

Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri

Ronald de Figueiredo e Albuquerque¹, Eloisa Rodrigues Pássaro², Tatiane de Araújo Figueirêdo³

¹Universidade Regional do Cariri - URCA. Centro de Educação. Rua Cel. Antônio Luis, 1161. Pimenta - Crato-CE. Brasil. ronaldalbuquerque@yahoo.com.br. ²Universidade Regional do Cariri - URCA. ³Universidade Regional do Cariri - URCA.

RESUMO. Este é um trabalho coletivo por exigir de todos nós o esforço de refletir sobre a nossa prática. Nele relatamos e pensamos sobre as dificuldades na construção e ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Regional do Cariri (LEDOC/URCA). Pretendemos contribuir para a implantação de outros cursos de formação de professores como este, fundamentado na educação do campo contextualizada e em alternância como base na construção de uma nova sociabilidade, adotando a educação libertadora, como nos propõe Freire (2007) e o Movimento Sem Terra. A partir do diagnóstico inicial, feito pelos docentes e discentes do curso, a principal dificuldade enfrentada era a alternância, assim, entendemos a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas por não estarmos acostumados a olhar o contexto sociopolítico e, a partir dele, lidar com os desafios encontrados. A realização deste estudo de caso requereu a leitura dos documentos que regimentam o funcionamento do curso; os relatórios de reuniões, dos seminários e das práticas docentes; dialogamos com as descobertas de pesquisa em andamento conduzida pela coordenação da LEDOC/URCA. Apontamos que esta experiência é um ponto de partida enriquecedor na busca de institucionalização da LEDOC como curso regular.

Palavras-chave: Educação do Campo, Alternância, Educação Contextualizada, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas.

Peasant Education: mishaps in the construction of the undergraduate course in peasant education at the Regional University of Cariri

ABSTRACT. This is a collective work for requiring all of us the effort to reflect on our practice. In it, we report and think about the difficulties in the construction and during the course of graduation in peasant education of the Regional University of Cariri (LEDOC/URCA). We intend to contribute to the implementation of other teacher training courses such as this one, based on the contextualized peasant education and alternation as a basis for building a new sociability, adopting liberating education as proposed by Freire (2007) and the Landless Movement. From the initial diagnosis, made by the teachers and students of the course, the main difficulty faced was the alternation, so we understand the need to reflect about pedagogical practices because we are not used to look at the socio-political context and, from it dealing with the challenges we found. The accomplishment of this case study required the reading of the documents that regulate the operation of the course; Reports on meetings, seminars and teaching practices; We dialogued with the research findings underway led by the LEDOC/URCA coordination. We point out that this experience is an enriching starting point in the search for institutionalization of LEDOC as a regular course.

Keywords: Peasant Education, Alternation, Contextualized Education, Teacher Training, Pedagogical Practices.

Educación del Campo: percances en la construcción del curso de licenciatura en Educación del Campo en la Universidade Regional do Cariri

RESUMEN. Este es un trabajo colectivo por exigir de todos nosotros el esfuerzo de reflexionar sobre nuestra práctica. En él relatamos y pensamos sobre las dificultades en la construcción y a lo largo del curso de licenciatura en educación del campo de la Universidade Regional do Cariri (LEDOC/URCA). Pretendemos contribuir para la implantación de otros cursos de formación de profesores como este, fundamentado en la educación del campo contextualizada y en alternancia como base en la construcción de una nueva sociabilidad, adoptando la educación libertadora como nos propone Freire (2007) y el Movimiento Sin Tierra. A partir del diagnóstico inicial, hecho por los docentes y dicentes del curso, la principal dificultad enfrentada era la alternancia, así, entendemos la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas por no estarnos acostumbrados a mirar el contexto sociopolítico y, a partir de él, manejar los desafíos encontrados. La realización de este estudio de caso requiso la lectura de los documentos que rigen el funcionamiento del curso; los informes de reuniones, de los seminarios y de las prácticas docentes; dialogamos con las descubiertas de investigación en marcha guiada por la coordinación de la LEDOC/URCA. Señalamos que esta experiencia es un punto de partida enriquecedor en la búsqueda de institucionalización de la LEDOC como curso regular.

Palabras clave: Educación del Campo, Alternancia, Educación Contextualizada, Formación de Profesores, Prácticas Pedagógicas.

Introdução

O trabalho que segue é um estudo de caso, contendo análise conceitual da fase inicial do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), a partir da apresentação e reflexão sobre a nossa experiência de construção e execução do 1º Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri (URCA). Nossas análises e inferências têm como ponto de partida a leitura dos relatórios elaborados durante o processo de organização da proposta de construção da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/URCA), da leitura e compreensão do Plano Político-Pedagógico do curso em questão, complementadas pela leitura dos relatórios de Execução do Tempo Escola e Tempo Comunidade e das atas de reuniões em que foram reunidos professores e educandos para avaliar: o percurso do curso com seus Tempos Escola e Comunidade, metodologia utilizada em cada momento pedagógico, as interações professores/educandos/comunitários, e sua importância no processo de construção de uma consciência campesina. Esses documentos e as conversas registradas são uma fonte singular de informações para a nossa pesquisa. Os dados coletados foram

consubstanciados pela literatura correlata ao tema com destaque para Caldart (2004), Freire (2007), Fernandes (2008), Ianni (2009), Liguori (2003) e Kosik (2010).

Dividimos o texto em blocos de modo que se possa ter uma melhor compreensão da trajetória do curso, ao mesmo tempo trazendo as reflexões sobre o caminho percorrido até aqui, as dificuldades encontradas e a importância da Educação do Campo para a reversão do processo de esvaziamento das zonas rurais.

Educação Contra-Hegemônica: Possibilidades e Limites

Fazer educação no Brasil é, sem dúvida, complicado, isso porque a via de regra envolve compromissos, interesses e submissão a objetivos oriundos das classes dominantes. A história da Educação do Campo é expressão da negação do pensamento que a educação que deve ser ofertada é a que interessa aos segmentos dominantes, comprovando que é possível iniciar inovações na forma e no conteúdo da educação escolar, em qualquer nível de ensino. Mas é importante estar ciente de que as mesmas serão submetidas a vários tipos de dificuldades.

A Educação do Campo é um pleito, que tem sido levantado pelos Movimentos Sociais do campo, a partir da provocação feita pelo Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST) em diálogo com os demais movimentos sociais e sindicais com inserção no campo, como nos informa Caldart (2004), desde a década de 1990. Preocupados com a educação do homem do campo, principalmente com a educação dos assentados que passaram por um rico processo de luta e afirmação da sua condição de camponês, o MST propôs e realizou a “1ª Conferência Nacional de Educação para Reforma Agrária”, intitulada: Por uma Educação Básica do Campo. No texto preparatório para essa conferência (item II, letra a) é dito:

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando a uma humanidade mais plena e feliz (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2011 p. 23).

Essa reflexão nasceu da consciência da classe trabalhadora a respeito de uma constatação básica: o território rural está se transformando em espaço do agronegócio, que expulsa os agricultores do seu espaço de vida/trabalho para dar vasão à produção

mecanizada, com uso intenso de produtos químicos (pesticidas e insumos) nas lavouras, subcontratando os agricultores com baixa remuneração e precarização do trabalho. Somado a isso, temos ainda a exclusão dos sujeitos pelo processo de grilagemⁱ de terras dos pequenos produtores e das terras públicas. Os camponeses têm vivenciado a progressiva expulsão de seus Territórios.

Mas todas as situações, que envolvem o esvaziamento do campo, o deslocamento das populações, sua retirada dos lugares em que estavam assentados, relacionados, historicamente referenciados, provocaram a reação dos camponeses. Essa reação encorpou os debates já em andamento nos movimentos sociais, e contou com a colaboração de alguns partidos políticos e de intelectuais. Uma das estratégias de enfrentamento dessa realidade imposta pelo capital tem sido o investimento em uma “Educação do Campo”, que reivindica o fim da educação rural em prol de uma pedagogia que respeite a especificidade dos povos do campoⁱⁱ (Fernandes, 2008).

Podemos afirmar que o movimento que gerou a reflexão sobre Educação do Campo estabeleceu parâmetros de sociabilidade desejados, inclusivos, elaborados a partir da oposição ao projeto

de modernização imposto pelos interesses das elites econômicas e políticas.

Esses coletivos organizados conseguiram avançar no debate sobre a realidade do campo ideologicamente apontada como atrasada e arcaica. E ganhou dimensão quando se buscou estabelecer: afinal, em relação a que o campo é atrasado e arcaico? Seria em relação ao conceito de moderno como inovador? Como sinônimo de bem-estar, de melhoria de vida? Moderno como adoção de tecnologias que aumentam a produtividade e, conseqüentemente, o lucro dos investidores? Sendo o fim e o meio de ganhar mais, lucrar mais, então estariam certos os que viam esse lado como lado positivo, seu oposto era o campo em sua forma campesina. Para Ianni (2009), os camponeses incomodam por embarreirar o desenvolvimento do capitalismo:

Em essência, o seu caráter radical está no obstáculo que representa à expansão do capitalismo, na afirmação do valor de uso sobre o valor de troca, sobre a mercadoria, enquanto tal, sobre o trabalho alienado, na resistência da transformação da terra em monopólio, na afirmação de um modo de vida e trabalho que tem evidentemente uma conotação comunitária (Ianni, 2009, p. 139).

Mas a realidade se impõe, o dito como atrasado é também espaço de

conhecimento e de reconhecimento, de vivência e de convivência, diferente do moderno, que é o espaço da produção, dos ritmos estressantes, das relações pautadas na pressa, na relação com a máquina e não com o homem que produz junto. E nessa constatação atinge-se a compreensão do querer a produção não como fim, mas como meio de promoção da vida e, nessa perspectiva nasce o novo olhar, relativizando o moderno e o arcaico, o tradicional e o novo.

Essa discussão levou a novas posturas com relação à educação e, principalmente, à Educação do Campo. Esse novo olhar trouxe para a academia uma visão de que o novo, o moderno, nem sempre é o desejável, mas aquilo que satisfaz aos interesses dos segmentos trabalhadores, que permite uma nova sociabilidade que tenha como valor não o trabalho alienado, mas o trabalho enquanto práxis, produtor dos valores de uso e, a partir daí, produtor de uma nova humanidade. Para esclarecer melhor o significado dessa nova maneira de fazer educação, cabe discutir o conceito de práxis na forma como aparece em Kosik (2010). Para ele:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que,

portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (Kosik, 2010, p. 202).

Assim, o que está posto pela Educação do Campo é a construção desse novo sujeito que tem na sua história, nas suas lutas, na sua organização, o projeto de um novo homem, sujeito de suas próprias ações, capaz de construir uma nova sociedade em bases mais humanas.

Esse debate chegou em 2007 à Universidade Regional do Cariri (URCA). Há muito que os trabalhadores do campo envolvidos no movimento sindical, pleiteavam interagir mais intensamente com a universidade, pleiteavam integrar com mais força os espaços de debate, de reflexão, de fazer ciência, de construir compreensões mais qualificadas sobre o mundo do trabalho do campo e da cidade, o mundo da política e, finalmente, o mundo do humano. Pretendiam se qualificar para os embates, sabendo que poderiam, naquele momento, fazê-lo de forma mais intensa. Germinava a concretização da ocupação dos espaços universitários da URCA pelos sujeitos do campo, como agentes do fazer e compartilhar ciência.

A proposta de implantação da LEDOC nessa universidade foi elaborada a partir de múltiplos sujeitos. A equipe que conduziu esse processo aponta como fundamental a importância da contribuição da Escola Família Agrícola Dom Fragoso, como norteadora basilar da construção proposta. No sentido de dar clareza de como poderia funcionar a articulação prática e orgânica dos eixos: Educação Contextualizada, Estudos por área do conhecimento em um Regime de Alternância. Além destes, embeleceu-se um regime de parceria e colaboração entre vários cursos e setores da URCA, contando ainda com a contribuição de vários educadores da Universidade Federal do Ceará que, com suas leituras e pesquisas, nos ajudaram a amadurecer as ideias, bem como, foi muito importante a contribuição dos movimentos sociais para modelar nossa proposta.

Construção da Proposta

No ano de 2007, em diálogo com a professora Celi Nelza Zulke Taffarel (professora titular da Universidade Federal da Bahia), a URCA tomou conhecimento das experiências piloto de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), que estavam sendo realizados em parceria com o Ministério de Educação (MEC) na Universidade Federal da Bahia,

na Universidade de Brasília, na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade Federal de Sergipe. Acreditamos que se abria “mais uma porta” para a discussão sobre a educação como instrumento de compreensão da realidade em suas contradições e nos seus processos de exploração e exclusão próprios ao modo de produção capitalista.

Motivados pela intenção de fundar o 1º curso de nível superior de Educação do Campo no Cariri Cearense, criou-se a condição necessária para afinar o diálogo entre a URCA e os sujeitos do campo na discussão/construção da proposta. Animados com essa possibilidade estabeleceu-se um grupo que tomou para si a tarefa de capitanear um coletivo de professores e técnicos da Universidade Regional do Cariri para elaborar uma proposta inicial do que viria a ser futuramente a LEDOC/URCA. Sob a coordenação dos professores Ronald de Figueiredo e Albuquerque, Fabio Rodrigues, João Luis do Nascimento Mota, Jorge Pimentel e Francisca Carminha de Lima Macêdo, iniciaram-se os trabalhos para elaborar o Plano Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da URCA.

Considerando, inicialmente, que a Licenciatura em Educação do Campo beneficiaria os educadores e escolas da

região, esse coletivo deu início as suas atividades a partir da investida para coletar os dados da pesquisa diagnóstica que tinha como foco perceber qual é a demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio das comunidades rurais a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações da Região do Cariri Cearense, onde nossa Instituição de Ensino Superior (IES) está situada. Logo depois intensificaram-se as articulações para identificar quais eram os Comitês/Fóruns de Educação do Campo, com quem poderiam realizar diálogos para construir a proposta. Foi identificado que, até aquele momento, o estado do Ceará ainda não tinha organizado as estruturas de comitê e/ou fórum de Educação do Campo. E a partir daí fortaleceram-se as articulações junto aos sindicatos dos trabalhadores rurais do estado com a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará (FETRAECE).

Os elementos necessários para a construção da LEDOC eram novos, ou pouco conhecidos pelos membros da equipe que estava responsável pela elaboração do Plano Político-Pedagógico do curso. Para superar essa realidade, a Universidade financiou uma atividade de campo de visita à Escola Família Agrícola

Dom Frago, no município de Independência. Naquele momento era a única instituição, no interior do Ceará, que realizava as práticas necessárias e associadas aos interesses da Educação do Campo.

As ideias pouco a pouco se consolidavam e, na medida em que o projeto foi ganhando forma, realizamos vários seminários envolvendo professores da URCA e também trazendo a colaboração de colegas da Universidade Federal do Ceará (UFC) para contribuir no debate conosco, entre eles destacamos os professores: João Batista de Albuquerque Figueiredo, na época recém-chegado Pós-doutorado em Educação, com trabalho acerca da Interculturalidade, Descolonialidade e Perspectiva Eco-relacional; Babi Fonteles, então Coordenador do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior/UFC; Sônia Pereira Barreto, na época com pesquisas na área de espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais; Raquel Carine Martins Beserra, pesquisadora em educação popular e processos de cooperação no campo – e militantes sindicais dos sindicatos dos trabalhadores rurais de Crato, Jardim, Potengi, Brejo Santo; delegados da FETRAECE e Associação Cristã de Base - ACB.

Ainda em 2007, seguindo em 2008, foram realizados seminários, reuniões de estudo, e encontros de debates na URCA, que pretendiam entender, coletivamente, as possibilidades de organização curricular por área de conhecimento, dentro da proposta da Pedagogia da Alternância em articulação com a formação para a docência multidisciplinar. Os envolvidos estavam cientes de que esses elementos careciam de entendimento amadurecido para que se objetivasse uma prática educativa em diálogo com a realidade dos povos do campo, sobretudo em dialética com a realidade campesina, que é, por aproximação, nosso contexto mais latente. A URCA está situada em uma região cuja vida da zona rural é expressiva e, até então, ainda não havia uma Licenciatura que atendesse a essa demanda de formação.

Dentro dessa nova fase da jornada foram estabelecidos termos de compromisso com professores da URCA, das várias áreas do conhecimento, para formar o corpo docente multidisciplinar da LEDOC. Era da ciência de todos que os docentes seriam a maior contrapartida da Universidade. A ação docente junto ao curso não seria remunerada, já que as aulas se realizariam principalmente no período de recesso dos cursos regulares, haveria então, por parte dos professores, uma ação

militante junto a esse projeto, que teria turma única.

Depois do amadurecimento e melhoramento teórico-crítico da proposta do Curso, vivenciado nos Seminários, submetemos a mesma ao crivo dos militantes e trabalhadores organizados da região do Cariri cearense, em reunião realizada na Delegacia Regional da FETRAECE no Crato. Num segundo momento, realizamos esse mesmo processo, na sede da FETRAECE em Fortaleza, com a presença de dirigentes sindicais de todo o estado – que, preocupados com a Educação do Campo, trouxeram suas experiências e contribuíram com a melhor compreensão do que deveria ser a dinâmica e a pedagogia desse curso que, diferente das licenciaturas regulares, estaria pautado em práticas pedagógicas apoiadas em concepções de educação que têm por base a educação para a libertação de Paulo Freire: “a realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação, a educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora” (Freire, 1979, p. 72).

Dentro desse processo, já em curso, foi lançado o Edital MEC/SECADI nº 2, de 23 de abril de 2008, que convocava Instituições Públicas de Educação Superior públicas para apresentarem projetos de

Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Esse edital delineava uma proposta bastante específica para Cursos de Licenciatura em Educação, apontava e trazia o foco para um processo ensino-aprendizagem mediado pela realidade vivida por todos aqueles que participassem do processo formativo.

Uma vez que o projeto foi aprovado pelo Conselho Universitário CONSUNI da URCA, o PPP construído para a LEDOC foi encaminhado para o MEC, conforme o que estabelecia o EDITAL MEC/SECADI nº 2, de 23 de abril de 2008. A proposta foi aprovada e, em novembro de 2009, foi firmado o convênio financeiro entre a URCA e o MEC. Entre muitas dificuldades financeiras e burocráticas, em 2010.1 foi elaborado e realizado o vestibular específico, em que, no ato da inscrição, o candidato escolhia que habilitação desejava cursar: Ciências da Natureza e Matemática ou Linguagens e Códigos.

Dos desafios de colocar a prática educativa pretendida em curso

No projeto, uma inovação de fundamental importância: a pedagogia da Alternância. Com a alternância se vive a prática, a vida acontecendo, requerendo mudanças, inovações, compreensões. É

interessante afirmar que, na vida produtiva na comunidade, na maioria das vezes, passa despercebido o significado da produção familiar, da inserção desta produção no contexto maior do capitalismo, dos conhecimentos elaborados, construídos ao longo das gerações no trato com a terra e com as pessoas no trato com a terra.

Os jovens, ao retornarem, ao integrarem o campo à sua experiência de aprendiz, e não apenas de aprendiz, mas também de mestre, desvendam as realidades, as diversas esferas da realidade em que dominam e são dominados, em que cooperam e são cooperadosⁱⁱⁱ, são vistos e ouvidos de maneira diferente: ele é aquele que lá fora aprende e ensina o modo de ser do agricultor familiar e, aqui dentro, aprende e ensina a ser produtor familiar e camponês.

Essa era a educação que queríamos experimentar. De início percebemos que encontraríamos dificuldades, mesmo tendo sido implantada respaldada nas pressões exercidas pelo MST e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), mesmo sabendo que os povos do campo estariam mobilizados em sua defesa, sabíamos que encontraríamos dificuldades.

O curso inicia pretendendo vivenciar, no processo formativo, uma experiência de educação com forte vínculo com a contextualização dos saberes que é defesa do contexto local como partida para uma maior compreensão do mundo: “o regional emerge do local, tal qual o nacional surge do regional ... como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio”. (Freire, 2015 p. 87-88). Envolveria educandos e educadores no desvelamento da realidade e na transformação da mesma, de acordo com os interesses que, no processo, se consolidariam. Nesse sentido, a Educação contextualizada estaria apoiada em Freire (2007), quando nos diz que educar é ler o contexto e não apenas o texto. A LEDOC também envolveria o regime de alternância, no qual o processo de formação alterna os tempos e espaços formativos entre estar aqui, na escola, e estar lá, no espaço de moradia/trabalho (Antunes-Rocha, 2012).

Fica claro, nas atas que registram as reuniões precedentes à construção do Plano Político-Pedagógico, que os envolvidos no processo se animavam com essa possibilidade, mas desconfiavam também. Eles refletiam sobre “como, “de repente”, o governo federal estaria financiando uma proposta educacional que submeteria as

condições de produção e as relações de trabalho, no campo e na cidade, a uma crítica mais radical?” (Urca, 2017). O texto analítico, apresentado na quinta reunião, expressa que sabiam que,

desde a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998, havia uma forte pressão dos movimentos sociais por políticas públicas que contemplassem a educação para os povos do campo (MST, 2002).

Mas perceber esse passo os deixava intrigados.

Na leitura da URCA, sendo iniciada a crítica às estruturas vigentes, ela necessariamente aprofundaria e radicalizaria as contradições, o que aumentaria a pressão para que as estruturas de poder se modificassem, ou fossem superadas em sua forma atual. E todos os envolvidos no processo de construção da proposta se motivavam com essa possibilidade.

O Estado, mesmo quando assumido por progressistas, é um espaço de poder, espaço de contradições e disputas, o que faz com que o governo se estabeleça nas suas entranhas contraditórias e antagônicas, também assumindo sua forma contraditória e antagônica. Liguori (2003, p. 180), comentando Gramsci, diz sobre o Estado:

Cabe sublinhar que estamos longe de uma teoria funcional-estruturalista: tanto o Estado como a sociedade civil estão atravessados pela luta de classes. Os processos nunca são unívocos; a dialética é real, aberta, não predeterminada. O Estado é um instrumento (de uma classe), e, ao mesmo tempo, lugar de luta (pela hegemonia) e processo (de unificação das classes dirigentes) (Liguori, 2003, p. 180).

Ainda que receosos, acreditavam que, se a proposta de criação da LEDOC estava posta no formato requerido pelos movimentos do campo, ela seria implantada. A partir da criação dos cursos nas IES (mesmo que inicialmente com previsão de turma única), as Universidades engajadas no projeto e os trabalhadores organizados manteriam a pressão necessária para garantir a implantação e execução do curso. E dessa forma poderíamos garantir a manutenção da LEDOC, com as características postas pelo edital, como pré-requisitos para sua criação: realização do processo seletivo específico para os sujeitos do campo, organização do calendário acadêmico do curso pelo Regime de Alternância, organização do currículo por área do conhecimento, estruturando os conteúdos a partir da contextualização.

Um curso com proposta diferenciada para educandos específicos

Durante a investida para construir a proposta de uma licenciatura plena em Educação do Campo, havia a primeira contradição a ser superada: o progressivo fechamento das escolas em área rural da região do Cariri cearense. Durante o diagnóstico percebeu-se que a demanda de educadores que careciam de formação nessa região do contradizia as hipóteses iniciais de demanda. A previsão inicial era que, para que o curso observasse os princípios pelos quais havia sido criado era necessário que seu corpo discente fosse ligado à terra, filhos de agricultores e também agricultores, senão que vissem na terra a sustentação primeira e primordial de todos eles, professores efetivos, sem formação em nível superior, que vivessem na zona rural e atuassem em escolas do campo.

As pesquisas diagnósticas comprovaram que mais de três quartos dos professores que trabalhavam em escolas da zona rural residiam na sede do município ou nos distritos; os que atuavam nas escolas do campo eram massivamente temporários sem vínculo empregatício estável; do total de professores (efetivos e temporários) em exercício nas escolas rurais, uma terça parte tinha feito cursos sequenciais, que, embora não fossem cursos de graduação, eram cursos de nível superior que atendiam às exigências de

formação prevista; parte massiva dos professores sem formação atuava nas creches, na educação infantil e no fundamental I, até porque haviam poucas escolas com fundamental II na zona rural e estas situavam-se nos distritos; mais raras eram as escolas de nível médio no campo, as exceções não tinham autonomia, pois eram anexos das escolas da cidade e funcionavam com muita precariedade.

A percepção a partir da pesquisa era que, possivelmente, com a realização do vestibular, parte significativa dos inscritos seria oriunda dos centros urbanos, sua vinculação com o campo provavelmente seria esporádica, superficial e inorgânica, com possibilidade de serem sujeitos que não percebiam a importância do campo, o vendo como espaço do atraso, do arcaico.

Como reverter o quadro educacional nos territórios rurais do Cariri, era uma questão urgente e fundamental. Mas antes era necessário construir um processo seletivo afirmativo, que tivesse como meta promover igualdade de oportunidades aos povos do campo subalternizados nos processos educacionais, evidenciando quais sujeitos o curso atenderia. (SECADI-MEC, 2007). Inicialmente pensava-se que as vagas deviam ser exclusivamente dos professores em exercício nas escolas públicas do campo, de preferência efetivos, e outros profissionais com atividades de

educação (professores, gestores, monitores, instrutores e coordenadores pedagógicos), ou educadores de projetos sociais vinculados à Educação do Campo, que, prioritariamente, não possuísem curso de Nível Superior completo.

Depois dos momentos de estudos sobre o perfil pretendido para o educando e a realidade local, abriram-se as inscrições para vestibular específico, através do Edital nº 002/2010 – CEV/URCA, aprovado *ad referendum* pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 10/03/2010, ampliando as orientações do MEC sobre os profissionais que poderiam concorrer. Definiram-se vagas para: professores efetivos ou temporários sem graduação, ou com graduação interessados em segunda licenciatura, agricultores sindicalizados, profissionais ligados a Organizações Não Governamentais (ONGs) e técnicos dos governos estadual e municipal, com projetos educativos focados no campo.

Dentro desse processo seletivo se inscreveram 324 candidatos, 111 foram desclassificados por não apresentar, ou apresentar de forma irregular a documentação que comprovava o perfil. Destes, 60 foram selecionados e 103 ficaram na listagem de classificáveis e 50 não atingiram o perfil mínimo da nota de corte. Em 2010.2 iniciaram-se as aulas

para os 60 estudantes selecionados, entre eles tínhamos educandos residentes em todas as regiões do Ceará, nem todos eram professores do sistema regular de ensino, o que extrapolou completamente a ideia de que estaríamos formando professores da região do Cariri. Isto anunciou desafios para pensar as estratégias de logística para que todos estivessem presentes no Tempo Escola e para a elaboração de propostas de atividades de Tempo Comunidade.

Ao iniciar as aulas do 1º tempo Escola da LEDOC, em 2010.2, realizamos uma sequência de Rodas de Conversas, palestra e Mesas-redondas, para discutir, coletivamente, sobre a construção de um curso dessa natureza na URCA. Apontávamos sua necessidade em contraponto ao processo de expansão do agronegócio, que restringe inclusive a base alimentar da população, que até apossa-se de terras públicas, que alimenta a indústria com mão de obra barata e desorganizada, que despreza o saber e a cultura dos camponeses, que amplia as áreas de submissão do trabalho aos interesses do capital. Foram várias discussões envolvendo os recém-chegados professores em formação, os docentes comprometidos com o curso, militantes e sindicalistas do campo, todos preocupados com a Educação do Campo.

A Alternância na prática traz desafios não previstos

Começamos o curso com sessenta educandos, trinta e nove concluíram todas as disciplinas e estão construindo monografia. O que houve? Várias coisas. Primeiro, a intensidade do período de Tempo Escola, os conteúdos eram extensivos e intensivos, porque o Tempo Comunidade acabava por exigir que, durante o Tempo Escola, fosse abordada uma gama de saberes necessários para subsidiariam com solidez as atividades que seriam realizadas na comunidade. No PPP (2008, p. 55) diz: “os professores em formação vivenciam um processo de imersão da universidade durante o Tempo Escola”, na prática traz um desafio sobre como conduzir um processo educativo que concentra as aulas em blocos de 30 a 40 dias por semestre.

Cada disciplina só tem 50% da carga didática dedicada para os estudos teóricos, a outra metade está prevista para a dinâmica da alternância, em que os saberes são aprendidos por outras perspectivas. E nem sempre os professores estavam preparados para essa metodologia que não permitia um tempo de leitura e a maturação de conceitos em curto tempo. Sem contar o desafio físico que é conduzir tantas horas/aula mantendo um bom nível de

concentração dos educandos nos estudos por tantas horas consecutivas.

Os conteúdos da disciplina deveriam ser distribuídos entre os dois tempos. E elaborar isso era novo, além de haver pouco aporte teórico de subsídio que orientasse os professores metodologicamente a respeito. Além disso, era necessário, pelo formato e filosofia do curso, que se sistematizassem os conteúdos oriundos das comunidades. Para isso era necessário que se fizesse previamente uma pesquisa, que, nas comunidades e com os educandos, resultasse no apanhado dos conteúdos e saberes do campo e na preparação da intervenção, a partir desses conteúdos somados e destrinchados pela ciência, organizados pelos docentes e discentes, se retornassem junto à comunidade e com ela fosse inovada a ação produtiva e comunitária a partir dos saberes que dialogavam com os aportes teóricos estudados.

O tempo escola sem um corpo docente efetivo da LEDOC

Antes de encaminhar o projeto para o MEC, foram procurados vários professores da URCA das várias áreas de conhecimento previstas no currículo do curso, sobretudo os que tinham dedicação exclusiva nessa IES, sendo apresentadas as disciplinas que ofertaríamos na LEDOC e

foi estabelecido termo de compromisso de colaboração. Estava claro que, para que submetêssemos a proposta, os docentes seriam uma contrapartida da Universidade proponente.

A situação foi apresentada aos educadores envolvidos: as aulas da LEDOC seriam ministradas nas férias letivas dos cursos regulares e não haveria remuneração extra pelo trabalho docente que seria realizado, sem ainda ter a noção clara da demanda do Tempo comunidade. Considerando que seria turma única, os professores assumiram o compromisso com o projeto militante, com oferta de uma disciplina cada. Isso foi possível até o 3º semestre letivo, embora com muitos limites no acompanhamento das atividades de Tempo Comunidade.

Entretanto, esses professores não tiveram como se dedicar intensamente ao curso, não foi possível incluir as disciplinas da LEDOC em suas cargas horárias semestrais, por causa da sobrecarga em seus cursos de origem. O tempo que dispunham para a LEDOC era pequeno, no máximo dedicavam-se ao Tempo Escola, mas o Tempo Comunidade, que careciam de uma presença maior acompanhando as atividades dos educandos na sua relação com as escolas e as comunidades, eram incompatíveis. Em decorrência dos problemas apontados,

esvaziava a proposta de educação em alternância. E isso se complicou a partir do 3º semestre. Por conta das sucessivas greves, o período letivo de nossa IES passou a coincidir com as aulas da educação básica. O que fazer?

A solução para a continuidade do curso foi a contratação de professores temporários. Mas começa com um problema: a maior parte deles não tinha experiência em Educação do Campo. Desconheciam essa prática pedagógica e suas particularidades, mesmo quando conheciam a proposta Freiriana. O Freire que conheciam era o lido em sala de aula, a partir de conteúdos teóricos e não teórico-práticos, ou prático-teóricos, sem contato com a realidade, a não ser a vivência de professores que repetem há anos as mesmas discussões, utilizando as mesmas práticas e os mesmos conteúdos esvaziados das reflexões dos próprios autores.

No entanto, foram colocados diante da possibilidade que se abria, no interior da discussão que era realizada entre a coordenação deste curso e professores oriundos de outras universidades. A maior parte destes participou dos seminários de formação que foram implementados para suprir as carências teórico-práticas. O interessante é que nos contatos com as comunidades de origem dos professores-discentes começaram a desenvolver a

percepção do Tempo Comunidade e de sua associação à contextualização, se deram conta da interação entre os saberes, que são expressivos, pois decorrentes da própria comunidade na sua inter-relação com os comunitários, entre eles e com eles e a natureza.

Havia dificuldades para viajar para as atividades de Tempo Comunidade, pois quase todos tinham outros vínculos com instituições de ensino da educação básica. Mas, com todos os limites começaram a existir os encontros de Tempo Comunidade, ainda que aquém do desejado. Semestre a semestre foram sendo desenvolvidas atividades que geravam tempo de convivência nas comunidades rurais, momentos de acompanhamento das ações dos educandos-docentes nas escolas, diálogos diversos com organizações sociais da comunidade rural onde viviam, intervenções em situações problema que atingiam coletivamente a comunidade, rodas de conversa sobre temas que dialogavam saberes acadêmicos com os saberes da terra, etc.

Algumas dessas atividades propostas como tempo comunidade foram deslocadas da proposta inicial, algumas se cauterizavam como experimentação ou observação, mas a grande maioria das ações teve caráter de pesquisa ação prevista pelo PPP. Nem sempre com o

suporte e acompanhamento necessário, as atividades de Tempo Comunidade começaram a trazer um novo fôlego ao curso. E no início de cada semestre vivenciávamos a realização dos Seminários Integradores, quando cada estudante apresentava as atividades realizadas em sua comunidade e essa socialização fomentava uma cartilha de saberes e fazeres muito rica.

Outras dificuldades

A principal dificuldade seria o governo superar as legalidades estabelecidas pelos governos passados. Sabíamos que era possível que a própria estrutura dos ministérios (nesse caso Educação e Desenvolvimento Rural) criasse dificuldades para efetivação do curso. Elemento que não tardou a se manifestar. Segundo o Edital MEC/SECADI nº 2, de 23 de abril de 2008, as propostas selecionadas teriam financiamento de R\$ 960.000,00 (novecentos e sessenta mil reais, recurso que era previsto para custear gastos que adivinham da alternância dos tempos e espaços formativos e que davam suporte para que os estudantes e professores se deslocassem da Comunidade a Universidade e vice e versa. Estes seriam distribuídos ao longo de 4 anos em 4 parcelas de R\$ 240.000,00 (duzentos e

quarenta mil reais). O primeiro desafio se estabeleceu a partir do processo burocrático e operacional necessário para firmar o convênio. O repasse foi feito em 2010 com atraso, o que dificultou muito todo o processo de construção e realização do vestibular especial e início das aulas. Mas o pior estava por vir. A segunda parcela do recurso não pôde ser depositada, só em setembro de 2013 a IES recebeu a segunda parcela depois de um longo processo burocrático para firmar um segundo convênio. Essa sazonalidade foi justificada pela equipe técnica da SECADI, pela necessidade de tramitar e aprovar a Resolução Nº 20, DE 22 de junho de 2012, que estabelece regras para a assistência financeira às Instituições de Educação Superior para os projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Contudo, nada justifica que de 2013 a 2017 a 3ª parcela ainda não tenha sido depositada, mesmo a universidade já tendo cumprido todo o ritual burocrático de construção e aprovação do Plano de Trabalho Anual (PTA).

A Educação do Campo num sistema educacional urbanizante

Podemos perceber que, em paralelo à crise da agricultura camponesa e à

consolidação do movimento que vem fortalecendo o agronegócio no Brasil, abriu-se uma possibilidade improvável de estruturação da política educacional para o campo, que se deu pela pressão dos movimentos populares. Os avanços foram conquistados pela luta e ocorreram dentro de um espaço de tensões e contradições constantes.

A fragilização da educação, como um todo, é um dos indicativos das contradições citadas, que vão impactar ainda mais nas escolas do campo, que sempre tiveram situação mais precária. Na medida em que, nos últimos 15 anos, houve avanços na legislação e programas que favorecem a Educação do Campo, como podemos perceber através do que nos diz SECADI/MEC em “*Educação do Campo: Marcos Normativos*” (2012), no mesmo período foram fechadas cerca de 37.000 (trinta e sete mil) escolas básicas no campo, como aponta o Censo 2014 do INEP. Dados da Secretaria de Educação do Município do Crato indicam o fechamento de 15 escolas entre 2002 e 2006. Se tomarmos dados mais antigos, de 1997, e confrontarmos com os de 2016, veremos que foram fechadas 41 escolas. (SEDUCRATO, 2016).

O fenômeno do fechamento em massa das escolas em território rural não pode ser analisado somente pelo viés

educacional. Faz-se necessário observar que há um projeto de país em curso, que está propondo que o “desenvolvimento” do campo se dará através do agronegócio (Molina & Sá, 2012). E para que “o projeto” se concretize, o campo, obrigatoriamente, deixa de ser o lugar de vida das populações camponesas, para consolidar o que está posto pelo mercado e pelo lucro em benefício do agronegócio. A tão propalada governança é o estabelecimento de acordos convenientes que possibilitam a implantação de políticas comprometidas com os interesses dos trabalhadores.

Assim, dar acesso à educação para os camponeses passou a ser uma caminhoneta, ou um ônibus que desloca os estudantes para as escolas da cidade. Essa tem sido uma prática generalizada, as escolas são fechadas, os educandos deslocados^{iv}, como diz Jesus (2011). O argumento é o da racionalidade de recursos, não há necessidade de manter e criar escolas no campo, porque sua população está migrando para as cidades.

Mas, a grande questão era reverter esse processo, o espaço rural poderia voltar a pertencer aos pequenos e médios agricultores familiares. Morin (2013), em seu livro “A via para o futuro da humanidade”, se refere à agricultura familiar como a única capaz de salvar o

planeta por produzir em boas condições ambientais. Assim, também acreditávamos que a agricultura familiar era possível, era inclusive a condição essencial para que o campo produzisse os alimentos necessários aos trabalhadores. Era necessária como instrumento de combate à agricultura moderna, capitalista, que em sua sede de lucro esvazia o campo e mata a cultura camponesa, uma das bases de sustentação da sociabilidade brasileira.

A Educação do Campo com seu formato, que não é apenas educacional, mas é também político, fundamenta-se no político com sua opção clara pela agricultura familiar camponesa. É um curso para formar militantes, pessoas compromissadas, organizadas e capazes de desenvolver lutas a partir da percepção das possibilidades que a agricultura camponesa tem, inclusive em liderar com sua visão de mundo, mudanças para além do capitalismo.

Dificuldades com as Secretarias de Educação dos Municípios

O Tempo Escola exigia dos professores em formação estarem afastados de seu cotidiano de 30 a 40 dias. Em relatos dos estudantes percebemos que afastar-se da família, principalmente para as mulheres, era conquista difícil, mas possível. Foram muitos os casos de

dificuldades com os cônjuges, sobretudo quando havia filhos. Mas o afastamento do trabalho se mostrou o obstáculo intransponível para quase metade da turma. Unanimemente os que trabalhavam sofriam pressão por se afastarem por um período “tão longo”. E várias foram as demissões.

Soma-se a isso a necessidade de dedicar tempo de estudo para realizar as atividades propostas ao retornar para casa. As pesquisas preparatórias, as intervenções após ela e a preparação da sistematização, que seria a base para a partilha de saberes e fazeres no Seminário Integrador, exigiam tempo. E tudo isso era feito simultaneamente com a sua vida cotidiana. Nenhum dos estudantes teve direito à redução de carga horária de seu trabalho para se capacitar e poucos tiveram, de fato, o apoio da família nessa jornada. Um dos estudantes escreveu, em sua carta de pedido de trancamento de matrícula, no quarto semestre:

Não tenho como continuar. Se eu vier próximo módulo vou perder meu emprego. Estou em estágio probatório e a diretora disse claramente que se eu faltar mais um mês (mesmo que eu coloque um substituto, o que não tenho como fazer porque ganho muito pouco) ela vai me avaliar negativamente e vou perder minha vaga no concurso. Sem contar que tive muitas dificuldades nas últimas atividades de Tempo Comunidade. Como eu já estava em

débito com a escola por ficar aqui na URCA 1 mês, semestre passado, tive que fazer um projeto no contra turno para pagar as horas aulas que eu devia. E não tinha como dar de conta de tanta coisa...

Motivos semelhantes foram apresentados por muitos e a situação era ainda mais opressora para os temporários. ainda estudantes que já tinham uma primeira licenciatura e desistiram, pois esperavam que o curso fosse “mais leve”, por ser em alternância, mas ao perceberem uma dinâmica que fazia com que o tempo de estudos na IES, ou na comunidade fossem intensos, optaram por não continuar. Outros motivos existiram, dentre eles a expectativa, para os que não eram ligados diretamente ao magistério municipal, que esperavam que o curso possibilitasse a inscrição em concursos para educação, que lhes desse uma titulação como docentes de história, de letras, etc. Mas o formato do curso é generalista, focado em duas áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza e Matemática. Esse formato permitiria o concurso e a habilitação para o ensino fundamental.

Essa discussão nos colocou claramente que parte dos nossos educandos não desejava continuar no campo, ou não esperavam permanecer só no campo, desejavam o magistério urbano. Por isso,

para evitar que o curso tomasse uma dimensão para a qual não foi criado é que, no projeto e na proposta inicial da Educação do Campo, o foco era a formação de profissionais do campo, que residiam e estavam dedicados à Educação no Campo. Era fomentar, com eles, uma educação que fortalecesse os laços dos homens do campo com o campo, que estimulasse a agricultura familiar camponesa e mostrasse a importância de sua cultura e tradições para os jovens filhos de camponeses. Era evitar o esvaziamento do meio rural brasileiro.

Nesse sentido havia outra compreensão, não apenas dos nossos educandos, mas que era compartilhada pela coordenação do curso. Esse formato de curso era o reconhecimento de que os jovens do campo deveriam continuar apenas com o ensino fundamental? Os que desejassem cursar o ensino médio deveriam ir para as cidades mais próximas? Sabemos que a compreensão dos governos municipais, estaduais e o federal, é que para o campo é suficiente apenas a educação fundamental. Iríamos compartilhar com essa visão? Se o curso se voltava para a formação de professores do ensino fundamental, então reafirmamos essa compreensão.

Mas o problema que mais impactou foi sempre a má vontade dos governantes

municipais. Os educandos, aprovados no vestibular do PROCAMPO, eram oriundos de mais de 22 municípios do estado do Ceará. Isso indicava que a influência do curso repercutiria de maneira intensa, provocaria mudanças e debates que extrapolariam a região do Cariri. Sendo assim, o curso e os profissionais que formariam teriam respaldo, seriam apoiados na sua luta contra o conservadorismo na educação, contra a educação bancária que apenas informa, mas não forma o cidadão, capaz de lutar por seus interesses.

Foi exatamente por entender que mudar a Educação do Campo não é fácil, haveria reação dos poderes constituídos, que procuramos formar as Rodas de Conversa que se realizariam nos Tempos Escola e Comunidade. Seriam convidadas lideranças populares para discutir suas vidas, lutas e, dialogando com nossos educandos e professores, compreendessem a importância e o significado da proposta de Educação do Campo. Essa interação poderia criar uma barreira: a reação conservadora do poder local e regional à introdução a uma educação crítica.

Analisando os pedidos de trancamento de curso, é salutar que tem contribuído para o abandono do mesmo a resistência dos secretários municipais de educação, onde há estudantes da LEDOC.

Parte deles justifica o impedimento da frequência dos professores-educandos nos Tempos Escola com o prejuízo dos estudantes das escolas municipais, que ficam sem professor. A ausência dos professores, mesmo que para capacitação, é tida como prejudicial para os estudantes. Mais que isso, repetindo o que já dissemos, docentes capacitados, embasados no pensamento de Freire, críticos e questionadores da escola municipal, com relação ao processo de esvaziamento do campo, cobrando, dos poderes públicos, políticas para a pequena produção rural que evite a emigração para os centros urbanos do Sul, não são desejáveis.

Não há preocupação com a educação, nunca houve e não é agora que os secretários de educação, normalmente políticos ou chefes políticos municipais, vão interessar-se por educação ou por uma população educada e informada. O que se pretende é o controle, se existe escola no campo ela existe em áreas controladas por vereadores, ou por chefes políticos ligados aos prefeitos. Existem com um único intuito: controlar, tutelar, impedir que os votos existentes nesses espaços migrem para os opositores. Que migrem para fora do campo, para outras cidades ou regiões, mas não migrem em direção a outras lideranças políticas locais.

O Tempo Comunidade - A realidade em diálogo com as teorias

Mudar o perfil do campo era o que motivava a Coordenação do curso. O campo poderia ser espaço de dificuldades, mas, poderia também ser o espaço do novo, da construção de uma sociabilidade centrada na vida camponesa enquanto vida de convívio, de diálogo e de humanidade. Abaixo relatamos, a partir da leitura das sínteses dos relatórios de tempo comunidade, elaboradas pela coordenação do curso ao fim de cada semestre, realidades de algumas das comunidades rurais da cidade de Caririaçu, que por ter 12 estudantes na LEDOC torna-se emblemática como bom exemplo das pesquisas e intervenções do Tempo Comunidade.

No Sítio Bananeiras, situado no município de Caririaçu, os jovens entrevistados afirmavam não querer trabalhar na roça, consideravam o trabalho duro e sem retorno financeiro. Eles enxergavam a queda na fertilidade do solo, a enxada a bater em terra seca, a falta de água, o fogo, o preço do produto agrícola, a falta de armazéns, a venda na safra e a compra na entressafra. Vida dura sem alternativas. A solução viável era emigrar para as terras agrícolas de São Paulo e Minas Gerais, ou para a cidade industrial de Nova Serra, nesse último estado.

Estivemos em Caririaçu - Ceará, para entrevistar jovens e adultos que migraram para Nova Serrana, no interior de Minas Gerais, que é um polo calçadista. Eles voltam no período do Natal e ficam até depois do dia primeiro de janeiro, usam o período de férias para estar com a família nas festas de fim de ano. Há grande quantidade de ônibus, de turismo informal^v que encontramos na cidade e na zona rural, nesse período. Conforme a pesquisa realizada no final do ano de 2015, aproximadamente 50 ônibus, que têm em média 45 lugares, estavam a trazer os filhos de Caririaçu para estar com os seus. Segundo informações obtidas nas entrevistas, foi verificado que 6.644 pessoas, que moram no Cariri cearense, justificaram seus votos na última eleição. Esse número não é absoluto, pois contabiliza apenas os sujeitos votantes que vivem em Nova Serrana e mantêm seu título na cidade de origem e desconsidera os sujeitos não votantes e os que não justificaram votos. Mas nos dá uma clara noção do número de migrantes.

Para eles, assim, o campo não era espaço de vida, não da vida que era anunciada: de consumo, de festas, de trabalho leve, shows. Não percebiam que o trabalho, para quem trabalha, era sempre duro. Na cidade a labuta na fábrica, os turnos, principalmente o noturno, dos

tempos cronometrados, dos espaços fechados limitando o horizonte, limitando os contatos mesmo quando o trabalho era coletivo. Mas, mesmo com o transporte apertado dos ônibus cheios, era trabalho do salário (não percebiam nele a escravidão do tempo e do trabalho excedente), era o trabalho do ano inteiro, não via nele, principalmente nos primeiros momentos, o trabalho que não se efetiva, da rotatividade provocada e permitida pelo desemprego.

Os velhos, as esposas, os pais, os que ficam não veem mais sentido no campo, já não têm forças para continuar trabalhando, vendem a terra e vão morar nas periferias das cidades, ou das vilas (já não querem ficar sozinhos). As terras são ajuntadas pelo agronegócio, que fecunda resplandecente, adubado com o dinheiro público, ou são cooptadas pela especulação imobiliária, que inicia a prática de vender loteamentos de luxo nas áreas rurais da região.

Como nenhum processo é absoluto, a pesquisa também encontrou experiências de resistência, entre elas destaca-se: a verdejante e exuberante agrofloresta de D. Zefinha, professora e pequena agricultora, que a partir do diálogo com a LEDOC, despertou para a possibilidade de organizar as mulheres da comunidade que a circunda e montar uma pequena cooperativa de frutas, polpa de frutas que comercializa

para a Merenda Escolar. Como verdeja as terras de sua mãe, vizinhas a sua, que produz agricultura de subsistência e mantém artesanato de pano. Além de fazer o aproveitamento das frutas da propriedade de sua família, a cooperativa compra as frutas que há na comunidade. A produção dos demais sítios não é organizada para o comércio. Cada comunitário disponibiliza para a venda as frutas das fruteiras que já existem em suas pequenas propriedades, que excedem o seu consumo.

Faz parte, da agricultura familiar, alternar trabalho agrícola com atividades artesanais propícias às trocas no mercado mais próximo. Assim vivem as duas e viveriam todos se o foco não fosse o agronegócio, a produção para exportação de matérias primas para a indústria nacional ou estrangeira, articulando indústria e produção monocultora para exportação, lucrando com a terra e com o trabalho assalariado.

Por isso a necessidade de uma educação que permita o envolvimento dos educandos, dos professores e da comunidade, todos em defesa da agricultura familiar camponesa, em defesa do campo e da terra. Uma educação que envolva os saberes da terra, os conhecimentos científicos (as mais diversas ciências), a tradição, a cultura e a história, as histórias dos modos de

produção, dos modos de reter a terra, das convivências dos vizinhos, das relações com proprietários e com parceiros, das canções, das danças, das conversas, das trocas de serviço, da cooperação, do compartilhamento e das parcerias.

Para Arroyo (2011 p. 77), “a escola é mais um dos lugares em que nos educamos”. Isso quer dizer que os espaços educacionais são todos os espaços em que os homens e mulheres estão em relação. E a Educação do Campo, como proposta, indicava uma relação mais estreita com as comunidades rurais, significava, em primeiro lugar, o envolvimento dos professores-educandos com os comunitários, com suas histórias, com a história da própria comunidade. Levantar as histórias era restabelecer compromissos, rever posições e relações, era fomentar em cada um aquilo que era e, ao mesmo tempo, aquilo que é. Quais os fatos marcantes, que fatos e relações com o entorno modificaram as condições de ser e ser em relação de cada um. O que existe de positivo e, a partir daí, que possibilidades podem ser efetivadas, construídas.

Em diálogo com essa perspectiva temos ainda a vivência dos estágios supervisionados que propuseram a realizarem o inventário da realidade, no intuito de superar um impasse que se colocava para os estudantes da LEDOC

ante a necessidade de pensar um estágio que superasse a lógica do saber fragmentado, cientes de que os sujeitos da escola precisam conhecer a realidade atual, do seu entorno. Para conhecer é preciso pesquisar, estudar essa realidade. Buscamos identificar as experiências da cultura popular local e, a partir desse, elaboramos material didático e aulas, cujo conteúdo era multidisciplinar e transdisciplinar, permitindo assim a relação entre teoria e prática e o alcance dos objetivos formativos e de ensino formulados. A intensidade desse trabalho foi tão forte que os educandos estão aprofundando essas construções e trazendo, dessa elaboração, cartilhas e materiais didáticos organizados de forma contextualizada com a realidade da comunidade.

Esse é um ponto que, de alguma maneira, poderá repor os laços e contrapor o local às condições impostas pela municipalidade comprometida com os interesses da economia capitalista. Nesse processo de recuperação da história está a recuperação de laços, a valorização daquilo que foi construído, mesmo que, no momento, encoberto pelas dificuldades que foram sendo impostas pelo regime de produção predominante. Nesse momento, consolidada, essa é a perspectiva, um coletivo que reage e apoia a nova forma de

Educação do Campo. Ao voltar-se para si mesmo, para o que construiu, para a percepção e constatação de que construiu alguma coisa, é percebida a importância de continuar sendo, ou do voltar a ser, ou do vir a ser sujeito, pessoa, conceito tão forte que, ao longo do tempo, foi trabalhado pela Igreja Católica e pode ainda ser significativo recuperando a condição de humano de cada um.

Assim, um primeiro dado é o reconhecimento das comunidades de origem dos professores-educandos. Em seguida é preciso envolvê-las e por isso realizamos, como citado, os seminários, a partir de cidades escolhidas como polo, com a presença dos professores, dos educandos-professores, com professores das escolas locais, comunitários e lideranças sindicais e comunitárias. Os eventos buscaram apresentar a proposta do curso, sua significação como instrumento de valorização e fortalecimento dos saberes, culturas e tradições locais e regionais.

Nesse momento se fortaleciam os laços entre professores-educandos e comunidades. Estas, ao verem-se envolvidas, tomavam a condição de defensoras da nova proposta educacional, evitando que os professores ficassem sujeitos às perseguições comuns nos municípios menores.

Conclusão

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Regional do Cariri, em breve, vivenciará a colação de grau desses que serão os primeiros Licenciados em Educação do Campo no Ceará. No momento, estamos em processo de construção do projeto de criação de um curso regular de Licenciatura em Educação do Campo em alternância, revendo alguns pontos já amadurecidos pela experiência inicial. Esse compromisso é de todos: professores, educandos, sindicalistas, militantes sociais e da própria administração da URCA. Todos acreditam que esse curso, ao formar educadores e pessoas a partir da educação contextualizada e através da alternância, formará militantes da questão agrícola-agrária assentada na agricultura familiar camponesa. O campo não é objeto de privatização, de desertificação, da ausência de pessoas e culturas, vazio, apenas preenchido de forma monótona por grandes, imensas plantações monocultoras, homogêneas sem a diversidade que é, antes de tudo, vida.

Na formação, como na origem do curso, está presente entre todos que o campo é espaço do social, da solidariedade, da troca, do diálogo. Espaço de pessoas que convivem e sobrevivem

produzindo para a vida. No campo, as relações de produção capitalista produzem o lucro e lucro para poucos. Suas terras são terras de negócio, voltadas para a reprodução ampliada do capital; as terras dos camponeses, sendo terras de trabalho, são para reproduzirem a vida. Essa visão do camponês coloca-se em franca oposição com a visão capitalista da terra, que é espaço de vida e não de lucro e este é o fundamento, em última análise, da Educação do Campo.

Próximo do fim, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, segundo seus educandos, conseguiu formar pessoas, formar educadores, com essa visão de campo: campo para a vida, para os camponeses e suas famílias. Ainda segundo os educandos com os quais estabelecemos a conversa sobre os objetivos do curso e a formação de militantes que está em sua proposta, todos eles afirmaram que, se não forem capazes de inaugurarem escolas assentadas na Alternância e na Contextualização, como práticas pedagógicas e educacionais, pelo menos formamos professores capazes de situar o campo e educar tendo o campo e os camponeses como base, como referência, como fundante de uma cultura social e política mais humana e mais adequada à convivência dos diversos.

Para nós, educação é diálogo e diálogo aberto entre as pessoas envolvidas. Para nós, as pessoas envolvidas são educandos, professores e comunitários, situados historicamente e politicamente, autônomos, capazes de expressar e agir conforme seus interesses. Esse diálogo é possível na escola que se tem e pode se fazer nos espaços comunitários, educandos e professores na convivência permitida pelos movimentos sociais e nos sindicatos e associações. Para tanto, basta vivenciar esses espaços, as lutas que levantam e trazer para a escola suas causas e falar, dialogar com os educandos, trazer as falas da comunidade, reproduzir essas falas, ouvir os educandos, que são também comunitários. Nunca esquecer que os educandos, seus pais e os professores vivem em espaços sociais e políticos, portanto, capazes de expressar e se expressar e de atualizar livros e conteúdos programáticos, a partir de suas vidas, dentro e fora da escola.

Pensamos que a Educação do Campo é compromisso com o educando e com a sua comunidade, com suas necessidades e desejos, com sua libertação das amarras que os mantém sob o jugo do capital e dos capitalistas, dos proprietários de terra, latifundiários e monocultores, dos governos e dos governantes. Fazer educação contextualizada nada mais é do

que ter a realidade envolvente como objeto de reflexão, como espaço da ação política compromissada com os interesses dos segmentos populares.

Lutar pela terra, lutar para ficar na terra, lutar para produzir vida e vida saudável, essa é a verdadeira Educação do Campo. Quando construímos o projeto, na realidade, era assim que pensávamos e assim resumíamos a filosofia que estava por trás do projeto e o sustentava. Educação compromissada com os segmentos sociais mais pobres e desprovidos de autonomia e liberdade, era assim que víamos e desse modo era isso que queríamos: formar professores capazes de ler a realidade e contribuir para que seus educandos também estivessem aptos a ler a realidade e, ao lê-la, tê-la como objeto de sua ação transformadora. Transformar a realidade para torná-la mais humana.

Também era nosso objetivo fazer educadores, mesmo precários, sempre sujeitos à demissão, lutarem para mudar o fato que os faziam sempre temporários, passageiros, transitórios. Torná-los efetivos, sonho que poderia realizar-se na medida em que envolvesse, no processo educacional, toda comunidade, como aprendiz e mestra, compreendendo-se desta forma, dialogando com os professores e, com eles, sonhando e realizando uma nova realidade.

Pensando assim construímos o que chamamos de roda de conversa, espaços para a fala dos outros que, como nós, tinham desejo e sonho de mudança. Juntá-los a nós e nos fortalecer na luta pelo novo, pelo permanente, pela presença forte de todos. Não conseguimos, como queríamos, reunir os dirigentes sindicais e associativos, torná-los autores, como nós, dessa experiência educacional, que acreditamos ser capaz de fazer a diferença. Se queremos efetivar o curso teremos que pensar em possibilidades que reúnam a todos na construção, efetivação e posterior inserção dos nossos educandos-docentes nos sistemas escolares municipais. Se não conseguirmos, não conseguiremos a força necessária para mudar a Educação do Campo.

Referências

- Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (2012). Tempo Escola e Tempo Comunidade. In Antunes-Rocha, M. I., Martins, M. F. A., & Martins, A. A. (Orgs). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora.
- Arroyo, M. G. (2011). Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 67-86). Petrópolis - RJ: Editora Vozes.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo-SP: Expressão Popular.
- Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2011). Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.) *Por uma educação do campo* (pp. 19-63). Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Fernandes, B. M. (2008). *Por uma educação do campo*. Brasília-DF: INCRA/MDA.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo-SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo-SP: Paz e Terra.
- Ianni, O. (2009). A Utopia Camponesa. In Welch, C. A., Malagodi, E., Cavalcanti, J. S. B., & Wanderley, M. N. B. (Org.) *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas* (pp. 135-144). São Paulo-SP: Editora Unesp.
- Jesus, J. G. (2011). *Formação dos professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do Campo*. Vitória-ES: GM Editora.
- Kosik, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- Liguori, G. (2003). Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In Coutinho, C. N., & Teixeira, A. P. (Orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade* (pp. 173-188). Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira.

Marx, K. (2003). *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Civilização Brasileira.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In Caldart, R. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro-RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Morin, E. (2013). *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Bertrand Brasil.

MST/Setor de Educação. (2002). *Por uma educação básica do campo*. In Kolling, E. J., Nery, I. I. J., & Molina, M. C. (Orgs.). Brasília-DF: Fundação Universidade de Brasília.

Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. (2008, 28 de abril). *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

SECADI/MEC. (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília-DF: Ministério da Educação. (Cadernos SECADI 3).

SECADI/MEC. (2012). *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília-DF: MEC. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

SEDUCRATO. (2016). *Relatório Operacional da Secretaria de Educação do Crato*. Crato-CE. Arquivo da LEDOC/URCA.

URCA. (2007). *Ata da 5ª reunião do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do Plano Político Pedagógico*

do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Crato-CE. Arquivo da LEDOC/URCA.

Movimentos Sociais. (2010). (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Universidade Federal do Pará, Abaetetuba.

Projeto Político Pedagógico. (2008). *Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Cariri: Universidade Regional do Cariri.

Soares, M. (2002). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

Silva, R. V. M. (2004). *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial.

Teixeira, E. (1998). *Políticas públicas no município: dificuldades e possibilidades da municipalização*. CONTAG.

ⁱ É a ocupação irregular de terras, a partir de fraude e falsificação de títulos de propriedade. A grilagem é um dos mais poderosos instrumentos de domínio e concentração fundiária no meio rural brasileiro. Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, disponível em: <http://www.incra.gov.br/oquee-grilagem>

ⁱⁱ Resolução 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, define as populações rurais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras indígenas e outros.

ⁱⁱⁱ Conceito lembra a fala de Marx da cooperação compulsiva, cooperação que gera um trabalhador coletivo, aumentando de forma substancial a mais valia (Marx, 2003).

^{iv} Foi noticiado, no dia 26/01/2008, o fechamento de 10 escolas no Crato, todas da zona rural, com a justificativa de economia de recursos financeiros e o número de matrículas. Numa delas, situada no Sítio Romualdo havia 50 estudantes que, a partir de então foram para a sede do município em transportes muitas vezes precários.

^v Empresa de Turismo Informal é aquela que não tem um sistema de contabilidade próprio, emprega de uma até cinco pessoas, pode até ter CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica). Os trabalhadores por conta própria e os autônomos estão nesse universo.

Recebido em: 27/02/2017

Aprovado em: 13/03/2017

Publicado em: 31/07/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Albuquerque, R. F., Pássaro, E. R., & Figueirêdo, T. A. (2017). Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 472-501. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p472>

ABNT:

ALBUQUERQUE, R. F.; PÁSSARO, E. R.; FIGUEIRÊDO, T. A. Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 472-501, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p472>

ORCID

Ronald de Figueiredo e Albuquerque

 <http://orcid.org/0000-0003-4951-0696>

Eloisa Rodrigues Pássaro

 <http://orcid.org/0000-0003-2656-240X>

Tatiane de Araújo Figueirêdo

 <http://orcid.org/0000-0001-5697-5948>