

RELAÇÕES E REGULAÇÕES TECIDAS ENTRE O ESTADO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Úrsula Adelaide de Lélis
Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes
Universidade Federal de Uberlândia- UFU
ursulalelis@ig.com.br
Financiamento: Fapemig

Resumo: Este trabalho apresenta as problematizações e reflexões que compõem uma pesquisa em andamento sobre as relações e regulações tecidas entre Estado e movimentos sociais em cursos de formação de professores do campo. Toma o Curso de Pedagogia do Campo – Educampo, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em parceria com o Programa Nacional para Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como foco de investigação. Parte-se do princípio de que os sujeitos dos movimentos sociais educam-se na luta, e que é a conscientização desses sujeitos que os leva a se organizarem em movimentos, e que os mantém e os fortalece na luta. Dessa forma, qualquer proposta de educação que lhes for destinada deve estar intrinsecamente fundamentada nesse princípio. Contudo, a entrada da universidade pública – “aparelho privado de hegemonia” – na oferta da educação escolarizada dos sujeitos dos movimentos sociais, através do PRONERA, imprime novos contornos e delineamentos a este processo. Ao coordenar a formação de professores do campo, se a universidade não se mantiver fiel aos preceitos que ordenam os movimentos sociais – e isso só é possível sob a regulação e avaliação desses movimentos –, tais cursos podem tornar-se mecanismo de cooptação das ações e subjetividades dos sujeitos-acadêmicos para a construção de consenso sobre a hegemonia dominante, para o controle social e o disciplinamento para a vida em sociedade. Diplomados, esses sujeitos-acadêmicos serão os professores nas escolas do campo, responsáveis pela formação de gerações. Tomada a possibilidade da ação cooptativa hegemônica das ações e subjetividades pelo Estado/capital, é preciso enfatizar que, por outro lado, os sujeitos-acadêmicos envolvidos nesse processo trazem para o ambiente universitário estatal seus ideais, modos de agir e de pensar o mundo, imprimindo nesse espaço novos contornos, influenciando o seu modo de fazer e pensar a educação. Temos o pressuposto de que a ação pedagógica do Educampo institui uma rede de múltiplas relações e regulações que tangem a estes lados do processo: novas formas de intervenção, determinação e regulação, quando, assim, os fundamentos políticos, culturais, sociais e econômicos, que sustentam tanto a universidade quanto os movimentos, são ressignificados, reproduzidos e reestruturados.

Palavras-chave: Estado; Movimentos Sociais; Educação do Campo; Formação de Professores.

Esta pesquisa parte do princípio de que os sujeitos dos movimentos sociais educam-se na, pela e através da luta e que qualquer proposta de educação para os mesmos deve estar intrinsecamente fundamentada nesse princípio. Portanto, problematiza as derivações da institucionalização dessa formação no âmbito da universidade brasileira, “aparelho privado de hegemonia”. Perpendicularmente, reconhece a confluência das determinações que emergem das duas vertentes desse processo: o ambiente universitário incide, material e

ideologicamente, sobre os movimentos sociais, que lhe imprimem de volta muito da sua forma e conteúdo.

O espaço recortado para esta pesquisa é o Curso de Pedagogia do Campo – Educampo, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), que atende às comunidades do Norte, Noroeste, Vales do Jequitinhonha e Mucuri de Minas Gerais.

Na Região Sudeste, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)¹, existem hoje 51.576 assentamentos, dos quais 22.301 estão em Minas Gerais. No Norte, Noroeste, Vales do Jequitinhonha e Mucuri, os movimentos sociais vêm ganhando força, mas ainda há muitos desafios, como admitem 30 entidades no documento intitulado *Carta de Riacho dos Machados* (RIACHO DOS MACHADOS, 2007), escrito por ocasião do encerramento do Seminário Regional de Educação do Campo, ocorrido em 25 junho de 2007, em Riacho dos Machados/MG:

denunciamos a grave situação vivida pelas Populações Tradicionais que vivem no e do campo, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria. Denunciamos os graves problemas da educação no campo: faltam escolas para atender a todas as crianças, jovens e adultos; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta infra-estrutura nas escolas; falta uma política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de orientação pedagógica; os mais altos índices de analfabetismo; os currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; falta de participação social na gestão das escolas.

Esse fragmento ilustra o estado da educação do campo nas regiões mineiras em questão e aponta que muitos dos seus desafios encontram eco nas problemáticas nacionais.

As atividades específicas para a educação do campo iniciaram-se na Unimontes em 2005, com financiamento do INCRA, em parceria com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), o Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM), a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior no Norte de Minas (FADENOR) e o Instituto Superior de Educação (ISE), com duas propostas iniciais. Uma destinava-se ao letramento e à escolarização de jovens e adultos; a outra voltava-se para a formação de professores em nível médio – Magistério do Campo.

No ano de 2008, em nível superior, a Unimontes deu início ao Educampo, inserido no âmbito das propostas da Rede de Educação de Assentados da Reforma Agrária, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destinado à formação de professores dos assentamentos de reforma agrária, através do curso de Pedagogia do Campo.

¹www.incra.gov.br

O Educampo tem turma única com diplomação prevista para junho de 2012. É formada por 50 sujeitos-acadêmicos (SA), provenientes de 40 Assentamentos/Comunidades², localizadas em 21 municípios, selecionados através de processo vestibular destinado apenas aos assentados da reforma agrária. Contudo, dez vagas extras foram cedidas ao Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA), totalizando 60 participantes (UNIMONTES, 2009).

A proposta metodológica do Curso fundamenta-se na Pedagogia da Alternância estruturada em Tempo-Escola, que envolve atividades presenciais na Universidade, nos meses de janeiro e julho; e Tempo-Comunidade, que abarca atividades desenvolvidas no cotidiano dos sujeitos-acadêmicos em suas comunidades.

A assessoria pedagógica do Curso é realizada por professores da Unimontes, e por uma equipe multidisciplinar de estagiários (monitores) dos cursos de licenciatura, que realizam tarefas no Tempo-Escola, como participação e acompanhamento na elaboração das atividades; e no Tempo-Comunidade, com visitas técnicas aos SA e plantões pedagógicos para orientações, reuniões, seminários, palestras, mesas-redondas e relatos de experiências (UNIMONTES, 2007).

Seriam as parcerias Estado e movimentos sociais o caminho para resolver os atuais desafios que se apresentam à educação do campo? Quais as implicações dessa ação formativa de professores do campo para o espaço estatal e o dos movimentos sociais? Como se organiza essa formação, agora dividida entre a intelectualidade universitária estatal e os movimentos sociais? Está a universidade preparada para formar dentro dos princípios de luta, contestação, resistência, propostas alternativas de vida social, de acordo com os princípios políticos, sociais e culturais dos movimentos? Quais as interferências culturais, ideológicas, sociais e políticas dessa escolarização superior oficial nos sujeitos dos movimentos sociais do campo e na universidade? Há produção de novas subjetividades? Se a educação nos movimentos sociais se constrói no processo de luta do próprio movimento, que por si só é educativo, como fica esta formação agora a cargo também de uma instituição de educação superior,

² Verdelândia (Arapuá, Arapuim, Boa Esperança, Bom Jardim); Dom Bosco (Saco do Rio Preto); Francisco Sá (Serrador); Pompeu (26 de Outubro); Manga (Para Terra 3); Brasilândia de Minas (Elza Estrela, Cachoeira Grande, Mario Pereira); Jaíba (Assentamento dos 212-Área A, C. Linha B, C. Dom Bosco, Linha do Gado Bravo, Baixa da Penobá); Olhos D'água (2 de Julho); Janaúba (C. Nova Esperança); Vargem Grande do Rio Pardo (Vale do Guará); Pintópolis (Nova Nazareth, Para Terra I, São João Batista, Para Terra 3, Para Terra I); Campina Verde (Nova Capão Alto, Inhumas Sanharão); Várzea da Palma (Corrente); Buritizeiro (São Pedro das Gaitas); Bocaiúva/Engenheiro Dolabela (Betinho, Lagoa Grande, Triunfo, Posto Bento, Setor Reta Grande); Riachinho (Logradouro I); Arinos (Borá, Racharia); Engenheiro Navarro (Barragem do Bambu); Manga (Nossa Senhora); João Pinheiro (Fruta D'Antas); Varzelândia (Betânia). (UNIMONTES, 2009).

representante material e ideológica do Estado? Quais reposicionamentos didático-pedagógicos estão se desenhando a partir das relações estabelecidas entre profissionais da Universidade e os sujeitos-acadêmicos? Qual o papel do currículo nesse processo? Em quais bases teórico-metodológicas ele se assenta? Quais as configurações que ele apresenta na concretude da sala de aula no Tempo-Escola e no Tempo-Comunidade?

Tomando-se outra dimensão desse processo, pergunta-se: o PRONERA, enquanto política pública educacional, vem conseguindo consolidar-se como uma proposta autêntica para os movimentos sociais do campo? Quais são as intenções presentes na oferta de um curso específico para a formação de professores do campo pela universidade pública? Quais as consequências derivadas desta formação para a constituição dos movimentos sociais? Quais os fundamentos que sustentam as parcerias do Educampo com a FETAEMG, a FADENOR e o ISE? Quais os ordenamentos que se desenharam a partir daí, no que tange tanto à Unimontes quanto aos movimentos sociais? Quais são as determinações e regulações postas aos movimentos sociais e ao Estado, no contexto da formação de professores do campo? Estas são algumas das indagações que permeiam esta investigação.

Conforme o PRONERA (BRASIL, 2004), um dos principais critérios para um projeto ser aprovado quanto ao mérito é ter sido elaborado coletivamente, envolvendo a instituição pública que o desenvolverá, superintendências regionais do INCRA e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores a serem atendidos. Segundo a coordenação atual do PRONERA na Unimontes³, esse requisito foi amplamente atendido na construção do Projeto do Educampo.

Entretanto, vale lembrar que, na atualidade, termos de composição democrática e coerente com o pensar e fazer críticos, de caráter libertador, vêm sendo reestruturados no âmbito do capitalismo neoliberal, ganhando significâncias coerentes com os propósitos da lógica em questão.

Nesse processo de reconversão ideológica, a ideologia dominante se apresenta como um reflexo real do mundo social, fornecendo as explicações plausíveis que dão estabilidade à ordem posta através de “[...] regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como ‘normalidade’, ‘objetividade’ e ‘imparcialidade científica’” (MÉZÁROS, 2007, p. 57). Sob esses moldes, o termo *participar*, por exemplo, vem sendo reconvertido. Apoderado pela lógica do capital, ganha nuances que não se aproximam da partilha do poder na tomada de decisões e defesa de direitos.

³ Entrevista com as Professoras-coordenadoras do PRONERA, na Unimontes.

Antunes (2005) denomina esse processo de “pseudoparticipação” fundada no “envolvimento cooptado”, pelo qual o capital se apropria do saber e do fazer do trabalho. Nesse caso, não há uma partilha de poder nas decisões reais, e só aparentemente se elimina o fosso existente entre o opinar e o que vai ser prontamente executado. Sob essa perspectiva, a participação e o poder de decisão são aparentes, ilusórios, pré-determinados, onde o que foi pensado não necessariamente será materializado na prática.

Pensar um curso de formação de professores do campo, dentro da lógica dos movimentos sociais, pressuporia a formação dos seus intelectuais orgânicos, como elaborado por Gramsci (1995). Para o filósofo italiano (1995, p. 9), todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio tem como característica marcante a

luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. [...] [e] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis.

Analisando a proposta pedagógica do MST no Pará, Cordeiro e Scalabrin (2009, p. 4) ressaltam que este movimento, “em sua trajetória de luta, tem a educação como um dos instrumentos de fortalecimento na caminhada rumo à conquista dos seus direitos.”

Cumprir esclarecer que não se trata de defender os cursos superiores como redutos de formação ideológica dos movimentos sociais em detrimento da formação técnica, intelectual e humana, mas sim de conceber que, pensados para esses trabalhadores, estes cursos não podem ter vieses ideológicos contrários aos fundamentos dos movimentos sociais. Ou seja, os fundamentos políticos, sociais, econômicos, epistemológicos, culturais e educacionais devem ser condizentes com as referências que balizam as ações desses movimentos, no que diz respeito tanto aos registros dos cursos (currículo oficial), quanto aos que se efetivam nas construções práticas, materiais do Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Caso contrário, tem-se a composição oficial de mecanismos que subtraem as subjetividades, negam um percurso de formação que seja capaz de interrogar e criar interlocuções com as referências dos sujeitos-acadêmicos e impõem-se maneiras de pensar e agir diferentes, ou até mesmo subversivas em relação às que originam e sustentam suas práticas e simbolismos.

Essa cooptação de subjetividades produz ajustamento e conformidade aos parâmetros dos ideários que mantêm a sociedade atual. Nesse sentido, mina-se toda a organização combativa originária de tais movimentos.

Não é nova a ideia de que “dominar a sociedade por meio de algum tipo de ‘consenso’ em vez da imposição cruel das relações de poder estabelecidas para subjugar a oposição de classes” (MÉSZÁROS, 2007, p. 143) é uma estratégia eficiente. Nesse âmbito, parte-se do pressuposto de que a universidade é um “aparelho privado de hegemonia”, sob regulação do Estado, que longe de se constituir em um ente mediador da sociedade para o bem de todos, se configura, no capitalismo de ordenamento neoliberal, em mecanismo de garantia das condições gerais necessárias à sustentação desse modo de produção. Se a educação dos agentes e sujeitos educacionais dos movimentos sociais está sob o jugo de instâncias e sujeitos sem envolvimento direto com tais movimentos, corre-se o risco do não compartilhamento ideológico com as causas desses movimentos.

Ao coordenar a formação de professores do campo, se a universidade não se mantiver fiel aos preceitos que ordenam os movimentos sociais – e isso só é possível sob a regulação e avaliação desses movimentos – ela pode tornar-se um mecanismo de cooptação das subjetividades dos sujeitos-acadêmicos para a construção de consenso sobre a hegemonia dominante para o controle social, o disciplinamento para a vida em sociedade, aceitando-a como está. Vale lembrar que formados, esses sujeitos-acadêmicos serão os professores nas escolas do campo, e, portanto, responsáveis pela formação das gerações presentes e futuras.

A consonância com os ideários que sustentam os movimentos sociais parece ser o princípio norteador quando se pensa na formação para a docência no âmbito desses movimentos. A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), por exemplo, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dedica dois artigos à organização da docência nessas escolas.

O artigo 12 dessa Resolução corrobora o que se encontra consubstanciado em leis anteriores (como a Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação) para a formação mínima necessária ao exercício da docência, e o artigo 13 delimita os componentes necessários à normatização complementar da formação de professores para a docência nas escolas do campo:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

Sob essa perspectiva, espera-se que as experiências nos cursos de formação de professores do campo primem pela constituição de vivências, de práticas coletivas, solidárias, questionadoras do *status quo* vigente, preocupadas não apenas com a aquisição de bens materiais, mas também com a qualidade de vida dos sujeitos (GOHN, 2005; SCHERER-WARREN, 2005).

Tomada a possibilidade da ação cooptativa hegemônica das ações e subjetividades pelo capital, é preciso enfatizar que, por outro lado, os sujeitos-acadêmicos envolvidos nesse processo trazem para o campo universitário estatal seus ideais, modos de pensar o mundo e agir nele, imprimindo a esse espaço novos contornos, influenciando o seu modo de fazer e pensar a educação. Sujeitos-acadêmicos compostos, unos e coletivos, que ao adentrarem o espaço, instituído pública e estatalmente, interferem na composição das formas de se pensar e fazer a universidade.

Pressupomos que, nas relações travadas entre os sujeitos-acadêmicos e os sujeitos-professores, por exemplo, há embates tanto em nível ideológico, quanto material, dos quais derivam reposicionamentos didático-pedagógicos, que não se restringem ao espaço da sala de aula do Educampo, por exemplo, mas se desencadeiam nas demais turmas dos cursos da Unimontes, onde esses professores atuam.

Neste contexto, desenham-se novas bases teórico-metodológicas para o currículo, novas configurações na concretude do Tempo-Escola e do Tempo-Comunidade. Também encontram-se imersos nesse processo de múltiplas determinações os monitores do curso e os demais sujeitos dos assentamentos agrários.

Esse panorama revela, conseqüentemente, a importância social e acadêmica desta investigação, justificando o aprofundamento das reflexões acerca das influências que resultam das relações entre o Estado e os movimentos sociais através da oferta de cursos superiores para os sujeitos dos assentamentos. Temos como pressuposto de que a ação pedagógica do Educampo institui uma rede de múltiplas relações e regulações que tangem a estes lados do processo: novas formas de intervenção, determinação e regulação, quando, assim, os fundamentos políticos, culturais, sociais e econômicos, que sustentam tanto a Universidade quanto os movimentos, são ressignificados, reproduzidos e reestruturados.

Nesta investigação das relações e regulações que se configuram no espaço estatal e no espaço dos movimentos sociais do campo, através do Educampo, estamos empreendendo uma investigação quantitativa (GAMBOA, 2007) através dos procedimentos metodológicos bibliográfico, documental e empírico, objetivando alcançar as múltiplas dimensões e

implicações do objeto pesquisado, de forma a abranger uma visão ampla da realidade em foco.

Os estudos teóricos pautam-se em autores como Bernardo (1998; 2000); Gohn (2005; 2008); Gramsci (1995); Konder (2002); Kosik (2002); Leher e Setúbal (2005); Marx e Engels (2001; 2002); Marx (2003; 2008); Mészáros (2005; 2007); Scherer-Warren (2005).

A pesquisa documental baseia-se na análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campo da Unimontes; nos planos de ensino das disciplinas do Curso, que estão sendo propostas no período da pesquisa de campo (janeiro e julho/2011; janeiro e julho/2012), e que constituem suas disciplinas-foco⁴; e nos materiais didáticos utilizados nas aulas (textos, apostilas, livros etc.). Neles, buscamos as digitais da proposta político-educativa do Curso, analisando suas aproximações e distanciamentos para com as premissas dos movimentos sociais.

O estudo empírico circunscreve-se à observação sistemática (TRIVIÑOS, 2008) das aulas do Curso Educampo, com o objetivo de apreender a materialização das possíveis determinações e regulações dos processos sociais da universidade e dos movimentos sociais, através das metodologias, posturas, discursos, manifestações de resistência e/ou conformismo dos professores-formadores e dos sujeitos-acadêmicos, no Tempo-Escola e no Tempo-Comunidade.

Também serão realizadas entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2008) com os professores-coordenadores desse Curso sobre o processo de criação, desenvolvimento e avaliação do Projeto em questão; com os representantes das entidades parceiras a respeito da participação destas no processo de construção, implantação, implementação e avaliação do Projeto; com os professores das disciplinas-foco sobre o processo de formação e preparação para o trabalho no Educampo e o planejamento das disciplinas; e com os sujeitos-acadêmicos, a respeito dos estudos e enfrentamentos vividos na oferta do Curso.

A composição desses três procedimentos de pesquisa objetiva a confluência dos dados necessários à construção de respostas à indagação geral desta pesquisa. Não obstante,

⁴ Estão previstas para esse período a oferta das seguintes disciplinas: Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Fundamentos e Metodologia de Ciências; Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; Currículos e Programas; Educação e Multiculturalismo; Estágio Curricular Supervisionado; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I; Fundamentos da Educação Infantil; Qualidade de Vida (esporte, saúde e meio ambiente); Estatística Aplicada à Educação; Gestão e Supervisão; Ensino da Matemática II; Fundamentos e Metodologia do Ensino de História; Fundamentos da Educação Inclusiva; Gestão e Políticas Públicas; Gestão e Orientação; Trabalho de Conclusão de Curso/TCC; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia; Atividades Físicas, Recreação e Jogos; Arte e Educação; Educação e Gestão Ambiental; Organização e Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino; Trabalho de Conclusão de Curso/TCC (UNIMONTES, 2007).

sendo necessário o desenvolvimento de outras estratégias, no decorrer da investigação, serão buscadas as que atenderem às novas demandas.

O contexto macro da investigação

O atual estágio do capitalismo, sustentado pelo neoliberalismo, produz múltiplos mecanismos capazes de alterar a constituição e as formas das instituições, movimentos e organizações, imprimindo-lhes contornos funcionais às suas regras políticas, econômicas e sociais e colocando-os a serviço deste ciclo. Dentre esses mecanismos, têm relevante destaque a implantação e a implementação de formas variadas de cooptação de sujeitos e espaços públicos, garantindo novas formas de reprodução capitalista.

Configurando-se, em toda história da sociedade capitalista, como instrumento de poder, sob o comando do capital e mediador dos interesses antagônicos existentes no interior da classe detentora desse capital (MARX, ENGELS, 2002), o Estado está ancorado nesse plano neoliberal de reestruturação do capitalismo mundial, atuando como “aparelho privado de hegemonia”, agente de ordenação das subjetividades dos grupos reivindicatórios, com o propósito de convertê-los aos interesses do capital, adequando-os à centralidade da ordem.

Defende Marx (2008) que, através dos ciclos longos de mais-valia relativa, os trabalhadores exercem pressão sobre o capital por meio de lutas ativas e coletivas. Como forma de resistência a essas pressões, o capital cria estratégias materiais e simbólicas para converter a seu favor esses movimentos de luta, através do enfraquecimento das bases e acoplamento desses movimentos à ordem dominante, descaracterizando-os política e ideologicamente.

Depreende-se, pois, que o Estado, sob as determinações capitalistas neoliberais, desempenha a função de manter os limites da ordem e garantir os interesses das classes proprietárias dos meios de produção, controladoras ideológicas⁵ e materiais da sociedade. No processo de controle ideológico, a educação apresenta-se como um dos instrumentos mais eficazes e sofisticados de hegemonização, sendo uma das suas funções principais produzir conformidade e consenso⁶, bem “como gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

⁵ A ideologia é concebida aqui na perspectiva gramsciana, enquanto alicerces da estrutura social, ajudando a estabelecer consensos que legitimam formas de interpretar o mundo de acordo com interesses particularistas e excludentes.

⁶ Toma-se aqui o termo consenso na perspectiva gramsciana, enquanto elemento balizador da hegemonia. Nesta perspectiva, o consenso está ligado à cultura, já que se trata de uma liderança ideológica conquistada entre a

A teoria marxiana sustenta que uma classe exploradora é tanto mais sólida quanto mais assimilar os melhores elementos da classe operária, e, nesse caso, a escolarização formal se apresenta como um canal poderoso de cooptação e recuperação capitalista das lutas engendradas no interior dos movimentos a seu favor, o que colabora na renovação interna do capitalismo.

Concomitantemente, e apresentando-se como respostas a tais intervenções, os sujeitos envolvidos nesse processo desenvolvem mecanismos de contrarregulação, contra-hegemonia, reestruturando-se e buscando novas formas para se manterem como classe e para preservarem seus ideais de luta e ação.

Nessa arena político-econômica desenhada pelo atual ciclo do capitalismo é que se insere a proposta desta pesquisa de problematizar aspectos concernentes às relações e regulações tecidas entre Estado e movimentos sociais em cursos de formação de professores do campo.

A ideologia (modo de pensar o mundo, seja ele conservador ou emancipador) produzida pelos mecanismos sociais incide sobre a ação e a subjetividade humana – tanto em nível individual como coletivo –, e, por isso, contribui para a constituição de consensualizações acerca do modo como se pensa o mundo, os homens e as relações que estabelecem entre si, não sem suscitar embates, reações de enfrentamentos e contraideologias. Esse movimento desenha, no âmbito das relações sociais, políticas e econômicas, os campos de poder e dominação. Em contrapartida, as novas ações e subjetividades vão, no contexto das relações estabelecidas pelos sujeitos, inquirir outras tantas formas de pensar e produzir esse mundo, o homem e suas relações.

Pari passu, as classes subordinadas, não proprietárias, constroem suas próprias ideologias ao produzirem conhecimentos a partir de suas práticas, quando desenvolvem a consciência real, não ilusória. Real porque fruto do pensamento dialético calcado em suas condições de produção da vida, conscientes do processo de produção material do mundo e da sua distribuição, dos quais se encontram alijadas da maior parte. Pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade, para sair do mundo da aparência e atingir o mundo real. Pensamento capaz de atingir além da aparência externa do fenômeno, desvendar a lei do fenômeno, enxergar por trás do movimento visível, o movimento real interno; encontrar, por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 2002). Dá-se, nesta instância, a conscientização dessas classes sobre o processo político-social no qual se encontram

maioria da sociedade e representada por um conjunto de regras e valores de comportamento pertencentes a determinadas classes/grupos sociais.

inseridas. Essa consciência, em Marx, recebe o nome de consciência revolucionária, *praxis* revolucionária, que supera a ação sem reflexão e o automatismo manual e intelectual.

Toda visão de mundo é uma construção cultural sustentada por interesses legítimos para uns, ilegítimos para outros. Legítimos para algumas pessoas ou grupos em um determinado tempo e lugar, e, talvez ilegítimos para estes mesmos grupos em outras circunstâncias. É a vida material que determina os padrões, as lentes pelas quais cada um olha e percebe a vida material. E o que é para uma parcela, pode, por vezes, passar a valer como universal.

Neste movimento, as ações e as subjetividades humanas vão ganhando contornos, desenhando-se pelas formas como o sujeito vive e pensa o mundo, bem como pelas maneiras como lida com as múltiplas determinações que sofre do ambiente em que vive, e como atua neste incidindo sobre os comportamentos dos demais homens. Pela maneira como apreende a realidade, pelos artefatos e ascendências com que influencia e é influenciado. Como se constitui, é constituído e pactua sobre a constituição do outro, e portanto da sociedade.

Ao se difundirem, as ideologias recaem diretamente nas formas de ser e pensar tanto dos grupos que as defendem quanto sobre os demais grupos que se encontram subordinados, influenciando-os direta ou indiretamente. Têm, portanto, o poder de repercutir sobre ações e subjetividades e colaborar na construção de consensos.

As representações são constructos da realidade vivida, e que se redesenham na consciência do sujeito, compõem a sua subjetividade. Trata-se, portanto, não de uma construção independente, livre, mas de algo tecido no seio da vida material humana.

No âmbito dos movimentos sociais, tais representações ganham contornos ainda mais delineados dado que a participação dos sujeitos nestes movimentos tem um caráter educativo configurado em dimensões da organização e da cultura política. A organização política gira em torno da conscientização que leva os sujeitos do processo a aprenderem a se mobilizar em torno de ideais, e essa conscientização é que os mantém na luta. A dimensão da cultura política colabora na formação do imaginário coletivo do grupo para agir coletiva e organizadamente, a enfrentar desafios, a expressar-se e a calar-se no momento devido e recuar quando necessário. Ensina, principalmente, a não se abrir mão dos princípios fundamentais que sustentam suas lutas (GOHN, 2005).

Partindo de tais preceitos, programas e projetos educacionais formais dos/para os sujeitos dos movimentos sociais devem ter como balizadores de seus fundamentos e as ações os próprios princípios de tais movimentos, como vimos afirmando neste texto.

Nessa direção parece-nos caminhar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária criado durante o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em julho de 1997, que teve como principal articulador o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Institucionalizado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 (BRASIL, 1998), o PRONERA vinculado, nesse momento, ao então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (hoje está vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário), contou na sua criação com a efetiva participação dos movimentos sociais do campo e de universidades públicas brasileiras e comunitárias. A partir de 2001, o Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Elegendo a Educação de Jovens e Adultos a modalidade prioritária de atendimento⁷, o PRONERA tem como metas a alfabetização dos assentados, a escolaridade dos monitores, a formação continuada de educadores, a formação de técnicos para a produção agropecuária e de gestores para o empreendimento rural. Seu objetivo envolve também a saúde e a comunicação, organizando, produzindo e editando materiais didático-pedagógicos para o Programa, a fim de

fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, *utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo*, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p.15, grifo nosso).

Parceiras, desde o nascedouro, do PRONERA, as universidades passaram a assumir os projetos que viabilizariam o objetivo destacado acima (BRASIL, 2004), com planejamento, implantação, implementação, controle técnico e avaliação, a cargo de todos os parceiros (instituições de ensino, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, e superintendências regionais do INCRA) (BRASIL, 2004). Vale ressaltar que a parceria é o princípio operacional e metodológico desse Programa.

Em tese, esses projetos devem pautar-se pelos princípios e pressupostos teórico-metodológicos encampados pelos movimentos na sua luta: o diálogo, a *praxis* e a transdisciplinaridade, regulando-se pela diversidade cultural, interação e transformação do campo, além da gestão democrática, do acesso ao avanço científico e tecnológico voltados

⁷ A prioridade pela Educação de Jovens e Adultos, em especial no que tange à sua alfabetização, pelo PRONERA, deve-se ao “alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária; a preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular; tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação” (BRASIL, 2004, p. 13).

para o desenvolvimento de áreas da reforma agrária socialmente solidárias, economicamente justas e ecologicamente sustentáveis (BRASIL, 2004).

Os princípios político-pedagógicos do PRONERA – inclusão, a partir do princípio da educação como um direito de todos; participação efetiva das comunidades dos assentamentos; interação entre os parceiros; e multiplicação/ampliação dos sujeitos escolarizados –, devem se fundamentar na relação educação e desenvolvimento territorial para a qualificação do modo de vida da população assentada (BRASIL, 2004).

O crescimento é significativo no que diz respeito ao atendimento da demanda, pelo PRONERA. De 1998 a 2002 foram 122.915 jovens e adultos atendidos; de 2003 a 2008, 400.000; e até junho de 2009, 60.000 perfazendo um total de 582.915 participantes de cursos de Educação de Jovens e Adultos, Magistério Nível Médio, Cursos Superiores, dentre eles o de Pedagogia, Técnicos Profissionalizantes e Pós-técnico (TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR, 2009). Esses dados revelam a importância política, social, cultural e educacional do PRONERA como um dos programas educacionais de maior abrangência localizada (assentamentos agrários) no Brasil.

Diante dessas inscrições, esta pesquisa coloca em pauta as relações e regulações que se estabelecem entre tais instituições, quando universidades públicas, tradicionalmente de cariz conservador (LUCKESI *et al.*, 2007), se unem aos movimentos sociais, de matriz teoricamente revolucionária, contestadora das relações sociais, econômicas, políticas e culturais (GOHN, 2008). Problematizamos as múltiplas relações e regulações que podem se configurar no espaço estatal e no dos movimentos sociais, através do curso de formação de professores do campo.

Parte-se do princípio de que é a conscientização dos sujeitos que os levam a organizar-se em movimentos; é essa consciência que os mantém e os fortalece na luta, e esse é um dos fundamentos da formação desses sujeitos.

É no processo educativo que os movimentos sociais constroem quadros de liderança e sustentação dentro dos movimentos. Para ser sujeito de um movimento é preciso educar-se pelo movimento! É preciso ser fiel aos seus princípios, fundamentos, ideologias, lutas, e isso só é possível a partir de uma formação que não negue e não traia tais princípios e fundamentos. A luta educa!!! Nessa perspectiva, a educação dos sujeitos dos movimentos não pode ser submetida aos mesmos padrões dos demais indivíduos sociais.

Diante disso, é preciso pensar sobre como fica a formação dos sujeitos dos movimentos sociais agora a cargo do Estado, representado pelas universidades públicas.

Como tais princípios se configuram nas parcerias entre Estado e Movimentos Sociais para formação do quadro de formadores/intelectuais destes movimentos?

Para Zibechi (LEHER; SETÚBAL, 2005) a independência dos movimentos em relação ao Estado e aos partidos políticos constitui uma característica comum dos movimentos na América Latina, bem como a capacidade que possuem de formar seus próprios intelectuais. Na visão do autor (LEHER; SETÚBAL, 2005, p.202), “os movimentos estão assumindo a educação e a formação de seus dirigentes em suas próprias mãos, usando critérios pedagógicos próprios e frequentemente inspirados na educação popular”.

A realidade investigada, até o momento, tem-nos apontado outras paragens.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Unicamp/Cortez, 2005.

BERNARDO, João. **Estado** – a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

_____. **A transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores** – ainda há lugar para os sindicatos? São Paulo: Boitempo Editorial, 2000. (Coleção Mundo do Trabalho).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1**. Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, 2002.

_____. _____. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

CORDEIRO, Georgina N. K; SCALABRIN, Rosemeri. **A relação teoria e prática**. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/161.pdf>>. Acesso em 10/08/2009.

GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa em educação** – métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, n.5).

_____. **História dos movimentos sociais**. A construção da cidadania dos brasileiros. 4.ed.São Paulo: Loyola, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. 12. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais – diálogos para uma nova *praxis***. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista de 1848**. Porto Alegre: L & PM, 2001.

_____. _____. **A ideologia alemã**. 2 ed. 3 tirag. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O capital**. 3.ed. São Paulo: EDIPRO, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **O poder da ideologia**. 2. reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

RIACHO DOS MACHADOS. **Carta de Riacho dos Machados**. Seminário Regional de Educação do Campo. Riacho dos Machados, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

TAFFAREL, Celi; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **Balço político e continuidade da ação – PRONERA 10 anos de resistência**. Disponível em: <www.faced.ufba.br>. Acesso em: 05/07/2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. 16. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Projeto Político-pedagógico do Curso de Educação no Campo – Educampo/Pedagogia**. Unimontes, Montes Claros, 2007.

_____. **Histórico do PRONERA na Unimontes**. Montes Claros, 2009. Mimeo.