado o processo de implementação do *Escuela Nueva* no Brasil, mas foi em 1997 que:

Os Estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte adotaram a estratégia, que passou a ser denominada, em nosso país, Escola Ativa (1997), com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste (MEC/BM). Os objetivos do Escola Ativa eram melhorar a aprendizagem dos estudantes, diminuir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão no ensino fundamental (Ciclo I). No final de 1998, os Estados de Alagoas e Sergipe também aderiram ao Escola Ativa (BRASIL/ESCOLA ATIVA, 2005; 2010 apud SANTOS, BEZERRA NETO, BEZERRA, 2017, p. 109).

O Escola Ativa, no Brasil, foi implementado a partir das diretrizes do Banco Mundial, das adaptações oriundas de experiências colombianas e instituído no contexto de reformas educacionais decorrentes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos². Segundo Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017) citam Júlia Mazinini Rosa e Maria Cristina dos Santos Bezerra (2013) para argumentar sobre programa Escola Ativa, que foi orientado por concepções pedagógicas construtivistas e neoescolanovistas, apresentava uma desconcentração no tipo de gestão praticado pelo Banco Mundial/MEC. O programa foi criticado por acadêmicos e Movimentos Sociais que lutavam por uma escola do e para a população que vive no campo.

Outra política pública/estatal é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) instituído em 20 de março de 2012, pela união de várias instituições. Os autores Santos; Bezerra Neto; Bezerra (2017, p, 124-125) apresentam algumas, como:

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do Ministério da Educação – MEC, coordenou um Grupo de Trabalho – GT constituído pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, Universidade de Brasília – UnB e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, dentre outras instituições.

O PRONACAMPO oferece através do Plano de Ações Articuladas (PAR), assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a:

[...] implantação de uma política de educação do campo, tendo em vista ampliar o acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior mediante o emprego de ações que

² Conferência realizada entre os dias 05 e 09 de março de 1990, em Jomtien – Tailândia.

contribuam para aprimorar a infraestrutura das redes de ensino público, a formação inicial e continuada de professores, a produção e disponibilização de materiais e recursos didático-pedagógicos às populações camponesas em todas as etapas e modalidades de ensino (SANTOS; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017, p. 125).

Segundo Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p. 125-126) as conexões que permearam o contexto histórico de construção do PRONACAMPO seguem como um problema estrutural que não atua contra o trabalhador e tampouco é sinônimo das suas vitórias. Os autores citam críticas apresentadas no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012) que expressa a necessidade em satisfazer as demandas do capital, além de promover o avanço na formação de mão de obra para atender as necessidades do agronegócio (SANTOS; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017, p. 133).

Para Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p. 133) o Estado segue com uma atuação contraditória na condução dos programas e das políticas públicas pensadas para as populações do campo, porque ele é responsável por defender os interesses do capital e não das populações. Uma dessas políticas, por exemplo, é o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), instituída pelo Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. O PRONERA tem por objetivo:

[...] desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra.

Em julho de 1996, o MST apoiado pela CNBB, UNICEF e UNESCO e a UnB realizaram I ENERA, cujo foco foram as experiências educacionais dos assentados. O movimento utilizou os dados do I Censo dos Assentamentos de Reforma Agrária para expor o descaso sofrido pela educação nas áreas de reforma agrária³ e solicitou apoio para a causa educacional dos assentamentos, Costa (2017, p. 142) completa:

Dessa forma, o I ENERA foi salto qualitativo no tratamento da educação pelos movimentos sociais do campo. A partir dele foi criado o PRONERA, visando atender as demandas educacionais dos assentados da reforma agrária, e construída a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, destinada a organizar a atuação conjunta dos movimentos sociais, IESs, organismos multilaterais internacionais e órgãos públicos para propor e defender políticas públicas/estatais destinadas ao conjunto das populações do campo.

Segundo o PPC do curso de Pedagogia da Terra (2014, p. 13) no ano de 1997, em Brasília/DF, aconteceu o Primeiro Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, um

³ O Censo foi realizado no ano de 1996 (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 28). Sobre a discussão metodológica de realização I Censo de Reforma Agrária: ver Moreira (1997).

marco no movimento que originou a defesa da educação do campo, instituído por meio da Portaria nº 10/1998 fora do âmbito governamental, nasceu o PRONERA. Em 2001 o INCRA incorporou e se tornou o responsável direto pela sua operacionalização e o objetivo é “desencadear um amplo processo de promoção da educação nos Assentamentos da Reforma Agrária, através da elaboração e implementação de projetos em todos os níveis de ensino”.

Costa (2017, p. 141) relata que o discurso de manobra usado pelo capital sobre as reformas neoliberais no aparelho do Estado e na política educacional seguiam como se fossem “investimento na educação”, mas na contramão a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (Luziânia/GO, 1998), o I Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Luziânia/GO, 2003) e a II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo: Por Uma Política Pública de Educação do Campo (Luziânia/GO, 2004) marcaram as reivindicações junto ao Estado, que permitiram a construção e implementação de políticas públicas/estatais para a educação do campo. A fundamentação teórica legal do PRONERA é composta pela:

- Constituição da República Federativa do Brasil, notadamente nos art. 205, 206 e 207; – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20.12.96, regulamentada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997;
- Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, de 09 e janeiro de 2000;
- Decreto nº 6.672, de 02 de dezembro de 2008, art.1º, § 1º que dispõe dos integrantes do Plano Nacional do Crédito Fundiário (PNFC); – Lei nº 11.947/2009, art. 33º, que dispõe sobre a instituição do PRONERA no MDA/Incrá e as normas de funcionamento, execução e gestão do Programa; – Decreto n.º 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, art.11-18;
- Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação relativos às normas para a Educação Básica, Ensino Técnico Profissionalizante e Ensino Superior no Brasil, assim como normativos internos do Incra, que estabelecem os valores do custo alunos dos beneficiários do PRONERA;
- Lei nº 12.695/2012 que autoriza o PRONERA a pagar bolsas a professores e estudantes; - Instrução Normativa Incra nº 78/2014, de 13 de maio de 2014, que dispõe sobre critérios e parâmetros para a capacitação dos servidores do Incra (Manual de Operações PRONERA, 2016, p. 13).

Por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos os envolvidos na construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos (Manual de Operações do PRONERA 2016, p. 15). Em sua tese Costa (2017, p. 15-16) corrobora na discussão quando cita Di Pierro (2006); Fragoso (2001); Molina (2003) para assegurar que o PRONERA é um efetivo exemplo de política pública/estatal estruturado pela parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as Instituições de Ensino Superior (IES) e os Movimentos Sociais (MS) que visam atender as demandas educacionais dos assentamentos da reforma agrária.

Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017) apontam o Programa como a primeira conquista oriunda das lutas dos Movimentos Sociais, “na expressão de sua constitucionalidade”, pois:

[...] representa marco importantíssimo na busca do direito à educação para os sujeitos que vivem do e no campo e, por desempenhar papel de relevância para a diminuição das desigualdades escolares, sociais e econômicas, em nosso país, na medida em que procura assegurar a implementação de políticas públicas/estatais que garantam o acesso à Educação Básica e Superior, à formação profissional, à formação de educadores e à defesa da escola pública de Educação Básica no campo (SANTOS; BEZERRA NETO, BEZERRA, 2017, p. 113).

O PRONERA foi criado no interior de um Estado capitalista neoliberal, fruto das demandas e reivindicações dos Movimentos Sociais, ele possibilita o acesso à educação para a população que vive do e no campo. Criado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), após uma série de acontecimentos negativos como os Massacres de Corumbiara⁴ e Carajás⁵ que tiveram destaque nacional e internacional, e, conduziu à solidariedade aos sem-terra e sua luta (COSTA, 2017, p. 141).

Por isso, tanto o PRONERA quanto a Articulação Nacional, têm origem no ENERA e fundamentaram a defesa e a constituição das políticas públicas/estatais de Educação do Campo, levando a discussão para além das fronteiras da reforma agrária, campo de atuação do MST e dos outros Movimentos Sociais, como a CONTAG e a CPT e, portanto, para além da luta pela terra e dos assentamentos (COSTA, 2017).

Segundo o Manual de Operações PRONERA (MOP, 2016, p. 15-16), seus princípios político-pedagógicos básicos são: democratização do acesso à educação; inclusão; participação; interação; multiplicação e participação social, baseados na relação entre educação e o desenvolvimento territorial sustentável, capazes de gerar condição essencial para qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos. Se faz presente nessa prática o diálogo, a práxis, a transdisciplinaridade e a igualdade.

O Manual de Operações do PRONERA (2016, p. 20), apresenta os critérios que determinam quem são seus beneficiários:

[...] População jovem e adulta das famílias beneficiárias das Áreas de Reforma Agrária criadas ou reconhecidas pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), de que trata o parágrafo 1º do art. 1º do Decreto nº6.672, de 02 de dezembro de 2008. Especificidades. No caso dos assentamentos do PNRA ou em projetos de assentamentos realizados por outros órgãos, reconhecidos pelo Incra, serão beneficiários os titulares, homens e mulheres, da parcela e seus dependentes.

⁴ Massacre de Corumbiara ocorreu em 9 de agosto de 1995, no município de Corumbiara, no estado de Rondônia, causando a morte de oito sem-terra, dentre eles uma criança de nove anos, e dois policiais.

⁵ Massacre de Carajás, aconteceu em 17 de abril de 1996, no município de Eldorado dos Carajás, no sul do Pará, resultando morte de 19 sem-terra, provocada pela Polícia Militar do Estado do Pará.

Fruto das demandas e lutas dos Movimentos Sociais e sindicais do campo nasceu o curso de Pedagogia da Terra, iniciado através de um programa do governo federal, criado em 1998, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) visa atender demandas de alfabetização e de ampliação da escolaridade dos assentados da Reforma Agrária, fortalecendo o meio rural como espaço de vida. Para Bezerra Neto (2013, p. 14):

[...] discutir a criação de um curso de formação de professores como o curso de “Pedagogia da Terra”, voltado para uma população de assentados de reforma agrária, não significa somente colocar em pauta a discussão a respeito de mais um curso superior. Significa discutir sobre a universidade, seu papel e seu compromisso político para com a sociedade em geral e com a classe trabalhadora em particular, sobretudo sua fração que habita no campo.

Focar na universidade como espaço de educação e conhecimento significa compreender que este espaço é custeado pelos impostos arrecadados de toda sociedade, sobretudo, da classe trabalhadora, mas ainda assim é mantido e controlado pelo Estado, atende aos interesses da classe burguesa e não da classe trabalhadora. Bezerra Neto (2013, p. 18-20) cita Sanfelice (ano) para afirmar que o Estado é um instituição a serviço de uma classe, a burguesia e, visto que o Estado mantém a escola como um instrumento, ela serve à burguesia, porque pensar além do conceito de público, significa ocultar a associação entre os que controlam o Estado e os meios de produção na sociedade movida pelo capital. Segundo Bezerra Neto (2013, p. 22):

O Estado traçou políticas educacionais quando as necessidades objetivas do modo de produção capitalista aqui implantado assim o exigiu em suas diferentes conjunturas. Tivemos, portanto, a educação estatal que as nossas bases materiais e nossas relações sociais necessitavam para preservar o fundamental da ordem capitalista: a propriedade privada dos meios de produção e a concentração do capital.

Nesse contexto, é possível identificar uma das dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora frente aos mecanismos de acesso à universidade, por exemplo, o vestibular. A qualidade do ensino ofertado à classe trabalhadora na educação básica gratuita não prepara a população para ingressar na universidade pública. É na contramão dessa perspectiva que surge a parceria que efetivou o primeiro curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, pela Universidade Federal de São Carlos.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA NA UFSCAR

Nessa seção buscamos resgatar o processo histórico do primeiro curso de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a luta empreendida pelos Movimentos Sociais, a Universidade, PRONERA e o INCRA pelo acesso à educação de qualidade e à conclusão de um curso de graduação que forma professores para atuar nas mais diversas localidades.

2.1 A Universidade Federal de São Carlos/SP

Valdemar Sguissardi (1993, p. 12) relata que a verdadeira certidão de nascimento da UFSCar data de 22 de maio de 1968, período da Ditadura Militar:

Quando a repressão vivia seus dias mais sombrios e o Movimento estudantil marcava presença nas ruas dos grandes centros urbanos, empunhando a bandeira da reforma universitária e da rejeição aos acordos MEC/USAID, Costa e Silva assinava o decreto autorizando a instituição da Fundação Universidade Federal de São Carlos responsável pela instalação e manutenção da Universidade do mesmo nome⁶.

A criação da UFSCar foi marcada por uma violenta luta política ideológica no período militar, de início foi criada uma fundação, sob controle do poder central, militares, e, apenas depois da união e luta dos docentes, população e funcionários, a universidade se tornou autônoma. O embate aconteceu:

[...] na década de oitenta [1980], na busca da democracia e autonomia universitária frente ao autoritarismo imposto pela administração central (MEC/CFE) e seus representantes locais, encastelados no CC-FUFSCar e no caso da intervenção, na reitoria da Universidade (SGUISSARDI, 1993, p. 17).

Em 29 de novembro de 1969, foi decidida a abertura dos cursos de “Licenciatura em Ciências e Bacharelado em Engenharia de Ciências de Materiais (depois simplesmente Engenharia de Materiais), com 50 vagas cada um”, o vestibular foi marcado para a segunda quinzena de fevereiro de 1970. A procura pelas inscrições superou as expectativas (SGUISSARDI, 1993, p. 153).

Começou em 13 de março de 1970 a primeira aula da UFSCar com “100 alunos, 10 professores e 20 e poucos funcionários e curadores da Fundação”. Ainda em 1970 foram definidos os novos cursos para 1971: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física,

⁶ Segundo Sguissardi (1993, p. 12) “A FUFSCar era a 5ª universidade funcional e a 4ª sob o regime militar (apenas a UNB, de 1961, não o fora). Nos anos 1968/69 foram 7 universidades funcionais criadas, em sua maioria via decretos-lei assinados pelo Presidente Costa e Silva, por força do AI 5. Contrariando a constituição e normas jurídicas vigentes a FUFSCar foi criada por decreto do poder executivo. Era o ano de 1969...”

Licenciatura em Química, Licenciatura em Biologia, Curso de Pedagogia, Curso de Língua Portuguesa; mas efetivados em 1971 “além da continuação da Licenciatura em Ciências e Engenharia de Materiais, apenas “os cursos de Licenciatura em Física, em Química e em Pedagogia (orientação educacional). Todos com 50 vagas” (SGUISSARDI, 1993, p. 158).

Por meio de informações disponibilizadas na página oficial da UFSCar, ela foi a primeira instituição federal de Ensino Superior instalada no interior do Estado de São Paulo. O corpo docente atual é composto: 99,8% são doutores ou mestres. E 95,8% dos professores desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva.

A Universidade possui quatro campi: São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino.

O Campus São Carlos da UFSCar possui 6.450.000 m² de área total e 188.100 m² de área construída. Possui 300 laboratórios, biblioteca, ambulatório, dois teatros, nove anfiteatros, 12 auditórios, ginásio, parque esportivo, sete quadras, duas piscinas, restaurante universitário, quatro lanchonetes, 124 salas de aula, 575 vagas internas de moradia estudantil, além do Hospital Universitário, da Unidade de Saúde-Escola e da Agência de Inovação. Há, no total, 26.935 alunos matriculados na Universidade: 15.518 de graduação presencial; 334 de educação a distância; 452 são alunos de mestrado profissional; 2.177 de mestrado acadêmico; 2.080 de doutorado; e 6.374 de especialização. E um total de 2.354 servidores, entre docentes e técnico-administrativos. São 1.324 docentes e 1.030 técnico-administrativos.

A UFSCar é uma das universidades precursoras nas políticas de ações afirmativas e inclusão social. Desde 2007 desenvolveu e/ou vem desenvolvendo várias políticas de equidade juntamente com o Programa de Ações Afirmativas, as reservas de vagas são destinadas à estudantes oriundos de escolas públicas; estudantes negros e estudantes indígenas oriundos de escolas públicas; estudantes estrangeiros ingressantes pelo Programa Estudante-Convênio (PEC-G) com seleção feita em seus países de origem; o desenvolvimento do curso de Pedagogia da Terra (convênio firmado entre INCRA e Pronera) e processo seletivo para pessoas em situação de refúgio no Brasil (CONARE) com princípios praticados no Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR).

Hamilton Édio dos Santos Vieira (2018, p. 43) deixa claro que as ações afirmativas não são meras reservas de vagas (Lei de cotas⁷), e cita:

[...] o próprio ofício endereçado à Reitoria para criação da SAADE (UFSCAR, 2015c), confirma que este campo de ações afirmativas foi ampliando seu lugar semântico, ao enunciar as ações afirmativas são um “conjunto de políticas que têm por objetivo combater práticas discriminatórias e equacionar suas consequências” (UFSCAR, 2015c, p. 3) na sociedade.

⁷ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

A inclusão voltada para pessoas com deficiência, na UFSCar também é destacada na publicação “Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos” (UFSCar, 2016, p.6). De acordo com essa publicação e inclusão se deu em dois momentos:

A primeira delas, iniciada em 1996, ligada à Biblioteca Comunitária da UFSCar – São Carlos é o PROVER – Programa de Atendimento a Grupos Especiais de Usuários: Deficientes Visuais. Este Programa utiliza softwares específicos e novas tecnologias para facilitar o acesso a todo tipo de informação, buscando eliminar barreiras pedagógicas e integrar a pessoa com deficiência visual ao ambiente acadêmico e à sociedade. O segundo teve início em 2008 na UFSCar, é o Incluir – Núcleo de Acessibilidade, projeto governamental que se propõe a desenvolver ações que consolidem este Núcleo como referência e apoio às ações de Educação Especial nesta Universidade. O Núcleo traz um conjunto de propostas e ações a fim de dar suporte aos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na UFSCar. Tal suporte diz respeito à eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais; apoio acadêmico para o acesso e à permanência na Universidade, bem como, acesso à informação; sensibilização de servidores técnico-administrativos e docentes bem como estudantes para a garantia de direitos à educação para todos; divulgação, na cidade e região onde a Universidade está inserida, acerca das possibilidades que a UFSCar oferece de ingresso e permanência no ensino superior de pessoas público alvo da Educação Especial; articulação com os demais programas da Universidade.

Outra política evidenciada pela UFSCar (2016, p. 6 e 7) é voltada ao atendimento à diversidade de gênero,

[...] a UFSCar vem empreendendo esforços no sentido de reconhecimento institucional da identidade de gênero. Destacamos a Resolução ConsUni No. 780, de 29 de agosto de 2014, que dispõe sobre o uso de nome social de travestis e transexuais nos registros funcionais e nos registros acadêmicos no âmbito da UFSCar. (UFSCar, 2014). Com base na Constituição Federal, que dispõe sobre a igualdade perante a lei de todas as pessoas e sobre a garantia de condições de acesso e permanência no ensino, o Conselho Universitário (ConsUni) da UFSCar aprovou a regulamentação que assegura o direito de uso do nome social a estudantes, servidores ou qualquer outra pessoa transexual ou travesti que tenha vínculo temporário ou estável com a Universidade. O nome social deve ser usado em registros, documentos e atos da vida funcional e acadêmica no âmbito da UFSCar, como, por exemplo, no cadastro de dados e informações de uso social; nas comunicações internas de uso social; no endereço de correio eletrônico; em documentos internos de natureza administrativo-acadêmica, tais como diários de classe, formulários e divulgação de resultados de processos seletivos; e em solenidades, como entrega de certificados e colação de grau, dentre outros. Além disso, a norma coloca que todos os integrantes da comunidade acadêmica devem tratar a pessoa pelo prenome por ela indicado, que constará nas documentações oficiais.

A criação da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) e do documento Políticas de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (PAADE) inúmeros debates aconteceram sobre como construir acessos concretos no espaço público para constituição dos sujeitos dentro de seu espaço social, político, econômico e cultural. São

considerados por Vieira (2018, p. 57) “[...] como parte de políticas institucionais, que emergiram em contextos mais amplos das políticas públicas brasileiras”.

Os movimentos sociais são uma parcela efetiva presente nas ações afirmativas promovidas pela UFSCar e na sequência são apresentados porque fizeram parte de todo o processo de negociação do curso de Pedagogia da Terra na UFSCar.

2.2 Movimentos Sociais

De acordo com Bezerra Neto (1998), as lutas pela terra estão presentes desde o período colonial, com os povos indígenas em defesa do seu território contra o governo português e os fazendeiros da época.

As denominadas lutas messiânicas, ganharam impulso no final do século XIX, a primeira aconteceu entre os anos de 1870 e 1897, no sertão da Bahia, região de Canudos, liderada por Antônio Conselheiro.

Outros movimentos de luta pela terra citados por Bezerra Neto (1998, p. 17), são partes de um processo histórico que traça os conflitos entre os movimentos e os latifundiários, em destaque:

[...] aconteceu na região do Contestado (divisa do Paraná com Santa Catarina entre os anos de 1912 e 1916). Liderado pelo Monge José Maria, e envolvendo milhares de camponeses, também foi derrotado por tropas federais. Esses conflitos fazem parte da primeira fase de lutas pela terra, no período republicano, sendo seguidos por outras formas de combates em momentos posteriores. O movimento liderado por Padre Cícero, no Ceará (1930-1934), e o cangaço, liderado por Lampião entre os anos de 1917 e 1938, são considerados pelo MST como tendo grande importância na luta pela terra e contra o poder do latifúndio nordestino (Stédile 1993:18). Além dos conflitos já citados, houve um segundo momento de lutas que tiveram caráter violento, com a utilização de milícias armadas, entre as quais destacam-se: 1- a luta dos posseiros de Teófilo Otoni - MG (1945 - 1948); 2- a revolta de Dona “Nhoca”, no Maranhão (1951); 3- revolta de Trombas e Formoso, em Goiás (1952 - 1958); 4- revolta do sudoeste do Paraná (1957); 5- luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul, São Paulo (1959).

Bezerra Neto (1998, p. 17-18) complementa que de 1950 a 1964, surgiram vários movimentos de camponeses organizados em entidades e em diferentes regiões, como: “[...] as ULTABs (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), nas regiões Sul e Sudeste do país; Ligas Camponesas, na região nordeste, e MASTER (Movimento de Agricultores Sem Terras), no Rio Grande do Sul”. Os movimentos sociais que se formaram, em sua maioria, “[...] não conseguiam criar condições fora dos Estados de origem para sua organização, o que dificultava o aprofundamento das lutas em defesa da reforma agrária ou qualquer outra reforma desejada por seus propositores”.

O período do golpe militar de 1964 é explicado por Bezerra Neto (1998, p. 18) como uma fase adormecida de reivindicações por reforma agrária, [...] estabeleceu-se a chamada paz de cemitérios⁸ no campo brasileiro. Em 1975 após a fundação da Comissão Pastoral da Terra e as greves do ABCD paulista, volta a brotar o estímulo de lutar por espaços para plantio e ocupações de terra.

Gohn (2011, p. 336) afirma que os movimentos sociais sempre existiram, eles continuarão existindo porque

“[...] representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais”

Salomão Hage (2014, p. 134) contribui na discussão ao abordar a composição atual dos movimentos e organizações sociais representativos da classe trabalhadora do campo: agricultores, familiares, assentados, acampados e trabalhadores assalariados rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos da floresta, comunidades tradicionais e quilombolas, que:

[...] nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas relacionadas à conquista da terra, dos territórios pesqueiros e da floresta, ao fortalecimento da produção de base familiar e à garantia do direito à vida com dignidade; constituindo-se enquanto sujeitos coletivos de direito e de produção de novas referências de sociabilidade, em que se inclui o direito à educação.

Para Santos e Bezerra Neto (2018, p. 19 e 20) os Movimentos Sociais são entendidos como sujeitos coletivos, que apresentaram demandas materiais e forçaram a renovação do sistema político brasileiro quando reivindicaram por políticas públicas estatais em prol da proposta de educação do campo, mas é necessário compreender que mesmo assim o Estado está a serviço dos interesses da classe dominante e se estrutura de maneira burocrático-administrativa, a fim de fiscalizar, manipular e manter sob controle os trabalhadores.

A busca pelo direito à educação do campo de qualidade é uma bandeira de luta organizada pela classe trabalhadora do campo que não segue essa luta sozinha, além das organizações sindicais e dos Movimentos Sociais, abraçados à causa, estão “Fóruns e Comitês estaduais e municipais, universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil e órgãos do poder público”, que se articulam focados em reivindicar políticas públicas de

⁸ Expressão bastante utilizada pelo movimento sindical para designar um período de “ausência” de reivindicações no campo, ocorrido pelo fato de que os trabalhadores que se envolviam nas lutas eram calados pelas armas da repressão política ou pelas milícias armadas dos fazendeiros (BEZERRA NETO, 1998, p. 19).

educação e desenvolvimento rural com qualidade social para as populações que vivem no meio rural (HAGE, 2014, p. 134).

Unidos e empenhados as organizações, comunidades e Movimentos Sociais se comprometeram a impedir a reedição das políticas assistencialistas tradicionais e precárias das escolas rurais, que simplesmente reforçam o atraso e o abandono da educação ofertada para a população rural.

Em contraponto à visão capitalista do rural enquanto espaço atrasado, a concepção de educação do campo busca valorizar os conhecimentos da prática social dos camponeses, enfatizar o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, como um espaço de construção de novas possibilidades socioculturais e de desenvolvimento sustentável. Segundo Locks, Graupe e Pereira (2015, p. 144):

O conceito de Educação do Campo se contrapõe à Educação Rural, ao modelo de desenvolvimento calcado no agronegócio, ao modo de conceber antagonicamente a relação campo-cidade; em suma, se contrapõe ao projeto hegemônico do modo de produção capitalista da existência. Seus princípios pedagógicos são claros. Veem em defesa de uma educação como um direito universal, acompanhada de um corolário de exigências éticas, políticas e pedagógicas.

Para Caldart (2009, p. 39 e 40) “a Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. A crítica é construída sobre a totalidade que envolve a educação como “a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país”.

Constituída historicamente pelas lutas por educação nas áreas de Reforma Agrária a Educação do Campo não se trata apenas de uma denúncia, é uma crítica prática composta por “[...] lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça” e mesmo sendo prática, “se constituiu também como confronto de ideias, de concepções, [...] Educação do campo não é Educação rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas” que vão além do âmbito da educação (CALDART, 2009, p. 39 e 40).

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38)

Os Movimentos Sociais foram fundamentais na busca por educação, portanto, se justifica apresentar os Movimentos Sociais de luta pela terra e sindicais envolvidos na conquista do primeiro curso de Pedagogia da Terra da UFSCar/SP, além de expor alguns argumentos que retratam a relação entre os Movimentos Sociais e a educação.

A Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF⁹), foi criada em 2000. O movimento foi organizado pelos trabalhadores de baixa renda que viviam da atividade agrícola, pecuária, extrativista ou pesqueira, individual ou coletiva, seus fundamentos se estruturam:

[...] pelo compromisso com a defesa e promoção dos interesses históricos da classe trabalhadora na luta por melhores condições de vida e trabalho, pela construção de um modelo de desenvolvimento sustentável e solidário, construção da cidadania, democracia plena e do socialismo (FAF, 2000).

Para Silva (2014, p. 36) a FAF tem como objetivo: organizar os trabalhadores da agricultura familiar no estado de São Paulo; segue os princípios da Central Única dos Trabalhadores (CUT), visa a transformação do atual modelo agrícola por meio da luta dos agricultores em prol da democratização do acesso à terra, garantia e segurança alimentar com sustentabilidade econômica, social e ambiental; respeitar a cultura dos povos e o exercício da cidadania participativa.

Segundo informações do site oficial, a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP¹⁰), é uma entidade sindical, constituída para fins de representação legal, coordena e defende os interesses individuais e coletivos da categoria profissional dos empregados assalariados do estado de São Paulo nas atividades rurais e organização dos sindicatos filiados. A representação sindical envolve os empregados rurais assalariados em atividades agrícolas, pecuária e similares, extrativistas, hortifrutigranjeiras e afins, que prestam serviços às pessoas físicas, jurídicas e às empresas agroindustriais que exploram atividades rurais (FERAESP, 2018).

Fundada em 16 de abril de 1989, a FERAESP teve participação efetiva durante a greve de Guariba em 1984, considerada um marco na luta e na organização dos trabalhadores diante das precárias condições de trabalho e salários baixos. É filiada à Central Única dos Trabalhadores, atua em 70 municípios paulistas e visualiza na reforma agrária, alternativa ao desemprego, com uma perspectiva de outro projeto de vida além do trabalho assalariado, capaz

⁹ Informações extraídas do site oficial, disponível em <https://www.fafcut.org.br/>. Acesso em 3 de set. 2018.

¹⁰ Informações extraídas do site oficial, disponível em <https://www.feraesp.org.br/>. Acesso em 3 de set. 2018.

de fortalecer a agricultura familiar, devolver ao trabalhador o conhecimento historicamente negado e o controle de todo o processo de produção no campo (SILVA, 2014).

Em Cascavel/PR, no ano de 1984, os trabalhadores rurais fundaram um movimento social camponês, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST¹¹), estruturado por três objetivos principais: a luta pela terra, luta pela reforma agrária e luta por mudanças sociais no país. Desde o primeiro congresso, os trabalhadores afirmavam “Sem Reforma Agrária não há Democracia” e essa luta contribuiu para a construção da nova Constituição (1988), artigos 184 e 186, que asseguram a desapropriação de terras quando não cumprem sua função social (MST, 2018).

O MST está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país e cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. O movimento se preocupa e busca o acesso à educação para os acampados e assentados: “a educação e o acesso à cultura, ao conhecimento, a valorização dos saberes populares, é condição fundamental para a realização dos brasileiros como seres humanos plenos, com dignidade e altivez” (BRASIL, 1988).

Segundo entrevista concedida durante o seminário sudeste de agroecologia da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), que ocorreu entre os dias 09 e 11 de junho de 2015, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), Adélia Oliveira de Farias, uma das representantes da Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP) se apresentou como militante na questão de gênero, camponesa agrônoma, ou uma agrônoma camponesa, assentada da reforma agrária, já passou pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) (ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA, 2015).

A OMAUESP foi fundada no ano 2000, período em que o conflito de terras na região de Ribeirão Preto/SP e nas áreas federais permitiram que os usineiros invadissem e plantassem cana-de-açúcar nas terras que ficaram abandonadas quando acabaram a ferrovia. As mulheres se organizaram e em luta resolveram ocupar essas terras para fazer um trabalho de agroecologia. O movimento foi formado como entidade de gênero, “nasceu para se contrapor aos que acreditam que mulher agricultora não é feminista ou nunca foi” (ADÉLIA, 2015). O movimento tem uma preocupação com a educação:

Priorizamos a educação, estamos no III Projeto de Educação de Eixo. Fizemos o primeiro com 11 salas de aula, e, depois, com 16. Estamos esperando outro do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) com 30 salas de

¹¹ Informações extraídas do site oficial, disponível em <http://www.mst.org.br/>. Acesso em 3 de set. 2018.

aula. Só que esse é inovador com ênfase em agroecologia, é inovar Paulo Freire, porque trabalha temas geradores. Ensinar o letramento da agroecologia, e outro trabalho junto à pedagogia da terra realizada em São Carlos. Quando formamos a entidade não tínhamos nenhuma mulher com estudo universitário, e agora já temos a segunda turma de mulheres pedagogas e também mulheres engenheiras agrônomas. Uma delas sou eu (ADÉLIA, 2015).

É possível perceber que os objetivos e ações da OMAQUESP se articulam entre lutas de classe e de gênero, pela terra, meio ambiente, educação e o acesso a melhores condições de vida (AMARAL, 2010). Os Movimentos Sociais seguem em uma constante luta para garantir o direito à educação para as populações que vivem no campo, contribuem na elaboração de políticas públicas estatais capazes de considerar as diferentes realidades da população que vivem e trabalham no campo. Segundo Vendramini (2007, p.126) os “[...] movimentos sociais levantam a bandeira da reforma agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos”.

2.2 O Curso de Pedagogia da Terra

Em 1998, o curso piloto de Pedagogia da Terra foi efetivado no Brasil pela parceria entre os Movimentos Sociais populares do campo, Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI, PRONERA e INCRA). A primeira turma iniciou seus estudos no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária¹²/Instituto de Educação Josué de Castro (ITERRA/IEJC) (VERDÉRIO, 2011, p. 123).

Segundo Silva (2014, p. 61 e 62) essa primeira experiência na UNIJUI, teve estudantes de treze Estados e do Distrito Federal, o curso de Pedagogia da Terra foi estruturado na Pedagogia da Alternância, cujas etapas aconteceram na universidade, na maioria das vezes, “entre janeiro/ março e junho/agosto, os demais meses do ano foram (são) destinados à realização de trabalhos, estágios, pesquisas e atuação junto as escolas e comunidades”.

Silva (2014, p. 61 e 62) complementa que na estruturação das “instâncias de decisão e na organização coletiva” dos cursos superiores, existiram casos em que o curso só foi implementado por meio de lutas e ocupações das instituições. A autora chama a atenção para outros pontos em comum entre os cursos de Pedagogia da Terra e destaca que:

Um aspecto construído coletivamente foi a compreensão de que a formação do ser humano não se restringe a sala de aula e aos conteúdos disciplinares, mas que há outras dimensões que precisam ser potencializadas como a vivência em grupo, já que os alojamentos são divididos por todos durante toda a etapa (SILVA, 2014, p. 62).

¹² Em janeiro de 1997 o ITERRA se consolida como a Escola do MST, passou a se dedicar também a formação de educadores dos assentamentos e acampamentos do Brasil (VERDÉRIO, 2011, p. 123).

O passo inicial foi dado e a continuidade dos projetos desenvolvidos pelo PRONERA são expressas de maneira quantitativas pela II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2015) e compilados por Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p. 121):

Entre os anos de 1998 e 2011, o PRONERA [desenvolveu] projetos para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, formação profissionalizante de nível médio e formação universitária. Foram realizados 320 cursos em 82 instituições de ensino em todo o Brasil, a saber: 167 de Ensino Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior.

Tais dados expressam de maneira positiva que o PRONERA vem atingindo o principal objetivo: assegurar o direito de acesso e permanência da população do campo à educação. A parceria entre PRONERA, UFSCar e os movimentos sociais do campo possibilitou a implantação e a conclusão do primeiro curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, que formou educadores licenciados em Pedagogia. Bezerra Neto (2013, p. 25) descreve que em 2006, os movimentos sociais, procuraram a universidade e iniciaram a discussão sobre a possibilidade de implantação de cursos de graduação, o INCRA e mais cinco Movimentos Sociais (Movimento de Libertação dos Sem Terra – MLST, a Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – OMAQUESP, a Federação da Agricultura Familiar – FAF/CUT, a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – FERAESP e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST). Os cursos discutidos inicialmente foram os de pedagogia da terra e agronomia. Para Bezerra Neto (2013):

A criação desses cursos cumpriria duplo papel: de um lado, possibilitaria o acesso à universidade a um grupo que, via de regra, é excluído dela e, de outro, procuraria deixar claro para a sociedade que há uma preocupação desta universidade e/ou mesmo do Estado com a instrução da classe trabalhadora (BEZERRA NETO, 2013, p. 25 e 26).

Os movimentos sociais a fim de reivindicar e propor a realização de cursos de graduação presenciais aos assentados beneficiários de projetos de reforma agrária no estado de São Paulo através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária tiveram resposta positiva da universidade. O Pró-Reitor de Graduação, Professor Roberto Tomasi nomeou três representantes: as professoras Rosemeire Aparecida Scopinho (DPsi/UFSCar), Elenice Maria Cammarosano Onofre (DEMe/UFSCar) e a aluna Daniela Ribeiro de Oliveira (bolsista FAPESP/DPsi/UFSCar) para, juntamente com as representantes do INCRA/SP, Valéria Albuquerque e Maria Cristina Copelli para compor uma comissão incumbida de realizar um seminário para possibilitar e promover a troca experiências e também discutir a possibilidade de elaborar propostas no campo da formação de assentados no estado de São Paulo (UFSCAR/PPC, 2007, p. 6).

Por meio da realização de dois seminários entre os meses de março e abril de 2006 foi acordada a construção do projeto político pedagógico do curso (PPP), elaborado a partir das discussões entre os Movimentos Sociais, os professores dos departamentos de Educação - DEd, de Metodologia do Ensino – DeMe e de Psicologia – DPsi, todos alocados no Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH. Com o avanço das discussões sobre os referidos cursos, um dos movimentos, o MLST, deixa de participar das reuniões e permaneceram apenas quatro movimentos reivindicando os cursos de graduação (BEZERRA NETO, 2013).

Esclarecemos que o PRONERA é composto por algumas especificidades construídas ao longo desses anos e consolidadas na prática educativa e por meio do diálogo estabelecido entre os Movimentos Sociais e o Estado. Uma gestão tripartite, firmada pela participação de membros do governo federal, universidades brasileiras e dos assentados. É de responsabilidade das universidades os papéis de mediação entre os movimentos sociais e o INCRA, de gestão administrativo-financeira e coordenação pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais e INCRA também tem suas incumbências apresentadas:

Os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências Regionais do Incra (SRs) fazem o acompanhamento, apoio logístico e articulação interinstitucional. A seleção, o acompanhamento e a avaliação dos projetos são feitos pela Comissão Pedagógica Nacional, que zela para que eles se orientem pelos princípios do programa, tais como: interatividade (parceria entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior, movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas); multiplicação (ampliação não só do número dos alfabetizando, mas do pessoal de apoio pedagógico que darão continuidade aos processos educativos) e participação (assegurando que os beneficiários participem da elaboração, execução e avaliação dos projetos) (UFSCAR/PPC, 2007, p. 8).

Diante das demandas, anseios e propostas apresentadas pelos representantes do INCRA, dos assentados e os interesses manifestados pelos docentes da UFSCar envolvidos, as discussões encaminharam-se para dois cursos de graduação:

Um deles na área de Educação, particularmente Pedagogia, com o objetivo de formar professores para atuarem em propostas de ensino de diferentes níveis, adequadas à realidade rural brasileira; o outro curso na área de Agronomia, voltado para a formação de profissionais em nível superior para atuarem nos assentamentos de reforma agrária e outros tipos de comunidades rurais, tendo em vista a sustentabilidade e considerando os aspectos técnicos e políticos relacionados à implantação, operação e gestão de sistemas produtivos (agropecuários, agroindustriais e outros) e de comercialização, a criação de infra-estruturas (moradia, saneamento, transporte), serviços públicos (saúde, educação) e equipamentos sociais (esporte, cultura e lazer entre outros) (UFSCAR/PPC, 2007, p.7).

O Ofício Circular n. 395 PROGRAD do dia 29 de agosto de 2006, convidou a comunidade universitária para participar do processo de discussão e elaboração dos cursos. A reunião foi realizada em 5 de setembro, dois subgrupos de trabalho foram incumbidos de redigir as propostas, sendo que a proposta do Curso Especial de Graduação em Pedagogia foi resultado

do trabalho realizado pelo subgrupo coordenado pela Professora Rosemeire Aparecida Scopinho (DPsi/UFSCar) e pelo Professor Luiz Bezerra Neto (DEd/UFSCar) (UFSCAR/PPC, 2007, p. 7).

Diante das várias concepções educacionais sugeridas, a proposta vencedora para o curso de Pedagogia da Terra foi “de um curso que questionasse o sistema capitalista e que trabalhasse a partir de uma perspectiva de classe, assumindo a defesa da classe trabalhadora” (BEZERRA NETO, 2013, p. 27). Foi assim que os pressupostos da pedagogia histórico-crítica puderam ser experimentados, excluindo a possibilidade de um curso com a formação voltada para a profissionalização do trabalhador do campo ou com uma proposta de educação do campo específica, que aborta a relação campo/cidade em sua totalidade.

A necessidade de pensar um curso preocupado com a formação do educador e que levasse em conta o trabalho como princípio educativo não poderia esbarrar em uma concepção cuja educação proposta ao homem do campo tivesse somente caráter prático e quase utilitarista. Bezerra Neto (2013, p. 26) cita Arroyo (ano) quando destaca que “a educação do campo não deveria ser defendida como fim em si mesma, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos”, porque ambos discordavam da ideia de que a educação do campo servisse de mecanismo para fixar o homem no campo, o materialismo histórico-dialético não permite que o campo seja visto como oposição à cidade e sim como um lugar que faz parte de uma mesma e única realidade, que comunga do mesmo modo de produção capitalista e utiliza as mesmas relações produtivas (BEZERRA NETO, 2013, p. 26)

O PRONERA foi criado em 1998, pela portaria nº 10/1998 do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, decorrente da reivindicação organizada dos movimentos sociais do campo, consolidado por meio da parceria entre movimentos sociais, governo federal e as instituições de ensino superior, com o objetivo de desencadear um amplo processo de promoção da educação por meio dos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, por meio da elaboração e implementação de projetos em todos os níveis de ensino, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR/PPC, 2007, p. 7-8).

Após a aprovação da Comissão Pedagógica Nacional a implementação foi formalizada mediante o convênio entre o INCRA e as instituições de ensino superior proponentes, que têm a obrigação de comprovar a adesão dos movimentos sociais organizados.

O primeiro curso de Pedagogia da Terra da UFSCar se abrigou em coerência com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (aprovada pelo parecer 36/ de 14/12/01), ao promoverem uma diversidade de práticas a cada projeto e contexto regional

do país, com inovações pedagógicas firmadas nos projetos de educação. Direcionados pelo artigo 7º da citada Diretriz, foi possível fazer menção às estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, que permitiu organizar o ano letivo independente do ano civil. Nesse contexto se afirmou a metodologia da alternância que consiste em:

[...] uma sistemática que organiza a aprendizagem dos educandos em dois tempos distintos: o tempo escola, quando ocorrem as aulas presenciais, e o tempo-comunidade, com atividades práticas e de pesquisa, desenvolvidas nas comunidades de origem dos educandos, sob orientação e supervisão, guardando coerência entre a proposta pedagógica e o perfil dos alunos (UFSCAR/PPC, 2007, p. 9).

O Tempo Escola (TE) foi um tempo de aproximação entre conhecimento e realidade, que possibilitou ao educando elaborar um plano de estudo, onde pôde socializar a compreensão que tinha da sua realidade sob todos os aspectos, ou seja, o que foi feito com base na sua experiência e no estudo da literatura. O Tempo Comunidade (TC) foi visto como tempo de pesquisa e extensão em que o educando executou:

[...] o plano de trabalho discutindo a sua realidade com a família, com outros assentados, desencadeou reflexões, planejou coletivamente as soluções e realizou experiências a partir de uma determinada concepção de desenvolvimento local sustentável adequada ao contexto, às necessidades e interesses da comunidade (UFSCAR/PPC, 2007, p. 18).

As atividades desenvolvidas contaram com o auxílio de apoio pedagógico, de forma que os educandos puderam levantar situações vivenciadas na realidade familiar, buscar novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para construir o conhecimento científico (UFSCAR/PPC, 2007, p. 18). Bezerra e Lima (2013, p. 66) complementam que:

No Tempo Escola, o aluno realizou todas as atividades acadêmicas propostas pelo curso, participou das atividades em sala de aula, de estudos orientados, e palestras, grupos de estudo, reuniões de planejamento e avaliação, além de atividades culturais, de lazer e esportivas e, ainda, daquelas que dizem respeito à organização interna do curso e às atividades coletivas.

Para o Tempo Comunidade, os trabalhos desenvolvidos eram decididos pela coordenação pedagógica do curso, cada aluno entregava um trabalho para todos os professores que trabalharam no tempo escola anterior. Assim, uma etapa era concluída somente no início da outra, e, cada trabalho, visava atender todas as disciplinas (BEZERRA NETO, 2013, p. 56). Bezerra e Lima (2013, p. 66) contribuem na discussão quando explicam que:

[...] o Tempo Comunidade, como tempo de pesquisa e extensão, representava também um outro tempo e espaço de realização de exercícios teórico-práticos (o prático entendido como prática social) e cumpria duas tarefas importantes: estimular e desenvolver a autonomia intelectual e formar agentes de desenvolvimento local.

Bezerra Neto (2013) relata que esse modelo trazia transtornos para a diretoria acadêmica, porque havia a necessidade de abrir o programa para lançar as notas em momentos distintos dos outros alunos da universidade. Destaca positivamente, que esse modelo possibilitava um trabalho mais aprofundado por parte dos alunos que realizavam todas as leituras no tempo comunidade, quando estavam nos assentamentos, isso exigia dos alunos uma disciplina maior porque eram cobrados ao retornarem para o tempo escola da etapa seguinte.

O Tempo Comunidade contou ainda com a participação de monitores¹³, que auxiliavam no desenvolvimento dos trabalhos, leituras, atividades complementares e também nas avaliações que eram feitas a cada etapa, eram considerados os pontos previstos na Proposta Metodológica (PROMET). Esse momento era de fundamental importância porque avaliava-se a PROMET e também a organicidade da turma. As atividades complementares passavam sempre por avaliações dos educandos quanto as oficinas desenvolvidas na etapa, a participação dos educadores e os seminários (BEZERRA NETO, 2013, p. 59-60).

Com a conclusão do projeto, foi realizado um pequeno curso de formação para aqueles que quisessem se preparar para o vestibular, momento esse que contou com a colaboração dos professores do cursinho da UFSCar. Os candidatos ao vestibular, ficaram hospedados em São Carlos com as despesas pagas pelos Movimentos Sociais. Apesar de mais de 60 candidatos terem prestado os exames e serem classificados, o curso foi iniciado com 58 alunos matriculados. Dois candidatos desistiram do curso no ato da matrícula, alegaram que a distância de casa seria insuportável durante os 52 dias por semestre determinados para cada etapa. Motivo mesmo que impulsionou outros candidatos a desistirem do curso nas etapas seguintes. A fim de minimizar as desistências e as dificuldades das mulheres e mães, a opção encontrada foi que os filhos de até 5 anos de idade poderiam ser trazidos para as etapas do Tempo Escola, e, eram cuidados pelos cirandeiros¹⁴ (BEZERRA NETO, 2013, p. 28).

Do convênio firmado entre universidade e INCRA, a responsabilidade da universidade foi prover no mínimo 20% do valor orçamentário, além dos custos com telefone, correio, parte dos materiais de consumo e alimentação, o restaurante universitário (RU) “[...] fornecia ‘gratuitamente’ o almoço e o jantar dos alunos” (BEZERRA NETO, 2013, p. 41). Outro ponto destacado por Bezerra Neto (2013, p. 41) é referente à verba destinada ao curso:

¹³ Inicialmente alunos que estavam a serviço da universidade, com o tempo se tornaram voluntários e contribuíam com a coordenação do curso para o acompanhamento dos alunos no tempo comunidade, período de distanciamento entre alunos e a universidade.

¹⁴ Educadores contratados para cuidar, brincar e ensinar as crianças durante o período que a mãe estava na aula. Em duas etapas este trabalho contou com a participação de um cirandeiro.

[...] por parte do INCRA/PRONERA era revertida para os alunos por meio do pagamento do alojamento, das despesas de passagens do local de origem até a universidade e da alimentação dos alunos nos finais de semana e feriados, períodos em que o Restaurante Universitário se encontrava fechado. Além disso, fazia-se também o pagamento dos cirandeiros e da alimentação das crianças, bem como o trabalho dos monitores e diárias dos professores externos à UFSCar que colaboravam com o curso.

Curso criado, a preocupação se voltou para a acomodação dos alunos, o fato de ser uma modalidade de alternância que aconteceu em momentos de férias da universidade, quebrou toda a rotina dos funcionários. Outro dado que o autor chama a atenção é que, em 2008, o custo aluno na universidade ultrapassava os dezessete mil reais, e pelo convênio INCRA/PRONERA foi recebido R\$ 3.000,00 por aluno/ano inicialmente, acrescido posteriormente para R\$ 4.500,00 por aluno/ano. Bezerra Neto (2013) deixa claro que essa diferença de valores elucida as dificuldades enfrentadas pela população pobre para ser atendida no que lhe é de direito.

A preocupação com os alunos seguia além da vida na universidade, foi necessário cuidar da organização diária no alojamento, sala de aula e distribuição dos trabalhos a serem realizados pelos educandos. Indispensável a auto-organização dos alunos e o modelo implementado foi o mesmo adotado pelos movimentos sociais, originário das experiências de Pistrak e Makarenko na Rússia, 1917 pós revolução, Bezerra Neto (2013, p. 31) descreve:

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.

Contribuiu na organização, a coordenação geral do curso, que agia para manter a unidade de atuação das equipes, responsáveis também pelas assembleias gerais dos estudantes, “que constituía o fórum máximo entre eles” (BEZERRA NETO, 2013, p. 31). A mística era considerada um instrumento de formação importante para alguns movimentos sociais, principalmente o MST, fonte de inspiração para a luta e a resistência do movimento. Ela foi tema de vários conflitos ao longo do curso porque alguns estudantes entendiam que essa era uma prática exclusiva do MST (BEZERRA NETO, 2013, p. 32).

Além da participação dos monitores nesse processo de acompanhamento dos alunos, os movimentos sociais tinham um representante responsável para acompanhar sua formação, que deveria responder junto à coordenação do curso pelo acompanhado, estimular e cobrar o estudante para que pudesse ter bom rendimento nos estudos. Mas, no primeiro curso de

Pedagogia da Terra o acompanhamento foi falho, por vários motivos, o estudante por vezes se recusava a procurar o acompanhante, que, por sua vez, não tinha disponibilidade para atender, e, depois da terceira etapa do curso, a FERAESP deixou de participar do projeto (BEZERRA NETO, 2013).

A turma denominada “Helenira Resende” fez essa escolha por meio de votação, após uma série de discussões em torno de qual lutador do povo deveria ser homenageado, dentre os nomes estavam Paulo Freire e Florestan Fernandes. A patronesse da turma fora brutalmente assassinada durante a Guerrilha do Araguaia, no período da ditadura civil-militar (1964-1985) passada no Brasil.

Bezerra Neto (2013, p. 39) relata que o fato de a turma ser constituída por quatro movimentos sociais, muitas dificuldades surgiram no início do curso: era um espaço composto por diferentes concepções de organização por parte dos movimentos, diferenças de idade, diferentes regiões do estado, variadas formas de inserção na luta dos movimentos e pessoas de outro gênero “tudo isso influenciava no relacionamento, criando até mesmo uma espécie de luta fratricida entre eles à medida que cada movimento se sentia invadido pelas propostas dos outros”.

O caminho encontrado para sanar esses problemas de relacionamento foram as atividades complementares, oficinas e seminários temáticos, estudos e trabalhos de campo, na maioria das vezes na presença de professores, coordenação do curso, monitores, militantes e simpatizantes das lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais (BEZERRA NETO, 2013).

Segundo Bezerra Neto (2013, p. 40) o curso caracterizou-se como especial por ter sido realizado mediante convênio entre a universidade e o INCRA por meio do PRONERA, isso permitiu a participação de professores renomados de instituições como USP, UNICAMP, UNIMEP, UNESP, entre outras. Diante das dificuldades de viabilidade a presença dos professores ajudou a criar um certo intercâmbio entre as instituições. Mesmo sem a remuneração simbólica inicialmente proposta e logo na segunda etapa do curso cortada por uma resolução que “entendia-se que os professores tinham dedicação exclusiva e que estariam apenas exercendo sua função” nenhum dos professores se recusou a participar do curso. Neste ponto, cabe ressaltar, que o curso aconteceu nos meses de janeiro, fevereiro e março, e depois em junho, julho e agosto, mas os professores eram convidados a trabalhar em períodos de férias. Eram pagos apenas os professores oriundos das instituições privadas.

O TE das etapas era contemplado pela vivência dos alunos nos espaços da universidade e nas áreas do alojamento. O Paulistinha¹⁵ foi o alojamento de sete das oito etapas, situado ao lado da universidade, facilitou o acesso dos alunos às salas de aula, laboratórios de informática, biblioteca, restaurante universitário etc. O responsável pelo alojamento criou inicialmente algumas dificuldades devido à resistência que tinha para com os movimentos sociais e também porque o clube alojava jogadores coreanos, que estavam ali para treinar futebol na escolinha do clube Paulistinha. O administrador alegava que os coreanos pagavam o suficiente para manter o clube e isso reduzia seu interesse em relação a estadia dos estudantes do curso de Pedagogia da Terra. Esse fato contribuiu para uma relação tensa entre os estudantes e a administração do clube diante das necessidades da turma.

Na primeira etapa, as camas e colchões demoraram cerca de dez dias para serem instaladas. Nos primeiros dias, as pessoas dormiam em colchões no chão e ainda havia um grupo de crianças, adolescentes e jovens que participava da escolinha de futebol do clube e lá se alojava. Essas crianças, jovens e adolescentes não contribuíam muito com a possibilidade de estudos do pessoal da Pedagogia da Terra, pois sentiam-se invadidos em seu espaço por um grupo de pessoas estranhas (BEZERRA NETO, 2013, p. 57-58).

A segunda etapa foi marcada também por momentos de estranhamento entre administradores do Clube e os estudantes, e, contribuiu para que fosse escolhido um novo espaço para acontecer a terceira etapa. Fora da Universidade, o espaço escolhido foi o Centro de Formação “Dom Helder Câmara” na cidade de Ribeirão Preto, cedido para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pela diocese do município, para a realização da formação, como já havia ocorrido com os cursos de agroecologia (BEZERRA NETO, 2013, p. 58).

Essa etapa teve os problemas multiplicados porque os espaços da universidade como biblioteca e o laboratório de informática não estavam próximos, o restaurante universitário (RU) forneceu a alimentação *in natura*, havia quem preparava a alimentação, mas os alunos eram responsáveis pela limpeza e manutenção da cozinha e do refeitório, fato esse que motivou a cizânia no grupo. E, assim, ao concluir a etapa ficou decidido que as próximas aconteceriam na Universidade Federal de São Carlos e o alojamento o Clube Paulistinha (BEZERRA NETO, 2013, p. 58).

Os estudantes receberam todo o material necessário para o curso, contaram com o acompanhamento dos monitores quando solicitados e também dos movimentos sociais MST e OMAQUESP, lembrando que a FERAESP participou até a terceira etapa do curso e a FAF

¹⁵ O Paulistinha é um clube privado destinado ao treinamento de crianças e jovens para o futebol, o espaço é vizinho à UFSCar.

deixou perdida essa referência de movimento para os poucos alunos que restaram no curso de Pedagogia da Terra. As cirandas infantis, por sua vez, foram importantes para o desenvolvimento do curso de Pedagogia da Terra, além de exercer um papel no sentido de dar formação às crianças quando as mães permaneciam na sala de aula. As cirandas atendiam as crianças entre zero e seis anos, tinha por objetivo auxiliar as mães que estavam no curso para estudar e não havia nos assentamentos alguém que pudesse cuidar dos seus filhos. Para Bezerra Neto (2013):

Dos cirandeiros, era esperado que cuidassem e trabalhassem na formação das crianças. Como é comum em todo processo educativo, por melhor preparado que esteja o formador, sempre encontrara uma mãe ou um pai que vai discordar dos métodos de formação a que seu filho está sendo submetido (BEZERRA NETO, 2013, p. 59).

As etapas tinham entre cinco e sete crianças, os cirandeiros variavam entre dois ou três, porque a coordenação do curso acreditava ser suficiente para a manutenção dos trabalhos e principalmente porque a verba era limitada. A coordenação político-pedagógica do curso, os monitores e as mães/educandas acompanhavam os trabalhos dos cirandeiros, vale ressaltar que os movimentos sociais indicavam os cirandeiros e nem sempre conseguiam satisfazer a todos os envolvidos (BEZERRA NETO, 2013).

A fase dos estágios supervisionados são apontadas por Bezerra e Lima (2013) como de fundamental importância para o processo de formação dos educandos, porque teve o objetivo de instrumentaliza-los para estabelecer diálogos entre teoria e prática, capacitando-os para intervir nos processos educativos. Definido pelos autores como:

[...] uma rica experiência, momento de atualização e enriquecimento da formação, que proporciona aos educandos oportunidade de vivenciar a prática, estabelecer um contraponto das teorias estudadas com a realidade experienciada no estágio. É um momento propício para organizar o conhecimento, adquirindo assim um repertório teórico-prático para atuação em sala de aula (BEZERRA; LIMA, 2013, p. 65).

Essa fase do estágio foi considerada um desafio constante, devido às especificidades existentes em um curso de alternância. O Tempo Escola foi composto por um período de 52 dias ininterruptos, com uma carga horária diária de 8 horas/aula compostas por disciplinas ministradas, realização de oficinas e atividades complementares definidas de acordo com as demandas e/ou necessidades da turma. Posterior às horas/aula, os estudantes participavam de palestras, reuniões de planejamento e avaliação, grupos de estudo e atividades culturais, esportiva e de lazer (BEZERRA; LIMA, 2013).

O Tempo Escola é marcado pela aproximação entre conhecimento e realidade, já o Tempo Comunidade visualizado como extensão, foi o período de aproximação e de reconhecimento do contexto social em que o estudante buscou explorar e ampliar a

compreensão dos aspectos políticos, sociais e culturais pela ótica das diferentes disciplinas. Bezerra e Lima (2013, p. 66) enfatizam que “organizando-se desta forma, um tempo complementava o outro, estendendo para além da sala de aula os conhecimentos adquiridos no processo de ensino-aprendizagem”.

O Estágio Supervisionado teve início a partir da 4ª etapa, envolvido por conjunto de disciplinas, que contemplou os diferentes aprofundamentos oferecidos pelo Curso Especial de Pedagogia. As modalidades envolvidas foram: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizados nas 4ª, 5ª e 6ª etapas, contemplados nos Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) mediados da orientação e planejamento das disciplinas que exigiam estágio e da coordenação do curso.

O objetivo foi possibilitar aos futuros pedagogos situações de inserção no cotidiano das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e das atividades pedagógicas com a comunidade. No Tempo Comunidade, os estágios assumiram situações de regência de classe e exigiram do estudante planejar, desenvolver e avaliar as aulas de sua prática pedagógica. Também, aconteceram as práticas pedagógicas educativas nas áreas de acampamentos e assentamentos. Ao final de cada estágio havia sistematização da prática pedagógica para socialização com os educandos da turma na universidade, Bezerra e Lima (2013) afirmam que os Estágios do Tempo Comunidade cumpriram um total de 405 h/aula, divididos da seguinte forma:

Tabela 1 – Relação em h/aula das atividades pedagógicas do curso de Pedagogia da Terra

	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos
Atividades em sala de aula	60	80	50
Atividades na comunidade	20	20	30
Planejamento e relatório	20	25	20
Total	100	125	100

Fonte: Elaboração da Autora (2018)

De acordo com o PPC do curso de Pedagogia da Terra (2007, p. 21) 80 horas de atividades realizadas junto à comunidade assentada que envolvesse a participação do estudante em seminários, palestras, oficinas. Essas atividades puderam ser realizadas nos acampamentos/assentamentos, cooperativas, universidades ou instituição educativa. O educando apresentou um relatório onde descreveu a prática realizada e o certificado da entidade onde ocorreu o evento.

Os Estágios no Tempo Escola envolveram o fazer docente em diversas práticas pedagógicas como seminários, oficinas de capacitação (OCAPs), a fim de um maior embasamento e preparação dos educandos para as diferentes situações no cotidiano das escolas, além de possibilitar momentos de reflexão-ação-reflexão, planejamento e o embate entre as teorias aprendidas em sala de aula com as situações das práticas pedagógicas, promovendo dessa forma elementos de reflexão para os estágios do Tempo Comunidade. Bezerra e Lima (2013) destacam que:

A OCAP é uma proposta pensada pelos Movimentos Sociais e tem como objetivo desenvolver oficinas de formação para educadores dos cursos de Licenciatura da Terra. Constitui-se em momentos formativos de grande relevância, possibilitando aos educandos experimentar a prática de atuação pedagógica em salas de aulas, oferecendo, assim, subsídio para o desenvolvimento da prática do estágio no TC (BEZERRA; LIMA, 2013, p. 67-68).

As OCAPs foram realizadas no curso de Pedagogia da Terra da UFSCar na 4ª e 6ª etapas do Tempo Escola, com o objetivo de capacitar os estudantes estabelecendo um elo na relação teoria e prática; possibilitando reflexões diante das problemáticas e das especificidades localizadas nas modalidades da Educação Infantil, Educação Fundamental e EJA, guiados pelo diálogo entre teoria e prática vivenciada. Uma intensa organização se formou para que as OCAPs acontecessem, professores das disciplinas, coordenação do curso, supervisores de estágio e monitores do curso de Pedagogia da Terra, acompanhavam desde a elaboração dos planejamentos até o desenvolvimento das atividades nas salas de aula. As oficinas aconteceram simultâneas às disciplinas do Tempo Escola, tal articulação ofereceu “suporte no planejamento e replanejamento das atividades desenvolvidas na prática da OCAP, num intenso movimento de reflexão e problematização do contexto das práticas pedagógicas” (BEZERRA; LIMA, 2013, p. 72).

A primeira OCAP aconteceu na escola do campo Prof. Hermínio Pagôto, localizada no Assentamento Bela Vista do Chibarro, município de Araraquara, durante os dias 27, 28 e 29 de julho de 2009, na IV Etapa do Tempo Escola, as modalidades em foco foram de Educação Infantil e Ensino Fundamental. As atividades aconteceram no período da tarde e envolveu a observação da escola e das aulas, regência nas turmas da Educação Infantil e do 1º ao 3º ano. Os estudantes organizaram-se em grupos e cada grupo planejou e ministrou as aulas, os temas abordados foram relacionados ao contexto do campo. Neste sentido, Bezerra e Lima (2013, p. 73) relatam que “a experiência vivida nessa primeira OCAP foi avaliada pelos educandos do curso como válida, uma vez que forneceu subsídios para compreenderem a vivência de uma escola do campo, que valoriza a realidade do campo”.

A segunda OCAP, aconteceu na cidade de São Carlos, nos dias 26, 27, 28, 29 e 30 de julho de 2010, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, as coordenadoras responsáveis pela modalidade de ensino no município de São Carlos compareceram à universidade para fazer uma exposição para os educandos do curso de Pedagogia da Terra, a fim de contextualizar a EJA no município informaram a realidade e funcionamento das salas de aula (BEZERRA; LIMA, 2013).

A coordenação do curso dividiu a turma em onze grupos, compostos por 3 ou 4 estagiários, foram distribuídos em cinco bairros do município nas turmas de EJA, pertencentes ao MOVA e Brasil Alfabetizado. Ao dividir a turma, a coordenação procurou promover a interação e a troca de saberes entre os diferentes Movimentos Sociais presentes no curso e também aqueles que já tinham alguma experiência na sala de aula.

Considerando todo o processo da OCAP, Bezerra e Lima (2013) enfatizaram que foi uma etapa necessária para a prática pedagógica, proveu uma base para o estágio, e para a formação dos educadores do campo. Os estagiários assinalaram dificuldades no desenvolvimento da prática em dois pontos principais: planejamento e regência; a inexperiência foi um fator considerado. As práticas, reflexões, aprendizados, dificuldades e limites foram registrados pelos educandos em forma de relatórios e na produção de um artigo. Os estágios do Tempo Escola e do Tempo Comunidade:

[...] tiveram como parâmetro a realidade do educando, considerando o seu desenvolvimento socioeducacional, o grau de compromisso para com a comunidade, seu engajamento crítico e seu fazer/aprender pedagógico, demarcado pelos princípios da Educação e da Educação do Campo (BEZERRA; LIMA, 2013, p. 68).

Portanto, é possível entender que o curso de Pedagogia da Terra teve extremo cuidado em proporcionar um estágio supervisionado que permitisse aos educandos o exercício e a prática profissional, expondo-os às situações reais em sala de aula que possibilitaram a complementação da formação acadêmica dos hoje pedagogos. Os Trabalhos de Conclusão de Curso contemplam a fase final do Curso Especial de Licenciatura Plena em Pedagogia (Pedagogia da Terra), segundo Nascimento e Santos Neto (2013):

O curso de Pedagogia da Terra tem entre seus objetivos a formação do educador na dimensão da competência técnico-científica, com capacidade de investigar, refletir e gerar conhecimentos, dando-lhe possibilidades de tratar de problemas que emergem de sua *práxis* social, com reflexão a partir dos conhecimentos apreendidos no curso e a produção de novos conhecimentos gerados com suas leituras e participação nas lutas políticas de seus movimentos sociais (NASCIMENTO; SANTOS NETO, 2013, p. 111).

O exercício da pesquisa de campo exposta pela realidade de cada estudante, a coleta de dados, os conhecimentos obtidos no curso e a reflexão se efetivaram na oportunidade de submeter o trabalho já realizado à análise de outros professores além do próprio orientador, o conselho do curso decidiu pela realização da qualificação como processo de avaliação. Nos dias 17 e 18 de março de 2011 aconteceram as bancas de qualificação dos TCCs, cada banca foi composta por dois participantes com objetivo de analisar e fazer contribuições aos trabalhos.

Para Nascimento e Santos Neto (2013, p. 114) as bancas de qualificação tiveram resultado positivo, e foi percebido “pelos muitas manifestações dos participantes sobre a validade do processo e do crescimento proporcionado”. Os autores enfatizam que “o objetivo de formar o educador na dimensão da competência técnico-científica foi plenamente atingido, com os trabalhos produzidos pelos alunos” (NASCIMENTO; SANTOS NETO, 2013, p. 114). Silva (2014, p. 86) afirma que:

O Eixo I tratava da realidade das escolas do campo, especialmente, no que tange às escolas dos assentamentos ou que atendem o público assentado, incluindo os problemas de acesso, permanência e o fechamento das escolas no campo. O Eixo II, reunia as pesquisas sobre a infância do campo, abordando estudos das experiências de Educação Infantil de Cirandas Infantis, assim como a situação social das crianças na sua relação com a educação. Já no Eixo III, os trabalhos envolveram estudos de projetos de EJA desenvolvidos nos assentamentos, alguns aspectos da situação da juventude e das experiências exitosas fora do âmbito escolar. Por fim, o Eixo IV organizou as pesquisas que versavam sobre os processos educativos decorrentes da luta pela terra e da relação com os Movimentos Sociais, buscando a historicidade dos assentamentos e dos processos formativos envolvendo mulheres e jovens.

Segue abaixo a distribuição e exposição dos eixos temáticos com os títulos dos TCCs apresentados para as bancas de qualificação dos egressos do primeiro curso de Pedagogia da Terra do estado de São Paulo formados na UFSCar.

Quadro 1 - Eixo Temático I - Educação do Campo e Escolas

Títulos
A Escola do Campo: reflexões acerca das condições de acesso de crianças assentadas à escola no município de Agudos – SP
Escola Maria Aparecida de Jesus Segura: história de lutas e resistência
A escolarização do aluno com necessidade educacional especial na escola do campo
O Cotidiano da Escola do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes
Usina Tamoio e Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti: buscando novos significados para a educação do campo no assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara-SP
Escola rural, povoado de Laranjeiras-Colômbia/SP (1950-2011)
A luta e resistência da Escola na Regional de Itapeva: uma análise da escola no Assentamento da Agrovila II
A experiência da Escola do Campo no Assentamento Monte Alegre
Avaliação do rendimento escolar a partir da implementação do Projeto Escola do campo no assentamento Bela Vista do Chibarro – Araraquara/SP

Um olhar a partir da Escola Professor Stélio Machado Loureiro: proposta de educação integral para as crianças do campo
Educação de jovens com deficiência e a luta pela educação em assentamento na Fazenda Pirituba-SP
Estudantes assentados que estudam na cidade: o caso dos adolescentes do assentamento Horto Guarany de Pradópolis SP e da 5ªH.

Fonte: Nascimento & Santos Neto (2013)

Quadro 2 - Eixo Temático II - Educação do Campo e Infância

Título
Potencialidades pedagógicas para a educação das educações étnico-raciais em livros de literatura infantil
A ciranda infantil Saci Pererê: a vivência das crianças na Escola Nacional Florestan Fernandes
Ciranda Infantil: uma possibilidade de educação infantil no campo
Os sem-terrinhas do Assentamento Timboré: infância, brinquedo e trabalho
Condições de escolarização dos jovens e adolescentes e as sucessivas interrupções no Assentamento Formiga – Colômbia – SP
Os caminhos percorridos para a construção da escola no campo: a experiência do assentamento Sepé Tiarajú
Potencialidades e desafios educacionais de uma criança com hidrocefalia no assentamento de Córrego Rico/SP: um estudo de caso
Infância Sem Terra: A ciranda Infantil na Comuna da Terra Irma Alberta
Pensando a educação infantil centrada no ensino para o campo: primeiras aproximações e questionamentos
Artes visuais e processos educativos junto aos Assentados do Horto Guarani

Fonte: Nascimento & Santos Neto (2013)

Quadro 3 - Eixo Temático III - Educação do Campo Jovens e Adultos - EJA

TÍTULO
A educação de jovens e adultos no Acampamento José Hamilton, São Paulo
Educação não formal no Assentamento Santa Helena em São Carlos – SP
As experiências de EJA no acampamento Irmã Alberta do MST
A luta pela permanência dos jovens no Assentamento de Córrego Rico
A evasão dos jovens do Assentamento Monte Alegre em Motuca-SP, no ensino superior: Pedagogia da Terra da UFSCar.
Ações do MST e PJR para a formação da juventude rural: reflexões sobre a educação do campo para além da escola formal.
História de vida: marco, sonho e utopia.
A permanência de jovens e adultos em salas de EJA: um estudo a partir do Assentamento Reage Brasil/ SP

Fonte: Nascimento & Santos Neto (2013)

Quadro 4 - Eixo Temático IV - Movimentos Sociais e Educação do Campo

Título
A pedagogia da terra e o desenvolvimento socioambiental nos assentamentos rurais de reforma agrária no Estado de São Paulo

Os voos forçados das andorinhas: a itinerância da luta pela terra das cinco famílias pioneiras do assentamento comunidade agrária 21 de dezembro – Descalvado/SP
Educação em três tempos nas terras do Bela Vista: fazenda de café, usina de cana-de-açúcar e assentamento em Araraquara/SP
A participação das mulheres na luta pela terra no MST na região de Iaras - São Paulo
Reconstrução histórica da luta pela terra no assentamento rural Araras III e seu processo educacional
Discursos sobre o homem do campo: alguns olhares vindos do cinema
A luta por terra e educação no assentamento comuna da terra Irmã Alberta
Crianças do campo, escola na cidade: atendimento educacional às crianças do assentamento “Horto de Ibitiúva” na escola urbana Domingos Paro
A juventude e suas perspectivas de permanência nos assentamentos dos municípios de Itapeva e Itaberá (SP)
Escola Popular Rosa Luxemburgo: proposta de um espaço educativo e formativo
Processo de formação na luta pela terra do assentamento “12 de outubro” Horto Vergel, Mogi-Mirim - São Paulo

Fonte: Nascimento & Santos Neto (2013)

O diploma de conclusão do Curso Pedagogia foi expedido e registrado pela Universidade Federal de São Carlos e reconhecido pelo MEC. A conclusão do curso de Pedagogia da Terra emitiu aos egressos um diploma de Licenciados em Pedagogia, permitindo que atuem nas seguintes áreas: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Faz-se necessário salientar que o diploma não possui diferença do emitido para o curso regular de pedagogia ofertado pela UFSCar (UFSCAR/PPC, 2007).

Bezerra Neto (2013) afirma que, inicialmente, a turma apresentou muitas dificuldades, mas ao final do curso produziu um bom material de estudos e pesquisas. O primeiro trabalho multidisciplinar da etapa consistiu na produção do histórico de seus assentamentos, as histórias de luta, a reconstituição de suas histórias de vida e na segunda etapa o coordenador do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) Prof. Dr. Valdemir Miotello, ministrou uma disciplina, foi o responsável por auxiliar nos trabalhos relativos à linguagem, teve interesse pelos textos e resolveu propor à turma a publicação em forma de coletânea (BEZERRA NETO, 2013, p. 43).

O primeiro livro da turma intitulado: “Dias de Luta e de Vitória”, contemplou grande parte dos esforços intelectuais do grupo, porém alguns alunos pertencentes e orientados pelo MST se recusaram a participar da publicação (BEZERRA NETO, 2013, p. 43). Findada a VII Etapa, o Prof. Dr. Valdemir Miotello sugeriu e 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 (BEZERRA NETO, 2013, p. 43-44).

Os trabalhos de conclusão de curso e as publicações complementam o acervo da Universidade Federal de São Carlos, são considerados materiais de pesquisa resultantes do primeiro curso de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo.

A parceria entre UFSCar, INCRA, PRONERA e movimentos sociais deu certo e foi novamente colocada em prática, o segundo curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra da UFSCar iniciado no segundo semestre do ano letivo de 2014 com 38 alunos vindos de diferentes regiões/localidades dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, concluíram o curso no segundo semestre de 2018, 15 formandos.

A UFSCar juntamente com INCRA, PRONERA e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC) contribuíram também na construção e oferta do Curso pós-graduação (lato sensu) de Especialização em Educação do Campo, obedeceu ao regime de alternância (TE e TC), iniciaram o curso 50 alunos, finalizaram o curso 41 egressos, provenientes de diversas localidades do Brasil.

Segundo Bezerra e Santos (2018, p. 33) “temos a convicção da importância de qualificar os professores do Ensino Superior e de ampliar o debate em torno do Trabalho no Campo, da Educação no Campo, do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica”, tal ação é indispensável para a formação continuada e de qualidade para os professores da rede pública que tem contato direto com a população rural e muitas vezes sem formação para atender a demanda. Santos e Bezerra Neto (2015, p. 190) argumentam sobre a necessidade da presença dos sujeitos do campo na elaboração e construção das políticas públicas estatais para a educação ofertada à população do campo.

Necessária e justa a presença da população do campo durante o processo de elaboração e construção de políticas públicas estatais frente a um curso de formação superior de professores. Visto que somente esses sujeitos sabem a real necessidade e os desafios enfrentados por eles para que suas crianças tenham acesso à educação de qualidade e justa nas áreas rurais sempre esquecidas pelo poder público estatal.

3 EXPECTATIVAS, DESAFIOS E O MERCADO DE TRABALHO DOS EGRESSOS

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14).

O presente capítulo vem apresentar a inserção dos egressos da primeira turma de Pedagogia da Terra da UFSCar, bem como as perspectivas e desafios enfrentados pelos egressos para se inserirem no mercado de trabalho, se houve continuidade na formação acadêmica, no período de 2011 a 2018.

3.1 Perfil dos egressos da primeira turma de Pedagogia da Terra

Formaram-se pedagogos 41 egressos do primeiro curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo pela UFSCar. Foram convidados para a pesquisa 39, mas apenas 37 participaram e responderam às perguntas. Os quatro que não participaram da pesquisa justifica-se pelas seguintes ocorrências: um egresso infelizmente não resistiu a um trágico acidente em 2012; um não entregou a entrevista; um não foi localizado e o outro é a autora da presente pesquisa. A faixa etária dos egressos varia atualmente entre 28 e 65 anos. Devido à distância, as entrevistas foram feitas por e-mail e redes sociais (whatsapp e facebook).

Segundo Silva (2014, 73) a distribuição dos egressos indicados pelos Movimentos Sociais e sindicais são: FAF – 2; FERAESP – 10; MST – 17 e OMAQUESP - 12. Os egressos participantes da pesquisa vivem em diversas cidades do estado de São Paulo, serão apresentadas as Regiões e as respectivas cidades:

- Região de Araçatuba: Andradina (1) e Guaraçai (1)
- Região de Araraquara: Araraquara (5), Motuca (1) e Matão (1)
- Região de Bauru: Agudos (2) e Pederneiras (1)
- Região de Campinas: Campinas (1)
- Região de Piracicaba: Araras (1), Piracicaba (1), Mogi Mirim (1)
- Região de Presidente Prudente: Teodoro Sampaio (2)
- Região de Ribeirão Preto: Bebedouro (2), Colômbia (2), Jaboticabal (1), Pradópolis (2) Ribeirão Preto (1) e Serra Azul (1)
- Região São Jose do Rio Preto: São Jose do Rio Preto (1)
- Região Macro Metropolitana de São Paulo: (1)

- Região Metropolitana de São Paulo: (3)

Mapa 1 – REGIÕES DO ESTADO DE SÃO PAULO ONDE VIVEM OS EGRESSOS



Fonte: <https://sanderlei.com.br/img/Ensino-fundamental> - adaptado pela autora (2018)

3.2.1 Expectativas pós curso

A pergunta de número um, buscou permitir ao egresso uma volta ao passado, ao questionar quais eram suas perspectivas ao final do curso. Dentre os relatos é possível perceber que a maioria dos estudantes sonhava sair da universidade preparada para assumir uma sala de aula nas escolas dos assentamentos onde viviam ou dar aula em escolas urbanas que recebessem crianças dos acampamentos, assentamentos e zona rural, por exemplo: Penélope (2018) retrata o desejo da maioria ao argumentar que “a expectativa de finalizar o curso Pedagogia da Terra

era atuar na escola do assentamento. De começar a dar aula e colocar em prática o que foi aprendido na graduação”

Desejo também descrito por João (2018): “ingressar na docência da Educação Infantil, na escola do campo”. Marta (2018), que por sua história de vida, comenta que gostaria de ter atuado com a EJA no seu acampamento, porque a sua oportunidade de fazer uma graduação também apareceu numa fase da vida dela mais tardia: “Meu desejo era contribuir na EJA dentro do meu acampamento quando sai da universidade”. Neusa (2018), relata que o desejo era de continuar contribuindo com movimento social:

Qualificar minha atuação militante nos diversos setores buscando também uma satisfação pessoal, uma vez que concluir um curso superior faz parte de um sonho desde a infância, que até então sempre esteve longe de ser uma realidade para a classe trabalhadora.

Às vezes, o sonho de infância é conquistado só na vida adulta, mas é necessário não desistir! Quanto à inserção destes no mercado de trabalho, primeiramente, faz-se necessário recordar o curso que foi denominado “Pedagogia da Terra”. No diploma, o egresso é reconhecido como licenciado em Pedagogia igual ao universitário formado pelo curso regular da UFSCar, é habilitado a dar aula na educação básica das redes municipais, estaduais ou particulares, um dos, ou o primeiro desafio foi de inserção nas salas de aulas, porque as escolas municipais ou estaduais não contratam professores sem suas aprovações em concurso público e/ou processos seletivos.

Cada município tem critérios diferentes para que os professores façam a escolha da classe a cada ano letivo. E, a rede privada de ensino (educação básica) raramente tem um aluno que vive nas áreas de acampamento ou assentamento, devido ao alto custo financeiro de manter uma criança ou jovem na rede privada de ensino.

As dificuldades foram variadas para a inserção dos egressos no mercado de trabalho, Joana (2018) explica a necessidade de entrar na justiça para exercer a função de pedagoga e concursada:

Eu esperava me formar e voltar para região e fazer concurso para trabalhar na escola do assentamento onde eu morava. Ao me formar fiz o concurso e passei, mas não fui convocada, acabei entrando na justiça e fui convocada só que pelo mesmo motivo da não convocação (perseguição por ser representante do assentamento) acabei indo para uma outra escola, mas que também acolhe as crianças dos assentamentos.

Outro ponto que merece destaque na fala de Joana (2018) é a perseguição política sofrida por ela, algo que acontece em cidades com menor número de habitantes. Nesse ponto, é fundamental expor outra situação-problema que alguns assentados estão passando, e, outros,

poderão passar, o fato de ser cônjuge ou titular do lote e, também, ser funcionário público, essa é uma questão que precisa ser reavaliada pelo INCRA, mesmo que seja analisado caso a caso.

Fica a interrogação, qual a finalidade de um programa como o PRONERA e o INCRA em organizar e subsidiar um curso que forma um pedagogo, se não cria mecanismos que possibilite a inserção deste educador para o ambiente ao qual foi preparado? E porque o pedagogo, enquanto funcionário público, titular do lote se mantém irregular junto ao cadastro do INCRA excluído de qualquer benefício federal ou estadual, visto que o próprio INCRA o colocou nessa condição? Quando ofertou um curso de formação para atuar junto aos alunos que vivem do e no campo e não pensou que os municípios e estado não permitem a inserção do pedagogo sem que este seja concursado para assumir uma sala de aula.

O que esperar de um Estado defensor da burguesia? Santos e Bezerra Neto (2018) respondem que o Estado realiza concessões e contempla parte das reivindicações apresentadas pela sociedade civil organizada, é como se minimizasse os impactos dos gritos de uma criança ao lhe dar um doce quando ele pede um brinquedo, porém jamais se distancia das determinações do capital.

O Estado burguês é efetivo na sociedade capitalista contemporânea, responsável por “resguardar a conformação mercadológica hegemônica da educação, cada vez mais submissa e subserviente às demandas e determinações das empresas multinacionais e do capital internacional, que coordenam e conduzem a expansão do agribusiness no Brasil” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2018, p. 30).

Explicação que justifica os egressos acessarem uma educação de qualidade nas universidades públicas, serem graduados com formação direcionada à população que vive no campo e ser impedido por uma série de processos burocráticos de acessar as escolas do campo e contribuir na formação dessa população.

3.2.2 Formação continuada

Demerval Saviani (2007), analisando a origem da escola, argumenta que quando parte dos homens se apropriou da terra, como principal meio de produção, passou a viver não mais do seu próprio trabalho, mas do trabalho alheio. Posterior à ruptura, a educação que antes visava o bem coletivo e se realizava no próprio ambiente de trabalho sofreu mudanças, a educação diferenciada, uma educação para a classe proprietária focada nas atividades intelectuais e outra para os não proprietários, voltada para o processo do trabalho manual. Dessa forma, “a primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa [...]

tempo livre. Era o lugar para onde iam as pessoas que dispunham de tempo livre” (SAVIANI, 2007, p. 155).

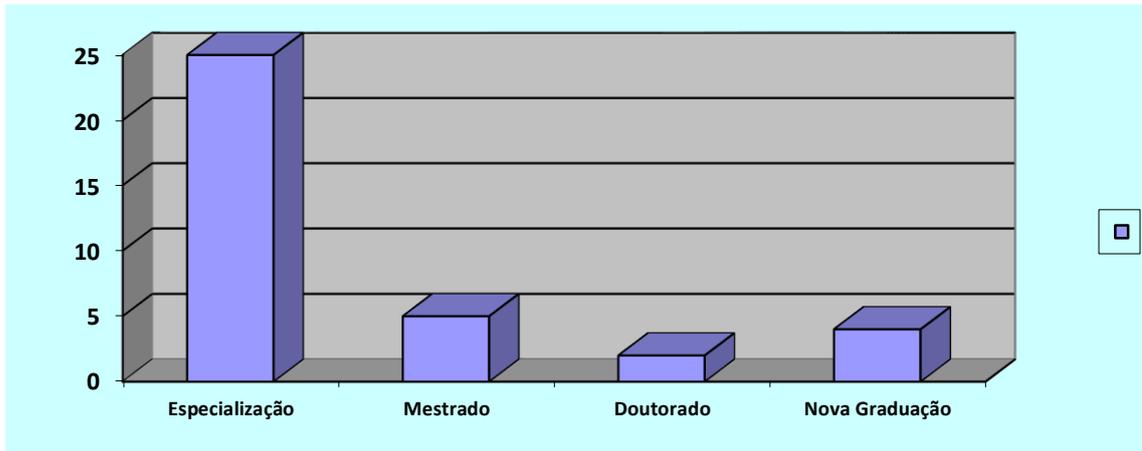
A educação brasileira teve a contribuição das experiências do PRONERA, desde 1998, que implantou cursos de formação inicial, como o de graduação em Pedagogia da Terra-UFSCar e também formação continuada, desafiou limites históricos, rompeu barreiras consideradas definitivas e colocou em evidência a precariedade da educação rural. Em destaque, as contribuições a seguir e tratam da formação dos egressos do primeiro curso de Pedagogia da Terra do estado de São Paulo serão abordadas as questões de número dois e número seis.

O Gráfico 1 representa a questão de número dois, pensada para coletar informações sobre a continuidade na formação acadêmica dos egressos durante o período de 2011 até 2018 (Especialização, Mestrado ou Doutorado). Maria do Socorro Xavier Batista (2011, p. 64) enfatiza que:

As ações de formação continuada de educadores promovidas pelas secretarias municipais também não têm como foco a Educação do Campo. Algumas iniciativas estão ocorrendo em poucos municípios, em assentamentos rurais ou em escolas rurais isoladas sob a iniciativa da comunidade organizada e dos movimentos sociais.

Os egressos que deram continuidade à formação acadêmica após a finalização do curso de Pedagogia da Terra totalizam vinte e cinco (25), estão fazendo ou finalizaram cursos de especialização, em diversas áreas, como: Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Infantil, Educação do Campo, Educação no Campo, Educação Especial, Libras e Agroecologia, Linguagens. Entre mestrandos e mestres totalizam cinco (5), sendo, quatro (4) na área de Educação e um (1) em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente; e, finalizando o doutorado (2 egressos), sendo um em Educação na USP e o outro em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente na UNIARA. Quatro (4) egressos complementam seus currículos com uma segunda graduação, as áreas são: Letras (1 egresso já concluiu), Arte (1 egresso cursando) e Psicologia (2 egressos cursando).

Gráfico 1 – Formação Continuada dos Egressos



Fonte: Elaboração da Autora (2018)

Para Saviani (2011, p. 212) o professor não pode ser somente um repetidor que transmite os conhecimentos compreendidos, ele deve ser “um pesquisador, um criador, alguém que se posicione ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para seu desenvolvimento”. Tal condição só pode ser concretizada quando o professor entende a necessidade de aprofundar seus estudos, ampliar seus conhecimentos e se manter ativo contribuindo com seu desenvolvimento e consequentemente com o da sociedade em que está inserido.

Os egressos estão comprometidos e conscientes do quão necessário é a formação continuada no trabalho do pedagogo, porque contribui ativamente na ação pedagógica do professor, trabalha e pode melhorar o senso crítico e analítico diante das necessidades que podem surgir dentro do cotidiano da escola:

A conscientização também se liga à utopia, não como algo irrealizável, mas como relação dialética permanente entre o ato de denunciar e o de anunciar, a partir do desenvolvimento de um pensamento crítico e do comprometimento com a realidade na busca pela libertação (ALMEIDA; COAN; CEMBRANEL, 2013, p. 11).

O professor enfrenta, no sistema capitalista um trabalho educativo enraizado na desigualdade social. Atualmente a vida do professor está envolta pela burocracia, existem metas educacionais a serem cumpridas porque municípios e Estado cobram números e estatísticas de

desempenho do aluno, são provas como a ANA¹⁶, o SARESP¹⁷ e a Prova Brasil¹⁸, aplicadas em determinados anos e pouco se vê de retorno. O professor ainda se ocupa com preenchimento de fichas, planejamentos, cadernetas, com o aluno e a vida do aluno muitas vezes até fora da escola quando há risco. Almeida, Coan e Cembranel (2013, p. 2) contribuem ao afirmar que “esse sistema tem como fundamento a divisão social em classes, colocando de um lado os exploradores - uma minoria - e de outro os explorados - a maioria da população mundial”.

Diante da educação que se torna produto de troca no sistema capitalista, a formação do professor segue com o objetivo de atender as suas necessidades, a maioria dos cursos e faculdades priorizam a formação tecnicista que privilegia a inserção de profissionais no mercado de trabalho e afasta o ideal de liberdade e igualdade de direitos a todos os cidadãos, a realidade ofertada pelas instituições de ensino superior pública ou privada é fruto do sistema desigual que estabelece diferenças e necessita de um processo formativo rápido e econômico que capacite pessoas para atender aos interesses do mercado (ALMEIDA, COAN e CEMBRANEL, 2013, p. 3 e 4).

De acordo com Araújo (2011, p. 285), a educação se estruturou “como uma preocupação mundial que foi progressivamente se tornando central a partir da década de 1940” e ganhou mais intensidade “pela identificação entre nível superior de escolarização e ascensão social via emprego nas empresas e nos órgãos públicos”.

Nesse sentido, o “problema maior de estudar” tem profundas ligações com a configuração do Estado brasileiro e, conseqüentemente, com a política educacional que foi traçada a partir dessa configuração”, ou seja, no “século XX a ideia da educação como propulsora de igualdade econômica e social pode ser relacionada com a de direito a ser garantido pelo Estado (ARAÚJO, 2011, p. 280). Almeida, Coan e Cembranel (2013) fazem

¹⁶ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso 11 de em junho de 2018.

¹⁷ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

Disponível em: <<https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=D214BR714G91204&p=saresp>>. Acesso 11 de em junho de 2018.

¹⁸ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso 11 de em junho de 2018.

uma breve análise sobre a formação de professores no Brasil citando obras de Saviani, expõem ao final dessa revisão histórica que:

[...] em todos os momentos e reformas instituídas no que diz respeito à formação docente o discurso se volta sempre para uma mesma lógica, a do aumento de instituições de ensino atreladas ao barateamento do processo educacional segundo as necessidades de um sistema econômico. Por consequência, a escola deixa de ser um centro formador de intelectuais politizados, conscientes, livres para pensar e agir, focando na formação direcionada para o pensamento de que a riqueza cabe aos mais aptos a obtê-la. Aos de menor capacidade, resta o trabalho quase servil.

Nesse sentido, é possível afirmar que a educação diante do processo de formação do professor também se tornou mercadoria administrada pelo capital, pensada para suprir as necessidades do sistema econômico, ou seja, não existe preocupação com a formação de qualidade composta por intelectuais conscientizados social e politicamente, livre para pensar e agir enquanto cidadão para constituir uma sociedade justa.

Dar sequência na pesquisa sobre a abordagem formação de professores faz necessária a apresentação da questão de número seis da entrevista feita com os egressos, que foi pensada para permitir uma reflexão sobre o que significou para cada um ter feito um curso como o de Pedagogia da Terra.

Neusa (2018) começa falando sobre momentos vividos, resgata a Constituição Federal de 1988, para afirmar o direito a educação: “estudar é um direito constitucional, porém sempre foi muito difícil para a classe trabalhadora ter que trabalhar desde muito cedo e estudar”, a entrevistada relata que desde os 7 anos começou a trabalhar e também a estudar, frequentou as escolas rurais, distante de casa, as condições da escola eram precárias e o ensino não tinha qualidade. Ela comentou que na fase adulta foi professora, eram salas simples, sem materiais, muitos alunos, diferentes idades, mas já calejados do trabalho braçal.

Neusa (2018) fez esse resgate para afirmar que não nasceu em família rica, que todas as suas conquistas foram a duras batalhas, em busca de melhores condições de vida, mudou-se para São Paulo e o laço com a educação se mantinha, foi educadora popular, entrou para o MST em 2002 e foi convidada a concluir os estudos na “EJA Médio, na Escola Técnica Josué de Castro no ITERRA: “ao concluir o nível médio, para mim estava realizando o sonho de avançar nos estudos”. Mas não parou por aí, ela fez parte dos egressos da:

1º turma de Pedagogia da Terra na UFSCar. Um sonho e uma necessidade. Estes estudos foram a grande realização da minha vida, já fiz uma especialização em Educação do Campo e Agroecologia, pela USP, muito importante e hoje atuo com mais confiança no que faço. Então para mim, acessar os cursos do PRONERA, poder estudar, é muito importante e necessário essa ajuda, sem ela não seria possível!

A necessidade da alfabetização se fortalece como condição para se participar da vida na sociedade. Com isso, “o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 158).

De acordo com Santos e Bezerra Neto (2012) citando Lombardi (2008) a “educação constitui uma necessidade social e um direito de todos os cidadãos e com isso se delineou o desenvolvimento e a consolidação de um aparato escolar de dependência estatal”, ou seja, a burguesia determinou que o Estado é o responsável pelo sistema educacional e servirá aos interesses dela, portanto, apenas a luta e resistência de movimentos populares sociais tem condição de afrouxar um Estado programado para determinar o tipo de educação ofertado a classe trabalhadora.

A educação assegurada pelo Estado é dual e distinta, oferta a elite uma escola de qualidade abundante em recursos educacionais e a escola da classe trabalhadora segue precária, com baixa qualidade e centrada na formação profissional (SANTOS; BEZERRA NETO, 2012). Exemplo concretizado no relato de Patrícia (2018) sobre o período em que cursava o último ano do ensino médio em uma escola pública urbana, sua única perspectiva era de trabalhar no comércio, para ter condições de pagar um cursinho e concorrer a uma vaga em uma universidade:

Quando cursava o último ano do ensino médio numa escola pública da cidade de Descalvado, minha única perspectiva quando terminasse os estudos era de trabalhar no comércio para conseguir pagar um cursinho e tentar concorrer à uma vaga em uma universidade. O caminho seria não só longo, como talvez impossível, assim como foi para muitos familiares.

As oportunidades educacionais são ofertadas a fim de promover e acelerar o lucro do capital mantido nas mãos de poucos, o Estado é o aparelho ideológico potente que articula e determina por meio da educação escolar quem reproduzirá a força de trabalho e quem será o intelectual (SANTOS; BEZERRA NETO, 2012).

Na contramão dessa perspectiva do Estado estão os movimentos sociais, que por meio de luta e resistência exigem o acesso e a promoção de políticas públicas que favoreçam a classe trabalhadora uma formação intelectual de qualidade. Nesse viés Patrícia (2018) fala sobre o fato de estar inserida em um movimento social, que lhe abriu as portas para prestar o vestibular e fazer parte da primeira turma de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo:

Minha participação em um movimento social me abriu as portas para participar do vestibular para primeiro curso de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo, oferecido pela UFSCar em parceria com o INCRA, o MST, FERAESP, OMAQUESP e FAF. O que significou mudança na vida de muitas pessoas, não só as que participaram do curso, como também a de nossos familiares. Fui então, primeira de

minha família a concluir um curso superior em uma Universidade Pública. O curso de Pedagogia da Terra nos possibilitou aprender com o outro, nos politizar, nos construirmos enquanto pesquisadores/as e experimentarmos a vida acadêmica. Dividir os debates, ter acesso ao conhecimento científico, aprender a lidar com o diferente, me construir numa pedagogia da terra, foi a base fundamental para eu iniciar meu trajeto enquanto uma professora de Educação Infantil que acredita nos potenciais das crianças e que as reconhecem como participantes ativas da sociedade.

Joana (2018) afirma que a conquista não é somente do egresso que se formou, vai além, “não só para mim, mas para a comunidade do meu assentamento ter dois jovens graduados numa instituição federal e num curso voltado para a atuação na educação de nossas crianças significou muito”.

Antônia (2018) complementa e expressa sua gratidão afirmando que: “a realização de fazer um curso como o de Pedagogia da Terra vai além de uma realização pessoal, é uma conquista social para todos os sujeitos envolvidos” foi a garantia e a oferta de “oportunidade de estudos aos trabalhadores do campo e sujeitos das classes menos favorecidas” a parceria entre Movimentos Sociais, Universidade, PRONERA e INCRA abriu espaço para o “protagonismo e existência” da classe trabalhadora nas instituições de ensino. “Os sujeitos beneficiários não são só os estudantes, mas suas famílias suas comunidades seus contextos sociais e a sociedade em geral através retorno destes projetos”.

Mariana (2018) retrata a força que a formação lhe trouxe, a compreensão de mundo e de si contribuindo para transformar o mundo: “o curso de Pedagogia da Terra foi um divisor de águas na minha vida. O crescimento foi em todos os aspectos: estrutural, intelectual e emocional. Hoje consigo me olhar, analisar e fazer uma autocrítica do que sou ou pretendo ser”. Nesse sentido Rocha (2011, p. 136 e 137) evidencia que:

[...] a formação não se fecha em torno de uma única proposta de atuação docente, uma vez que essa atuação deverá necessariamente se adequar às necessidades de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar e propor. A educação, mais especificamente a escola, assume nessa luta a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade. Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e técnicas que auxiliem na realização do trabalho com a terra, com as águas e florestas com sustentabilidade política, econômica, cultural e social.

Gerar rupturas, em uma sociedade promotora das ideologias capitalistas como: “a universidade pública não é lugar de pobre”, “é melhor o pouco de educação do que nada”, “pobre precisa aprender a fazer e não aprender a pensar”, “pobre só precisa do suficiente para sobreviver”, “pobre já não tem cultura” e, principalmente, que “o pobre tem que se colocar no seu lugar: a área de serviço”, “trabalha sem reclamar, quem mandou nascer pobre” e “se não ficar rico é porque não se esforçou o suficiente para alcançar seu objetivo”.

As expressões populares expostas acima são exclamadas por muitas pessoas, inclusive pela classe trabalhadora alienada pelo capital, que aprende e promove ideias capitalistas sem refletir que são vítimas de um sistema manipulador que usa de meios como a educação para se promover e permanecer ativo, a proliferação da ideologia capitalista é tão ampla que, se não fosse a luta dos movimentos sociais e a parceria firmada entre UFSCar, INCRA e PRONERA, seria difícil ou impossível se tornar pedagoga formada por uma instituição pública.

Para Edilene (2018), o curso foi a abertura de um caminho novo na vida, reforçou suas origens na classe trabalhadora, mas lembra que sem recursos financeiros para pagar uma graduação na faculdade particular seria difícil ingressar na universidade pública porque o ensino fundamental e ensino médio foram concluídos em escolas municipais e estaduais, e se não fossem as lutas dos movimentos sociais por políticas públicas de garantia, acesso e permanência dificilmente ela seria hoje uma pedagoga, “pois venho de uma realidade que boa parte do tempo dedicava a trabalhar ajudando meu pai na granja ou minha mãe em casa”.

Luana (2018) evidencia a gratidão pela luta de todos os envolvidos para que o primeiro curso de Pedagogia da Terra fosse concluído:

[...] ao movimento social pelo convite, por ter me mostrado que era possível encarar esse espaço do chão da universidade, agradeço ao INCRA por tudo, além da moradia durante nosso estudo, ainda nos deu a oportunidade de levar nossos filhos ainda bebês e nos encorajar em nosso desafio de ter que ser mãe de família, sem-terra, estudante... agradeço a todos os professores e coordenadores do curso por toda paciência conosco, pelo carinho com a nossa causa, por tudo meu muito obrigada e gostaria de dizer que pra mim esse processo é tão grandioso que não vou parar jamais, pois após o término do curso já fiz duas pós graduação e estou terminando minha segunda graduação graça ao ingresso do curso de pedagogia da terra no qual terei pra sempre o maior orgulho do mundo....Pra mim fui tudo tão perfeito que terminei em 2011 e já tinha passado no concurso público do meu município em 2010, assim que peguei o diploma me efetivei e mudei a minha vida pra sempre.

Para Laís (2018) o fato de ter acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado pela sociedade já é sinal de vitória, porque o cidadão sabe dos direitos, mas viver em uma sociedade capitalista onde o direito é manipulado para o trabalhador, ingressar na universidade é sinal ainda tímido de diminuição no impacto da desigualdade:

Fazer o curso de pedagogia além de fornecer o conhecimento geral sobre conceitos e metodologias da educação nos forneceu um conhecimento amplo sobre as questões sociais e o verdadeiro sentido da educação como formação integral do indivíduo. Também foi uma oportunidade grande para que filhos de assentados fizessem parte do mundo acadêmico. Considerando a classe trabalhadora como indivíduos que tem direitos. Contribuindo para que desigualdades e preconceitos diminuam.

Giovana (2018) cita o curso de Pedagogia da Terra como um marco na história da classe trabalhadora porque essa é uma conquista de uma classe:

Acredito que este foi um grande avanço da classe trabalhadora, formar filhos e filhas da luta pela terra, me ajudou muito no meu crescimento como indivíduo e tanto profissional. Sabemos o quanto é difícil o acesso a uma faculdade pública e então não podemos deixar esse curso morrer assim como lutamos para conseguir temos que lutar para cada vez mais os jovens assentados se engajarem na luta por uma educação de qualidade e sim podemos fazer grandes mudanças nos espaços e nas escolas que atuamos.

Segundo Lorena (2018), ter feito o curso de Pedagogia da Terra:

[...] significou ter acesso ao conhecimento sistematizado. Ter aprendido a convivência, a auto-organização, com pessoas diferentes. E ver e compreender o mundo com outro olhar. Este curso possibilitou e está propiciando o trabalho nas nossas escolas e a continuidade do estudo com especialização, pós e isto é muito importante, estou no mestrado e devo isso a esta oportunidade. O período em alternância, o olhar para as mães com ciranda e comprova que a educação deveria ser na sua prática coletiva.

A gratidão elucidada pelos egressos é feita com nobreza e consciência porque não se trata de uma parceria constituída de organizações e instituições vazias e/ou caridosas, são representantes que comungam de uma mesma ótica constituída com consciência de classe. O curso foi pensado e ofertado por sujeitos que vivem no campo e sentem na pele os efeitos de um sistema desigual socialmente e por sujeitos intelectuais capazes de compreender que a desigualdade existe e podem fazer a diferença ao contribuir na redução desses impactos na sociedade. É nesse sentido que Penélope (2018), elenca pontos que considera que foram potencializados no curso de Pedagogia da Terra:

[...] esclarecimento sobre os diferentes níveis de compreensão da vida, entendimento sobre a questão fundiária brasileira e o papel fundamental da reforma agrária neste processo, capacitação para o exercício consciente de funções para a melhoria de sua comunidade, sua afirmação feminina, conhecimento de educação e educação do campo, ascensão profissional e financeira, possibilidade de ascensão intelectual, ou seja, de ingressar nos estudos de pós-graduação.

Luana (2018) na sequência enfatiza a positividade na parceria e sugere que ela seja sempre ampliada e continue a incentivar outras pessoas:

Eu acredito que essa parceria via movimentos sociais, INCRA e universidade, deverá ampliar e incentivar cada dia mais para dar oportunidade aos que de fato precisam de ajuda para dar continuidade a um sonho criando verdadeiro espaço de construção de uma vida onde o sonho não vire utopia e sim seja realizado com tantas pessoas.

Rocha (2011, 136) apresenta uma reflexão sobre os objetivos dos cursos de formação do PRONERA, projeta e reafirma uma das críticas dessa pesquisa: a inexistência de escolas do e no campo para a inclusão e atuação dos egressos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia nos sistemas de ensino, as poucas escolas que existem estão sendo fechadas e, também, deixa claro que a formação dos egressos pode e deve valer como ferramenta de luta pela existência física das escolas.

Sendo assim, a formação e titulação ofertadas nos cursos de formação do PRONERA objetivam criar condições para atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir. Uma discussão relevante no perfil diz respeito à inclusão dos egressos dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura nos sistemas de ensino. Outro ponto importante faz referência à inexistência de uma escola para atuação. Isso porque o número de escolas das séries finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio é pequeno e as que existem estão sendo desativadas. Nesse cenário, o PRONERA, na medida em que as forma docentes do e para o campo, também se constitui em uma ferramenta de luta pela existência física da escola.

A lógica de expansão do capitalismo no campo é vista como lugar de negócio, não inclui, não precisa das “escolas do campo”, mas exige educação escolar dos trabalhadores do campo. Caldart (2009, p. 48 e 49) reflete sobre três pontos: primeiramente mão-de-obra mais qualificada para a chamada “reestruturação produtiva” para satisfazer o interesse dos “empresários rurais”, nesse ponto se justifica a demanda sobre formação ou educação profissional, escolas agro técnicas, cursos de agronomia com novos currículos, e cursos superiores voltados à gestão do agronegócio

O segundo ponto, “[...] porque nesse contexto de ‘modernização da agricultura’, onde a chamada ‘agricultura familiar’ deve se inserir para sobreviver (“sobreviverão os melhores, os mais modernos”, é a afirmação)” promover o acesso à escolarização básica, permite uma “espécie de ‘exército de reserva’ para as demandas das empresas que comandam os negócios agrícolas: mas isso sem excessos, é claro, porque afinal é sempre bom poder contar com a alternativa do trabalho escravo em alguns lugares” afinal, o Estado dá prioridade às demandas específicas do capital e não na construção de um sistema público de educação do e no campo, capaz de atender as demandas do polo do trabalho (CALDART, 2009, p. 49).

Terceiro, as escolas para as famílias trabalhadoras do campo podem “[...] ser um bom veículo de difusão da ideologia do agronegócio: através da nova geração voltada para a nova ‘revolução verde’” dos transgênicos, da tecnologia, da monocultura, dos insumos químicos industriais, da maquinaria agrícola pesada, tudo submetido à lógica da reprodução do capital (CALDART, 2009, p. 49). Diante do cenário em que escolas do e no campo estão sendo fechadas, o próximo ponto da pesquisa se desenvolverá diretamente sobre a inserção dos egressos no mercado de trabalho.

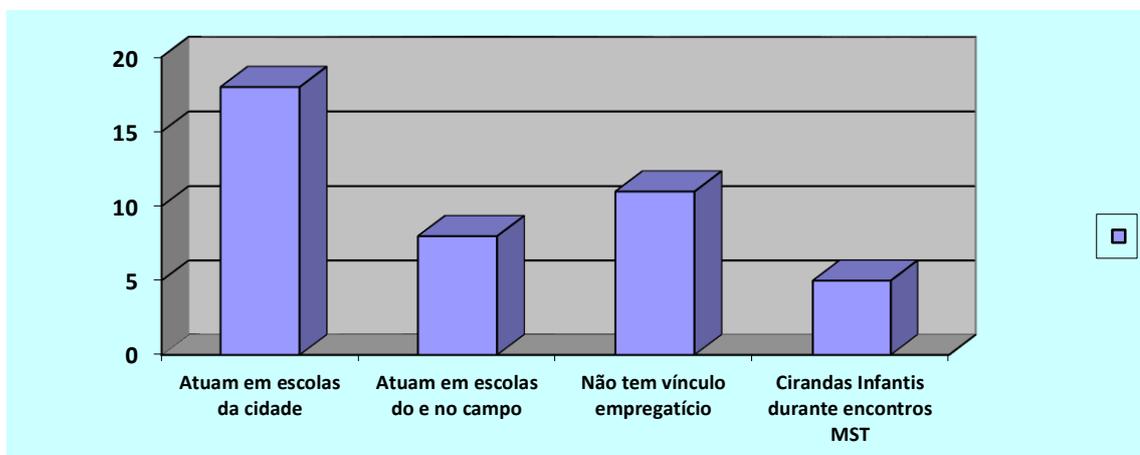
3.2.3 Inserção no mercado de trabalho

A subseção aborda a inserção dos egressos no mercado de trabalho, seus desafios enfrentados diante de pontos citados a priori, e ampliados nesse ponto da pesquisa. As questões de números três, quatro e cinco se desenvolvem na sequência.

A questão número três está direcionada ao mercado de trabalho, afim de conhecer quantos exercem a profissão de professor/a? E onde? (Cidade, assentamento ou nos movimentos sociais - escola municipal, estadual, filantrópica ou particular).

Essa questão trouxe informações quantitativas, foi possível identificar que dezoito (18) egressos atuam em escolas localizadas nas zonas urbanas, s apenas oito (8) egressos lecionam em escolas do campo em áreas de assentamento; onze (11) egressos não possuem vínculo empregatício, porém cinco (5) atuam nas cirandas infantis durante encontros do MST.

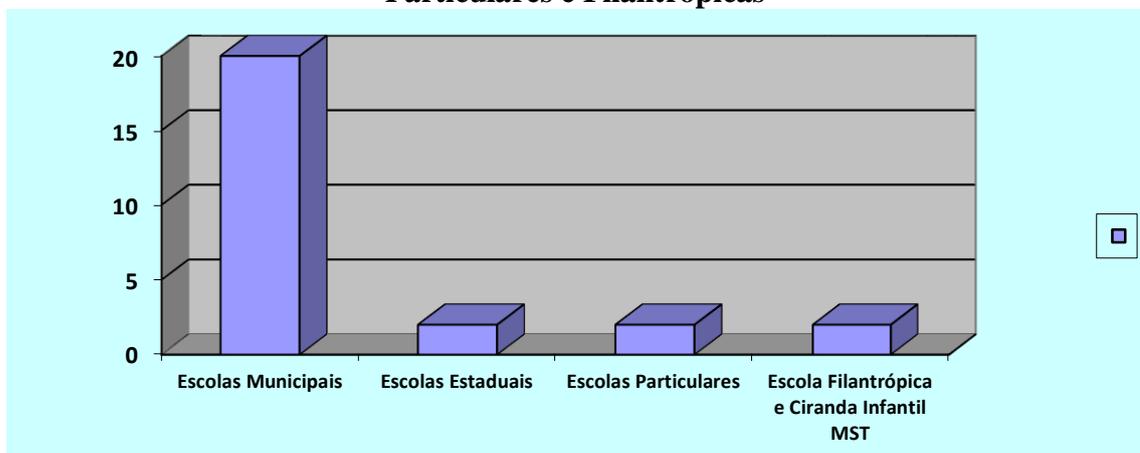
Gráfico 2 – Egressos que Desenvolvem seu Trabalho nas Escolas da Cidade, Escolas do/ no Campo ou Apenas nos Movimentos Sociais



Fonte: Elaboração da Autora (2018)

Dos vinte e seis (26) atuantes nas escolas do campo e da cidade, vinte (20) estão em escolas municipais; duas (2) professoras na rede privada de ensino, sendo uma em curso profissionalizante e a outra no ensino superior UNIARA; duas (2) atuam nas escolas do estado, uma (1) atua em escola filantrópica e uma (1) Ciranda Infantil MST ¹⁹.

Gráfico 3 – Egressos que Desenvolvem seu Trabalho nas Escolas Municipais, Estaduais, Particulares e Filantrópicas



¹⁹ Escola Nacional Florestan Fernandes

Fonte: Elaboração da Autora (2018)

A questão de número quatro trata de dois pontos: o primeiro, faz referência às escolas que atendem crianças do assentamento ou acampamento, se estão disponíveis para os pedagogos/as da terra atuarem. A maioria das respostas é positiva, porém depende da classificação nos concursos públicos. Juliana (2018) esclarece e cita exemplo da realidade no assentamento:

No tocante às escolas de assentamentos e acampamentos estão disponíveis sim, desde que o pedagogo/a da terra esteja concursado pela prefeitura da cidade. Exemplo: aqui no assentamento Bela Vista temos vários funcionários concursados na área da merenda, serviços gerais, portarias, secretárias e agentes educacionais que trabalham na escola EMEF Hermínio Pagotto e na creche CER Waldyr Alceu Trigo. Mas até o momento nenhuma das seis educandas do curso de pedagogia da terra conseguiu entrar devido aos concursos.

Edilene (2018) amplia o horizonte da região de Araraquara, ao citar mais uma escola considerada do campo, pertencente ao Assentamento Monte Alegre, localizada entre os municípios de Araraquara, Matão e Motuca, interior de São Paulo, porém são espaços que não têm egressos do curso de Pedagogia da Terra.

No Assentamento Monte Alegre tem uma escola do campo (situada na cidade de Araraquara), mas os professores são da cidade de Araraquara ou Matão, são professores celetistas ou concursados, todos os dias eles vão para a escola, a prefeitura passa em alguns pontos da cidade pegam os professores e levam para a escola. Assim eles não precisam utilizar carro próprio. O Assentamento Monte Alegre pertence aos três municípios – Araraquara, Matão e Motuca, e atualmente no território pertencente a Motuca foi implantada uma creche, mas os critérios se aplica conforme a escola do campo, os professores são da cidade de Motuca, são celetistas, eles vêm de Van para a creche trabalhar e no fim do expediente volta para a cidade.

De fato, apareceram em algumas falas a contradição sobre planejar um curso para pessoas vindas do campo, para atuarem no campo e, depois de formados, tem restrições a atuação por uma série de critérios existentes nos editais dos concursos públicos, lembrando que raramente são abertos concursos, e, muitas vezes, o são para formar cadastro reserva. Júlia (2018) cita seu exemplo sobre tal contradição:

Olha, para mim, a escola do campo nunca pensou na especialidade do curso de Pedagogia da Terra. É contraditório formar pessoas do campo para atuar no campo e na hora do vamos ver, ser igual aos outros, ter que prestar concurso etc., dessa forma, a nossa formação se torna quase ineficiente.

Pedro (2018), argumenta que nunca passou por qualquer tipo de discriminação por apresentar um diploma do curso de Pedagogia da Terra e sobre a contradição citada acima, ele enfatiza e provoca uma reflexão sobre a busca por uma educação que não seja fragmentada, sobre o acesso à educação para população rural e por fim evidencia que esta é uma questão de luta de classes:

Pelo que percebi e nas escolas que tive conhecimento ou trabalhei não há distinção entre Pedagogo ou Pedagogo da Terra. O que é considerado é o grau obtido como Licenciado em Pedagogia. Ainda que em concursos para escolas no campo não há nos editais preferência ou exigência do curso de Pedagogia da Terra, apenas Pedagogia. O que nos leva a considerar adequado na medida em que não buscamos uma educação fragmentada, mas que se contradiz também na questão da luta de classes e o acesso à educação da população rural.

O concurso público é um ponto tenso para esses egressos, mesmo diante da comprovação no histórico de que a formação foi diferenciada da pedagogia tradicional, para atuar junto às crianças que vivem no campo, precisam ser aprovados nos concursos públicos. E passar no concurso é apenas uma etapa, porque na sequência vem a pontuação dos professores que estão na rede há mais tempo, que escolhem as escolas e as salas para atuarem durante o ano letivo. Tal fato fica claro diante de algumas falas dos egressos.

Stela (2018) fala sobre a cidade de Bebedouro, que possui duas escolas para atender crianças e jovens; a inserção do professor só é possível por meio de concurso público ou processo seletivo: “atendem as crianças e adolescentes do assentamento e para trabalhar nela é necessário ser concursado ou celetista. Essas duas escolas atendem a todas as crianças e adolescentes da zona rural ao entorno da cidade”.

Como as etapas de atuação do licenciado em Pedagogia estão a cargo dos municípios, não há regras fixa. Rafaela (2018) relata sobre sua realidade na capital São Paulo e no entorno, onde já atuou:

Moro no acampamento Irmã Alberta... apesar de ter 16 anos o espaço não é legalizado, portanto não temos previsão de quando vamos construir uma escola para assim podermos atuar junto ao movimento social. As escolas que as crianças do acampamento estudam são do município de São Paulo, Cajamar e Santana de Parnaíba temos professores formados pelos cursos do movimento e PRONERA que dão aula nesses municípios concursados e contratados.

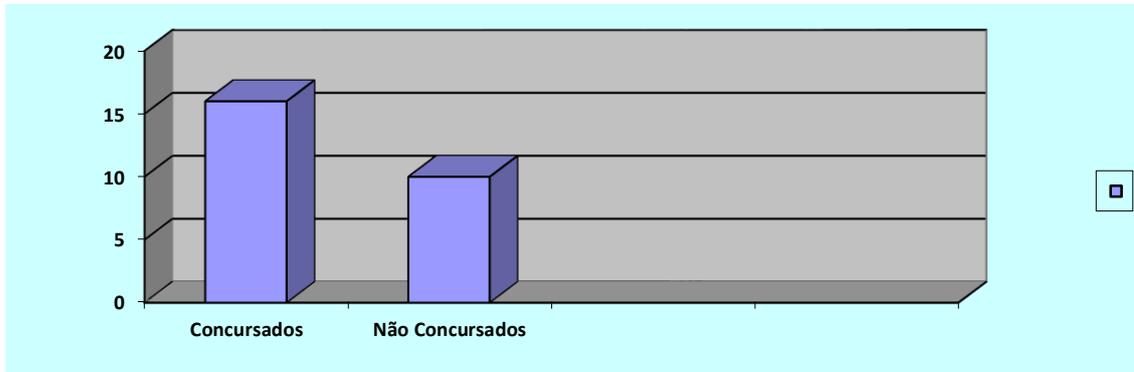
Lorena (2018), também traz a realidade de Campinas sob outra ótica e afirma que por onde passou não existem profissionais formados pelos cursos do PRONERA atuando junto aos filhos de assentados e acampados da Reforma Agrária:

[...] em todas as escolas aqui de São Paulo os pedagogos, os professores são concursados sim, não garante sua especificidade de quem é do campo... quando faz o concurso, dependendo da pontuação, você que escolhe pra onde você quer ir, então se você não tem uma pontuação boa, não escolhe pra onde vai e as vezes mesmo morando dentro do assentamento você consegue vaga na escola da cidade, vários casos assim. Então é uma luta ainda de muitos conseguir passar nos concursos e entrar nas nossas escolas.

O segundo ponto da questão número quatro, questiona se o egresso é concursado ou não. Dos vinte e seis (26) ativos no mercado de trabalho, dezesseis (16) são concursados junto às redes municipais de ensino, dez (10) não concursados, mas atuantes como celetistas em

escolas municipais, estaduais contratados por tempo determinado, professores na rede privada, filantrópica e na ciranda do MST. O gráfico abaixo ilustra os dados coletados.

Gráfico 4 – Quantidade de Egressos Concursados e Não Concursados



Fonte: Elaboração da Autora (2018)

A questão de número cinco foi pensada para permitir aos egressos uma reflexão sobre os desafios que foram ou são enfrentados para se inserirem no mercado de trabalho. Em destaque, o desejo quase unânime entre os entrevistados, foi o de atuar em escolas do campo ou escolas urbanas que atendem alunos vindos da zona rural ou assentamentos.

Júlia (2018) agradece a oportunidade que teve até concluir o curso e deixa uma crítica sobre a necessidade de se pensar políticas que permitam a inserção desses egressos nas escolas do campo:

Porém, para mim não adiantou muito pensar em uma educação voltado para o campo onde os professores oriundos do campo formados pela universidade não consigam atuar no campo. Deveria ter sido pensada uma política onde ficasse mais fácil atuarmos no campo e construirmos mais escolas.

Ser inserido no mercado de trabalho não é uma tarefa fácil para qualquer egresso de qualquer área profissional, mas ser formado para atuar em escolas do campo quando não se tem nenhum respaldo legal para ser parte do corpo docente dessas escolas fica mais difícil ainda. Mariana (2018) complementa, afirmando que a questão da pontuação nos concursos públicos é somada aos momentos de dificuldade dos egressos:

Quando terminei a faculdade logo me inseri no mercado de trabalho na área de gestão pública: trabalhei 3 anos na prefeitura de Itapira, depois mais 3 na prefeitura de Mogi Mirim e 1 ano na área administrativa de uma empresa. Hoje, estou tentando na área que me formei, mas está difícil pois não tenho pontuação necessária para conseguir uma sala.

As pessoas enfrentam muitos problemas, diante de um sistema que não foi pensado para a inserção delas no mercado de trabalho nas áreas rurais. A falta de dinheiro para pagar as várias inscrições dos concursos públicos e processos seletivos prestados foi um desafio para Laís

(2018): o “primeiro desafio foi o de pagar as inscrições para vários concursos que prestei, tanto que inicialmente tive que trabalhar como vendedora”.

Pagar as inscrições dos concursos públicos foi mesmo um desafio citado por vários egressos, principalmente por serem recém-formados, um embate para se inserirem no mercado de trabalho. Muitos municípios além de promoverem concursos também promovem os processos seletivos, todos com taxas de inscrições que variavam entre R\$ 10,52 a R\$ 80,00.

Ser aprovado no concurso não garante que o professor será convocado para trabalhar, existem as pontuações e os critérios de desempate que colocam os recém-formados em desvantagem. Os problemas continuam para alguns, que ainda não se efetivaram no sistema de ensino; entram em cena os concursos públicos e suas burocracias, como Juliana (2018) relata e acrescenta outros problemas:

Ainda enfrento muitos desafios: esperar abrir processos seletivos ou concursos, preciso me dedicar horas de estudos, entrega de currículos para escola particulares (sem sucesso), dar sequência nos estudos (sem emprego sem condição), tenho 1 filha para cuidar e educar (hora tá bem outra hora tá doente), horário de creche, pessoas para cuidar dela, entre outras coisas.

A egressa acima toca em um ponto fundamental, a continuidade na formação docente, necessária para um professor, mas como fazê-la sem estar trabalhando? As especializações nos IES privados têm custo alto para quem está desempregado, e o mercado profissional é concorrido, pós-graduação são importantes em dois aspectos: ampliando o conhecimento do professor e nas pontuações acrescidas quando se presta um concurso público ou processo seletivo, Duarte (2007, p. 706) lembra que:

O princípio da garantia de padrão de qualidade, previsto no artigo 206, inciso VII da Constituição, é explicitado no artigo 4º, IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispositivo que define referenciais mínimos de qualidade de ensino. Existem alguns parâmetros objetivos que servem como orientação nesta matéria, tais como o grau de formação dos professores, a disponibilidade de material didático e de apoio, a adequação de currículos à realidade local, a implantação de sistemas de avaliação, sem falar na melhoria da remuneração e condições de trabalho dos professores, entre outros.

Dentre os referenciais mínimos da garantia do padrão de qualidade expostos pela autora, está a formação dos professores, considerada importante para a qualidade do ensino ofertado às crianças e jovens. Arroyo (2007, p. 159) enfatiza que “a falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo”. Nesse sentido, a UFSCar pontua novamente com um curso de pós-graduação (lato sensu) em Educação no Campo, com carga horária de 520 horas, em regime de alternância, em que se formaram 50 alunos de diversas localidades do Brasil. Bezerra e Santos (2018, p. 33) afirmam “temos a convicção da importância de qualificar os professores

no Ensino Superior e de ampliar o debate em torno do Trabalho no Campo, da Educação no Campo, do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica”.

Alguns egressos do primeiro curso de Pedagogia da Terra fizeram pós-graduação via políticas/públicas estatais do PRONERA em parceria com universidades como a UFSCar, USP e UNESP, nos mesmos moldes de alternância. Sobre a continuidade na formação acadêmica Tatiane (2018) compartilha um fato referente à veracidade do curso de Pedagogia da Terra quando foi entregar seus documentos para participar do processo seletivo:

Os desafios foram as pessoas entenderem o curso de licenciatura em Pedagogia da Terra, mesmo sendo reconhecida pelo MEC. Alguns supervisores de ensino questionavam. Então sempre quando ia em atribuição no início, precisava levar a portaria do MEC para provar a existência do curso.

Poucos egressos têm escolas nos assentamentos em que moram, além de algumas que correm o risco de serem fechadas. Infelizmente as escolas são fechadas sob a justificativa de reduzir gastos, sob a prerrogativa que o gasto com transporte público é mais barato.

O maior desafio é em relação a falta de escolas dentro do assentamento. Onde moro tem uma escola que atende as crianças de 2 a 5 anos, porém é um projeto social ligado a um colégio particular tradicional na cidade que já possui o seu quadro de profissionais e não demonstram interesses em ter pessoas ligadas a comunidade como educadores. Após completar 5 anos, as crianças começam a frequentar uma escola ligada ao sistema municipal de educação e posteriormente outra vinculada ao sistema estadual, em ambas conseguimos trabalhar através de aprovação em concursos públicos ou processos seletivos (DANIELA, 2018).

Nesse sentido, os municípios têm responsabilidade porque não demonstram interesse em construir uma escola no campo, ou mesmo manter em funcionamento as que existem, e alegam que o custo com transporte fica mais barato para os cofres públicos, mas em momento algum é demonstrada qualquer preocupação com as crianças que viajam em média uma hora e meia para chegar a escola na zona urbana. Gabriela (2018) chama a atenção para o compromisso dos municípios com o tempo que as crianças e jovens passam dentro do ônibus para chegarem a escola: “a falta de interesse dos municípios continua e, infelizmente, nossas crianças continuam acordando de madrugada para ter acesso à escola”.

O artigo 208 da CF/1988 dispõe que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica e gratuita a todos os cidadãos dos 4 aos 17 anos, e no inciso VII ainda, ressalta, que é de direito do estudante o transporte escolar, infelizmente não existe a garantia da qualidade dos ônibus que transportam essas crianças, tampouco um monitor que acompanhe o trajeto de horas nas estradas de terra.

E, ao falar de transporte escolar, a abordagem seguinte é a escola. Segundo algumas narrativas presentes nas entrevistas dos egressos como ponto negativo, é realmente a quase

inexistência de escolas no campo e o mais grave, o fechamento delas. Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017) são enfáticos quando citam o FONEC (2013) para afirmar a falta de interesse das administrações públicas em construir e manter escolas no campo, mas o empenho em promover o transporte escolar para crianças e jovens do meio rural como sendo menos oneroso para os municípios vem se firmando e promovendo o fechamento das escolas no campo e conseqüentemente a superlotação nas salas de aula nas escolas da zona urbana.

Outra alegação apresentada pelos prefeitos municipais é a burocracia exigida pelo MEC na construção das escolas no campo. Fatos e desculpas utilizadas pelos prefeitos justificam os comentários de Stela (2018), quando fala que “a grande maioria dos assentamentos não é favorecida com escolas no campo”. Pedro e Marlene (2018) complementam afirmando que “a não existência de escolas no campo e a falta de oportunidades adequadas a formação gera a falta de vagas... nos concursos”. Luana (2018) é pedagoga efetiva na educação infantil, em uma escola no assentamento cita um pouco dos desafios que já enfrentou:

[...] o educador, o pedagogo da terra tem muita dificuldade de atuação e ainda sofre perseguição política por fazer parte da comunidade e quando dá a cara a tapa em busca de melhorias para educação, ou principalmente ao abrir a boca para falar em educação do campo.

Tal exemplo destaca as dificuldades presentes na atuação cotidiana e destaca a perseguição política sofrida por ser da comunidade, e também por parte da comunidade quando se fala em educação do campo. Dificuldades existem em várias partes, Franciele (2018) relata que as necessidades das escolas particulares auxiliam na conquista do primeiro emprego, da primeira entrevista, já foi contratada e sobre o serviço público, somente por processo seletivo:

Os desafios são imensos, o primeiro trabalho na escola particular foi por meio de currículo e entrevista, tive sorte em ser contratada na primeira entrevista, pois a escola estava precisando de uma professora auxiliar. Agora, os outros foi por meio de processo seletivo.

Taís (2018) fala que a parte desafiadora foi o momento de estudar para os concursos, geralmente os editais são extensos e bem conteudistas, sendo difícil assimilar tantas informações para um concurso público. Antônia (2018) descreve seus desafios no momento do estudo e acrescenta a dificuldade de ser mulher que trabalha e mãe, e toca em outro ponto negativo: a falta de recursos para a educação infantil na escola do campo onde atua:

Tive sorte (no sentido da palavra mesmo) de ingressar na rede mediante contrato, em 2012 e concurso em 2013, e o estudo para isso não foi fácil mas tenho até hoje as minhas limitações família/filhos: à medida que fiz carreira também fiz filhas e deixar para trabalhar não é fácil. Locomoção: por um tempo (2012-2014) fui trabalhar na cidade e andei 32 km ida e volta tendo uma jornada de trabalho maior pelo trajeto essa situação pode voltar nos próximos anos. Outra dificuldade é a falta de recursos para a educação infantil na escola do campo.

Ser mãe e se dedicar ao mundo acadêmico deixa o grau de dificuldade um pouco maior, professora efetiva em Educação Infantil, desde 2016, no município de Iperó/SP, relata algumas das dificuldades que enfrentou, desde a proposta pedagógica que era seguida pela escola nos moldes do SESI.

A secretária municipal de Iperó é defensora de uma gestão oriunda do sistema Sesi, e até pouco tempo atrás os apostilados eram do sistema Sesi, sem conexão alguma com a realidade e projetos da escola de assentamento, foi a luta do professorado, valorizando o PNLD, que fez com que essa realidade fosse alterada... Aprofundamento na formação como professora, especialmente em educação infantil, que não é um segmento muito valorizado. O Investimento particular em cursos de formação, para atuação em outro segmento, no caso, no Ensino Superior, e por ser mulher, mãe, militante e estudante, trabalhar com a jornada quadrupla de trabalho. Além de atuar no mercado de trabalho como professora no Ensino Fundamental I, no segmento da Educação Infantil, atuo como Professora de cursos de pós-Graduação, cursos de extensão, oficinas pedagógicas e cursos de formação de professores, e com revisão e tradução de trabalhos acadêmicos.

Saviani (2007) faz uma argumentação sobre o sistema de ensino educativo na sociedade brasileira, tomando por base as reflexões de Gramsci. No ensino fundamental a relação trabalho e educação se dá de forma indireta e implícita, o trabalho orienta e determina em razão das exigências da sociedade, pois é um instrumento de aprimoramento dos elementos para se inserir na sociedade. “Aprender a ler, escrever e contar, dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem como pré-requisito para compreender o mundo” (SAVIANI, 2007, p. 160).

Jaqueline (2018) fala que seus desafios foram “fazer concurso ou processo seletivo, pois até para substituir você precisa estar numa destas listas de concurso ou processo seletivo”. Graduar em um curso de Pedagogia da Terra em uma Universidade pública, ter um seletivo e nobre corpo docente como foi proporcionado, é como um sonho, dos mais difíceis de ser alcançado por um filho de um assentado ou acampado. Primeiro o vestibular, porque grande parte da turma havia finalizado o ensino médio há mais de dez anos.

Na sequência outras dificuldades surgiram, a distância dos familiares, a proximidade e a convivência com pessoas de pensamento diferente 24 horas por dia, durante 40 ou 50 dias ininterruptos, horários de estudo distribuídos pelos períodos da manhã, tarde e noite. Os momentos de estudo possibilitavam leituras, produções de texto, rodas de conversa, debates, exposições sobre diferentes assuntos e temas, inclusive sobre a sociedade capitalista.

De acordo com Saviani (2007), o ensino superior tem como objetivo possibilitar a população, a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem. Na sociedade capitalista, a alienação do trabalho tornou-se a base fundamental da exploração de uma classe

sobre a outra e a escola é utilizada como instrumento, formata o homem para o trabalho e o aliena.

Além da demanda densa de estudo, havia a convivência e as deliberações do grupo, discutidas em assembleias gerais ou reuniões de NB's. A limpeza dos espaços de uso comum era de responsabilidade dos estudantes – conforme afirmado anteriormente – e esses momentos eram organizados e executados por cada NB. Todos os dias um NB era responsável por manter a organização do espaço, inclusive aos finais de semana. As responsabilidades eram: café para levar a sala de aula e serem consumidos durante os intervalos da manhã e tarde; limpeza dos espaços em comum como banheiros coletivos, cozinha do alojamento, ciranda infantil, sala de reuniões e corredores.

Rafaela (2018) coloca essa fase durante o curso como sendo de maior dificuldade, a rotina era desgastante, e por ter dois filhos em idade inferior a 5 anos que a acompanharam durante algumas etapas do curso tornou as primeiras etapas ainda mais difíceis.

Para concluir o curso de Pedagogia da Terra, apesar das dificuldades financeiras que enfrentei, porque já tinha 2 filhos pequenos, foi pelo MST e apoio da minha família que possibilitou eu estudar 4 anos, depois que terminei o curso prestei concurso e rapidamente consegui emprego efetivo. Realmente os conteúdos e vivências do curso ampliaram minha visão de mundo.

Josi (2018) afirma que o curso concluído foi a realização de um sonho:

O de me tornar professora. Na perspectiva pessoal, agregou vivências coletivas, que possibilitaram a olhar a vida sobre outro prisma, podendo compreender a relação entre ensino, pesquisa e extensão em uma relação importante entre teoria e ação pedagógica, onde aprendi muito com os estágios e Oficinas.

A educação vai além do espaço físico escolar, pode acontecer em diferentes espaços, inclusive nos movimentos sociais, pela educação informal, quando se organizam, traçam o trajeto a ser percorrido e reivindicam políticas públicas capazes de contribuir na formação da população que vive no campo.

Ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, estes sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas. Os movimentos sociais têm sido espaços de organização destas lutas e de formação destes sujeitos (CALDART, 2000, p.6).

Os momentos de formação são descritos por Josi (2018) como ponto positivo e fator fundamental para a formação humana dos sujeitos que estavam escrevendo a própria história:

Tive oportunidade de conviver com excelentes professores, que produziam conhecimento e não só reproduziam, eles me ensinaram a relevância da ação sistematizada. Aprendi que os assentamentos são territórios de produção de conhecimento, em sua dimensão sociopolítica. Aprendi o valor do trabalho no campo como dimensão educativa. Aprendi que a natureza exige a organização de outros tempos. Que a pedagogia da cooperação e a pedagogia da luta social são

compromissos para sustentar a formação de professores. Vejo o campo como esse lugar de conhecimento.

Para Mészáros (2008), a formação humana é adquirida ao longo da vida por meio dos processos educativos vivenciados em diversos locais. E, a formação adquirida pelos egressos pode contribuir na inserção deles junto ao mercado de trabalho, ou nas cirandas infantis porque potencializaram o papel do professor/educador que independente de estar atuando no campo ou na cidade, pode contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade, cuja educação prepara o sujeito para a vida em sociedade, ou seja, que o cidadão seja capaz de fazer escolhas conscientes e se posicionar frente a qualquer situação porque sua liberdade é garantida, porque perante a lei somos todos iguais.

Por fim, vale lembrar que a médio e longo prazo uma das contradições presentes nas políticas públicas estatais expostas nos capítulos anteriores poderá ser enfrentada por alguns dos egressos. Atualmente, dos 41 formandos existem 26 egressos ativos na profissão e 16 são concursados, e, grande parte são filhos de assentados, herdeiros dos lotes. Portanto se optarem por permanecer no lote como titulares ou cônjuges dos titulares sentirão na pele novamente o peso de um Estado que inclui e exclui o cidadão, porque o INCRA possui critérios que ditam quem pode acessar os benefícios e financiamentos disponíveis aos beneficiários da Reforma Agrária e o fato de ser professor concursado os coloca na condição de excluídos de acessar os programas de financiamento e permanência nos lotes.

É nesse contexto que as políticas públicas/estatais e seus efeitos foram e são sentidos pelos egressos do primeiro curso de Pedagogia da Terra do estado de São Paulo, a abertura de novas possibilidades para o desenvolvimento da sociedade e do ser humano, permitiu a evolução de ambos. Nesse sentido Saviani (2007, p. 154) corrobora ao afirmar que os meios de produção da existência devem ser apropriados por todos e nesse processo “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”.

É em prol do processo educativo que os movimentos sociais e sindicais do campo, INCRA, UFSCar e PRONERA se juntam para articular, desenvolver e concluir o primeiro curso de Pedagogia da Terra, formando 41 egressos com conhecimento pedagógico capaz de lutar por educação de qualidade e resistir a desigualdade imposta pelo Capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de apresentar uma pesquisa sobre a inserção profissional dos egressos da primeira turma de Pedagogia da Terra da UFSCar foi possível expor as suas expectativas e os seus desafios após finalizarem o curso, mais especificamente ao período compreendido entre 2011 à 2018, em que se destaca a contradição entre a política de formação e a possibilidade dos assentados e/ou acampados de exercerem a profissão para a qual foram preparados, caracterizada por dificuldades e obstáculos.

O direito à educação se apresenta cercado de leis em que a garantia, o acesso, a qualidade e a equidade se fazem presentes, mas a realidade vivenciada segue o oposto, uma educação distinta é ofertada a classes distintas, mantida e coordenada por um aparelho ideológico extremamente bem estruturado, o Estado. Um Estado programado para preservar a desigualdade entre as classes sociais e manter o capital acumulado e concentrado nas mãos de poucos, manipulando a oferta educacional, que é aumentada de acordo com a necessidade da burguesia, porque a real intenção é aumentar o capital. Para obter êxito, a escola é apresentada como instrumento eficiente e capaz de manter a ordem social.

Mesmo o direito à educação não sendo realizado como universal, foi base concreta para o curso de Pedagogia da Terra ser construído, ofertado o acesso, permanência e qualidade no ensino dentro do que é engendrado e usufruído pela burguesia, sendo significativo para os trabalhadores, representados aqui pelos movimentos sociais e sindicais do campo. A presença desses sujeitos foi essencial para a elaboração, construção e conclusão do curso porque são protagonistas da vida no campo e sabem apresentar quais as demandas e desafios são vivenciados no âmbito da educação ofertada para a população do campo.

Ponto a ser evidenciado, é o coletivo que se formou em prol da efetivação de um curso direcionado para a população rural do estado de São Paulo, ou seja, classe trabalhadora são eles UFSCar, PRONERA e INCRA. Contextualizar por meio de bibliografias o processo histórico da primeira turma do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar (2008-2011) possibilitou a compreensão sobre a negociação entre os organizadores do curso (movimentos sociais, UFSCar, PRONERA e INCRA) e os pontos pelos quais os egressos passaram para concluir o curso.

Norteadas por pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica e do materialismo histórico dialético, o curso de Pedagogia da Terra, não foi mera profissionalização do trabalhador, e campo e cidade foram apresentados como parte de uma mesma realidade. O curso de Pedagogia da Terra foi estruturado sob a metodologia da alternância de tempos distintos (TE e TC), fato

considerado favorável visto que eram priorizados o acesso ao conhecimento sistematizado e a realidade dos egressos.

Outros pontos considerados positivos foram, a auto-organização, fundamental para manter a harmonia do grupo em um espaço com mais de quarenta pessoas juntas por quase 60 dias. E as cirandas infantis, por possibilitar as mães com filhos entre 0 e 5 anos frequentarem as aulas enquanto seus filhos eram cuidados em espaços pedagógicos.

Atividades complementares, oficinas (OCAP), seminários temáticos, estudos, trabalho de campo, estágios supervisionados, e os TCC's permitiram momentos importantes no processo de formação humana e profissional com competências técnico-científicas. Lembrando que por ser um curso especial, professores de outras instituições puderam contribuir com o curso.

Por meio de regras e critérios INCRA e PRONERA selecionaram quais eram os perfis que se encaixavam para prestar o vestibular do referido curso; depois de formados, foi a vez do Estado e dos municípios selecionarem e classificarem os professores por meio de concursos e processos seletivos para assumirem aulas durante o ano letivo, sem considerar a formação específica sobre educação do campo.

Identificar e sistematizar as expectativas e os desafios enfrentados pelos egressos durante o período de 2011 a 2018 permitiu estabelecer um diálogo entre as entrevistas transcritas e os pesquisadores e, assim, auxiliar na reflexão sobre a oferta de um curso como o de Pedagogia da Terra frente a um Estado marcado pela manutenção da desigualdade socioeconômica.

A expectativa da maioria dos egressos era lecionar nas escolas do campo, e foi frustrada, porque ser formado por um curso especial não isenta esse professor de participar dos concursos públicos e dos processos seletivos para dar aula nas poucas escolas localizadas no campo. Os critérios de seleção e a classificação geralmente colocam o recém formado em desvantagem, seja formado pelo curso de Pedagogia regular ou pelo curso de Pedagogia da Terra. Prestar concurso público ou processo seletivo exige do professor recém formado recurso financeiro para custear o pagamento da inscrição e as cópias autenticadas dos documentos que comprovam a formação acadêmica, um recurso financeiro que o recém formado não tem. O professor deve buscar meios de melhorar o seu currículo, caso queira aumentar sua classificação nos concursos públicos ou processos seletivos, porque o poder público de maneira alguma está preocupado em construir escolas no campo ou investir na formação continuada dos professores.

A intenção ofertada pelo capital com um curso de Pedagogia da Terra destinado a titulares dos lotes de reforma agrária e familiares não é no sentido de equidade, acesso ou diminuição da desigualdade, mas em produzir políticas públicas estatais capazes de amenizar

qualquer impacto que possa ser sentido pela burguesia diante de manifestações e reivindicações da classe trabalhadora por educação pública de qualidade, ou seja, acesso à universidade, ao ensino superior, foi “dado” pelo Estado, mas trabalhar na área para a qual foi preparado é preciso esperar um pouco mais, afinal o capital ainda não necessita dessa demanda.

Os egressos do curso de Pedagogia da Terra carregam esse ponto de dificuldade, entrar no mercado de trabalho, exercer a função de professor em uma escola pública (municipal ou estadual), fato que os obriga a disputar cargos públicos, e ser efetivado como funcionário público desemboca em um embate com imposições estabelecidas pelo INCRA. O titular do lote ou cônjuge não podem ser funcionários públicos porque serão excluídos do direito de acesso a linhas de crédito, programas de financiamentos e fomentos disponíveis para assentados da reforma agrária.

Tal contradição chama atenção para a oferta de um curso superior que prepara professores para atuarem em espaços escolares que atendem crianças de zonas rurais e de assentamentos/acampamentos se não tem outro meio de exercer a função sem ser concursado. Mas ser concursado o exclui de direitos ofertados pela reforma agrária. E restará ao titular do lote, escolher se exerce a profissão de professor e tenta manter o lote com recursos próprios ou abandona a luta de um professor por dias melhores, justos e igualitários perante a formação do cidadão e se dedica ao lote e conseqüentemente terá acesso as linhas de crédito da reforma agrária. Existe uma terceira opção quando o cônjuge é funcionário público, a separação conjugal. Ou seja, todas as opções são excludentes e desfavoráveis ao processo histórico de luta carregado pelos egressos.

Dar continuidade à formação acadêmica é outro obstáculo, a condição financeira do professor que trabalha para complementar a renda familiar precisa novamente fazer escolhas, se investe o recurso em algo para a família ou amplia sua formação. Continuar os estudos permitirá ao professor um passo à frente de outros profissionais, diante dos processos seletivos e concursos públicos. E, principalmente, mais respaldo e conhecimento para tratar/abordar assuntos que podem aparecer no dia a dia da escola e, também, melhoria nas metodologias de trabalho. Esse é um ponto que deveria ser pensado pelo Estado, a formação continuada de qualidade deveria ser ofertada sem custo para os professores da rede pública de ensino.

Além de uma jornada de trabalho tripla, a mulher que cuida da casa, trabalha como professora e é mãe se depara com mais barreiras, a falta de recursos nas escolas públicas, nas escolas de periferia e escolas do campo, o sucateamento é ainda mais perverso, objetos e móveis das escolas centrais são trocados e os antigos direcionados a essas escolas. Não bastasse ser sucateada, as escolas do campo estão sendo fechadas sob a desculpa de economizar e enxugar

os gastos, e ofertam ônibus para transportar essas crianças e jovens das zonas rurais para escolas da cidade, sem um monitor, sem cinto de segurança, sem ar condicionado para amenizar os dias de calor intenso, a julgar que no interior desse transporte alguns passam mais de uma hora até que o trajeto seja finalizado. Nesse ponto fica clara a preocupação do Estado em ofertar a educação escolar, embora crianças e jovens sejam números a serem apresentados para comprovar a efetividade do acesso à educação, mas não é considerado o mínimo de condição humana além do acesso. Não há preocupação com o transporte, com a segurança e muito menos com a qualidade da educação ofertada. E muito menos com materiais pedagógicos, na maioria das vezes o professor simplesmente produz se quiser dinamizar sua aula.

Compreender quão importante é a educação se faz necessário, se a educação não tivesse importância para a burguesia, ela seria ofertada com equidade. A luta protagonizada pelos movimentos sociais pelo acesso à educação de qualidade para a classe trabalhadora é fundamental porque se apropriar do conhecimento historicamente construído pela humanidade permite refletir sobre o passado, diante de um presente que pode ter ações capazes de transformar o futuro, um futuro composto por uma sociedade mais justa, mais humana e democrática, porque frente a um sistema capitalista, a igualdade só existe no papel.

As políticas públicas estatais são instrumentos fundamentais do Estado, são meios de amenizar os impactos das reivindicações e pressões populares sobre a burguesia, os movimentos sociais podem e devem se apropriar das ofertas de políticas ditas “públicas” e formar a classe trabalhadora para serem protagonistas e construtores da própria história. É nesse contexto, que a primeira turma de Pedagogia da Terra se formou na UFSCar em 2011, para ser construtora da própria história e por meio do conhecimento oferecer tal opção para filhos dos trabalhadores nas escolas do campo espalhadas pelo estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. P. de; COAN, I. B. F.; CEMBRANEL, V. P. **Políticas públicas, formação de professores e educação continuada: limites e possibilidades**, 2011. Disponível em <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2007/Maria%20de%20Lourdes%20Pinto%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em 19 jan. 2019.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar. Capa > v. 27, n. 39 (2011) > Araujo. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/15800>. Acesso em 3 jan. 2019.
- ARROYO, MIGUEL GONZALEZ. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 3 jan. 2019.
- AMARAL, Débora Monteiro do. **Mulheres da reforma agrária na educação: os significados em ser pedagoga da terra**. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2010, 210 f.
- DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.691-713. ISSN 0101-7330. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>. Acesso em 15 de jan. de 2019.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Estado, luta de classes, movimentos sociais e as políticas de educação do campo. In. Maria do Socorro Xavier Batista (org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 45 – 66.
- BEZERRA NETO, L. Na luta pela terra, a conquista do conhecimento. In. BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; NETO, José Leite (org.) **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 9 a 64.
- BEZERRA NETO, L. **Sem-terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do MST**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP. 1998, 161 f. Disponível em <http://mstemdados.org/sites/default/files/Dissertacao%20Luiz%20Bezerra%20Neto.pdf> Acesso em 02 de maio de 2019.
- BRASIL. ANA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em 11 de junho de 2018.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10 dezembro 2018.
- _____. **Decreto n. 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em 6 jan. 2019.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 21 de fev. de 2018.
- _____. Ministério da Educação. Colegiado da Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo**. Parecer n. 36/2001. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **PRONERA. Manual de Operações do PRONERA – Versão VI.** Brasília: MDA/INCRA/PRONERA, 2016. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-eprogramas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf. Acesso em: 5 mai. 2018.

_____. **PROVA BRASIL.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em 11 de junho de 2018.

CALDART, R. S. **A pedagogia da luta pela terra:** o Movimento Social como princípio educativo. Anais da 23ª reunião da ANPED. GT 3 – Movimentos Sociais e Educação, 2000.

_____. **Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em 05 de jan. 2019.

_____. **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais/** Antonio Chizzotti. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Sidiney Alves. **Políticas públicas/estatais e programa nacional de educação na reforma agrária:** estudo dos efeitos do proner no sudoeste baiano. 2017. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação em Educação - UFSCar) - Universidade Federal de São Carlos.

COSTA, Sidiney Alves; BEZERRA NETO, Luiz . Políticas públicas/estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade. ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION (ONLINE), v. 38, p. 165-181, 2016.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Do direito à educação do campo:** a luta continua. Revista Aurora, v. 3, n. 1, dez. 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1218>. Acesso em: 04 abr. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

FAF/SP. 2018. Disponível em <http://www.fafcut.org.br/>. Acesso em 3 de set. 2018.

FERAESP. 2018. Disponível em <http://www.feraesp.org.br/>. Acesso em 3 de set. 2018.

GOLDSCHMIDT, Mírian Helena. **Os limites das políticas públicas/estatais para o campo hoje e a possibilidade de uma superação** / Mírian Helena Goldschmidt. Tese (Doutorado em Educação) São Carlos: UFSCar, 2016. 119 p.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Movimentos sociais do campo e educação:** referências para análise de políticas públicas de educação superior. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 8, n. 1, jan./abr., 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319>. Acesso em: 12 fev. 2016.

LIMA, E. N. ; BEZERRA NETO, L. . **Políticas públicas e educação do campo**: elementos para um debate. In: II seminário nacional de estudos e pesquisas sobre educação do campo e IV jornada de educação especial no campo, 2013, São Carlos. II seminário nacional de estudos e pesquisas sobre educação do campo e IV jornada de educação especial no campo, 2013. v. 1. p. 1-13.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. **Educação do campo e direitos humanos**: uma conquista, muitos desafios. *Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul*, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015. Disponível em http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3654/pdf_439. Acesso em 5 de jan. 2019 as 17:02.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**/ [tradução Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORETTI, M. F. B. **O banco mundial, o neoliberalismo e a educação do campo no Brasil**. 2017. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MST. 2018. Disponível em: <http://www.mst.org.br/>. Acesso em 3 de set. 2018.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M.; SANTOS NETO, José Leite dos . A pesquisa na Pedagogia da Terra da Ufscar: os trabalhos de conclusão do curso (TCCS). In. BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; NETO, José Leite (org.) **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**, 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/sistemaonu/>. Acesso em 4 fev. 2018.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR**: repercussões para o desenvolvimento do campo brasileiro. In. **Movimentos Sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**/ Maria do Socorro Xavier Batista (org.). João Pessoa: editora da UFPB, 2011.

SALES, Suze da Silva; COSTA, Sidiney Alves. **Movimentos Sociais, educação do campo e pedagogia histórico-crítica**: alguns apontamentos. In. NETO, José Leite; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; (org.). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Calos: Pedro & João Editores, 2017. p. 241 a 274.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 10, p. 113, 2012.

_____. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, p. 178, 2015.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Políticas públicas/ estatais para a educação do/ no campo (1997 - 2014). In. NETO, José Leite; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; (org.). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017. p. 103 – 138.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. **Movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações que habitam no meio rural**. *IMPULSO*, v. 27, p. 17-32, 2018. SÃO PAULO (ESTADO). SARESP. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=D214BR714G91204&p=saresp>. Acesso 11 de em junho de 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, In: FERRETTI, C. J.; et al (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Ed. 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação[online]. 2007, vol. 12, n.34, p. 152-165.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil/** Dermeval Saviani. – 2. Ed e amp. – Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia Histórico-crítica. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. P. 197 – 226.

_____. **O nó do ensino de 2º grau**. Bimestre, São Paulo: MEC/INEP; CENAFOR, n. 1, 1986.

_____. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 0101-7330. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Acesso em 28 de dez. de 2018.

SGUISSARDI, Vlademar. **Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar/** Valdemar Sguissardi. – São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: Iniversidade Federal de São Carlos, 1993.

SILVA, Paula. **Pedagogia da Terra na UFSCar: Uma análise acerca da proposta metodológica e das práticas educativas da turma Helenira Resende**. 2013. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação - UFSCar) - Universidade Federal de São Carlos.

SOUZA, A. L. de; AURÉLIO, V. G. **Educação do campo e neoliberalismo: uma breve trajetória da educação no mst**. REVISTA ALAMEDAS Vol. 6, n. 2, 2018 e-ISSN 1981-025.

TAGLIAVINI, João Virgílio. TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: Constituição, Leis e Diretrizes**. São Carlos, SP: Edição do Autor, 2016.

UFSCAR. Ofício Curricular PROGRAD n. 395/2006. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/regimento-geral-dos-cursos-de-graduacao-1>. Acesso em 12 de jun. 2018.

UFSCAR. **Projeto Pedagógico de Curso: Pedagogia da Terra**. 2007. Informações gerais. Disponível em: <http://www.pedagogiadaterra.ufscar.br/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Pedagogia da Terra**. 2014. Informações gerais. PDF Disponível em: <http://www.pedagogiadaterra.ufscar.br/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Cursos oferecidos Pedagogia**. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/sao-carlos>. Acesso em 5 de janeiro de 2019.

UFV, Universidade Federal de Viçosa. Seminário sudeste de agroecologia da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA). 2015. Disponível em: <http://www.agroecologia.org.br/2015/06/16/a-luta-das-mulheres-no-campo-paulista/>. Acesso em: 07 de mai. de 2018.

VERDÉRIO, Alex. **A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

VENDRAMINI, C. **Educação e Trabalho**: reflexões em torno dos Movimentos sociais do campo. In. Cadernos Cedes: Educação do Campo. Campinas, vol. 27, n.72, 2007.

VIEIRA, H. E. D. S. **DE LÁ PARA CÁ OU DOS PERCURSOS QUE A DIVERSIDADE SEXUAL FAZ NA CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA NA UFSCAR (2004-2016)**, 2018, 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, SP, São Carlos, 2018.

WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr. (a) Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “EGRESSOS DO PRIMEIRO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA DO ESTADO DE SÃO PAULO”. Na tentativa de entender as perspectivas e dificuldades enfrentados pelos egressos ao final do curso e como aconteceu a sua inserção no mercado de trabalho diante do sistema capitalista que inclui e exclui esse educador/a.

A sua participação neste estudo envolve responder um questionário. A sua participação será estritamente voluntária e as informações contidas serão confidenciais e tratada de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Este estudo não oferece riscos ou desconfortos para você, porém, caso isso ocorra, asseguramos a sua liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sanção ou prejuízo de suas atividades.

Se em algum momento você necessitar de maiores esclarecimentos relacionados a pesquisa, se tiver alguma dúvida ou consideração, entre em contato através dos dados abaixo. Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho.

Viviane Aparecida Ribeiro de Almeida

Mestranda em Educação - PPGE/UFSCar

Fone: (16) 997186288

e-mail: vivyalmeida08@yahoo.com.br

Profª. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra

Departamento de Educação – UFSCar

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo Pesquisador e ter compreendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa.

Apêndice 2 – Questionário dos egressos do curso de Pedagogia da Terra

- 1) Quais eram suas perspectivas ao final do curso?
- 2) Deu sequência na sua formação acadêmica? Quais? (Fez especialização, Mestrado ou Doutorado)
- 3) No mercado de trabalho, exerce a profissão de educador/a? Onde? (cidade, assentamento ou nos Movimentos sociais) - (escola municipal, estadual, filantrópica ou particular).
- 4) As escolas que atendem crianças do assentamento ou acampamento estão disponíveis para o pedagogo/a da Terra atuar? É concursado/a?
- 5) Quais desafios foram enfrentados para se inserir no mercado de trabalho?
- 6) O que significou em sua vida fazer um curso como o de Pedagogia da Terra?