

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

JÉSSICA LUCILLA MONTEIRO DA SILVA

**OS CONTEÚDOS DE ENSINO REFERENTES AOS SABERES CAMPESINOS
PRESENTES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UM
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO SERTÃO
PERNAMBUCANO: UMA LEITURA ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS
LATINO-AMERICANO**

CARUARU

2015

Jéssica Lucilla Monteiro da Silva

**OS CONTEÚDOS DE ENSINO REFERENTES AOS SABERES CAMPESINOS
PRESENTES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UM
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO SERTÃO
PERNAMBUCANO: UMA LEITURA ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS
LATINO-AMERICANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Caruaru

2015

Catálogo na fonte:
Bibliotecária - Simone Xavier CRB/4-1242

S586c Silva, Jéssica Lucila Monteiro da.
Os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americano. / Jéssica Lucila Monteiro da Silva. - Caruaru: O Autor, 2015.
178f. ; 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.
Inclui referências bibliográficas

1. Educação do Campo. 2. Currículos. 3. Educação rural. 4. Professores – Formação. I. Silva, Janssen Felipe da. (Orientador). II. Título

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2015-215)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora de Defesa da Dissertação de Mestrado

**“OS CONTEÚDOS DE ENSINO REFERENTES AOS SABERES CAMPESINOS PRESENTE
NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DO SERTÃO PERNAMBUCANO: UMA LEITURA ATRAVÉS DOS
ESTUDOS PÓS COLONIAIS LATINO-AMERICANOS”**

defendida por:

Jéssica Lucilla Monteiro da Silva

Considera o candidato **APROVADA**

Caruaru, 19 de agosto de 2015.

Janssen Felipe da Silva (UFPE-CAA-PPGEduC)
(Presidente/orientador)

Ana Rita Sartore (UFPE-PPGEduC)
(Examinadora interna)

Jaqueline Barbosa da Silva (UFPE-CAA)
(Examinadora externo)

AGRADECIMENTOS

O trabalho durante os dois anos de mestrado foi árduo e gratificante. O caminho percorrido até aqui não foi trilhado sozinho. Por isso, aqui se faz necessário agradecer a todos que possibilitaram direto ou indiretamente este trabalho.

Primeiramente, agradeço a Deus ser supremo que me permitiu o fôlego de vida para trilhar a caminhada do Mestrado. Agradeço por ser presente e constante em minha vida. Compreendo que sem sua benção, benevolência e compaixão não teria chegado até aqui. Com isso reconheço a partir de minha fé que “tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu”- Eclesiastes 3.1. É nessa certeza que agradeço a Deus por ter me permitido vivenciar tempos de conquistas como esta. Obrigado meu Deus.

Posteriormente gostaria de agradecer a minha mãe, Maria Rute Monteiro da Silva. Minha rainha, minha vida! Sou grata por ter me gerado em teu ventre e me criado com todo o cuidado, carinho, respeito e amor que tens. Agradeço-te, mãe pelo apoio incondicional nos momentos bons e ruins de minha vida, em especial as vivenciadas nessa trajetória do mestrado. Palavras me faltam para deixar evidente o quanto és única e especial em minha vida. Simplesmente te amo. Mas ousou fazer uso da canção de Maria Gadú para dizer que “De todo o amor que eu tenho, metade foi tu que me deu, salvando minh'alma da vida, sorrindo e fazendo o meu eu”.

Falando dos do meu de sangue registro meus agradecimentos a minha família, meus irmãos e sobrinha. Por compreender minha ausência em tantos momentos. Gostaria de deixar registrado que vocês são os meus suportes. De vocês jamais posso pedir licença somente apoio e compreensão. Vocês são meu tudo!

Agrdecida aos de Sangue, gostaria de registrar meus agradecimentos aos que escolhi para chamar de família. Nesse sentido, agradeço a Carlos Eduardo Cavalcanti do Nascimento. Meu companheiro aquele com quem divido a vida. Obrigado, amor, por seu apoio incondicional e tão necessário nessa minha jornada. Agradeço-te pelas caronas a universidade, pelo ouvido amigo que escutaram tantos desabaços e explicações das quais você nem entendia, por compreender minha ausência em eventos e diversos momentos na construção dessa dissertação. Em fim agradeço a você por existir e ser presente em minha vida. Estendo também meus agradecimentos a toda sua família, minha sogra, sogro e cunhadas pelo apoio aos meus estudos.

Aproveito para agradecer aos que se fizeram família nessa jornada. Agradeço as minhas amigas, nas pessoas de Andrea Santana; Allany Calaça; Tassyane; Dayara Cordeiro; Dayra Cordeiro; Dayseellen Leite, Jaquiele Borges, Karla Viviane; Kelly Mendes; Maria Guadalupe (Lupinha); Moacir, Nívea Roberta; e tantos outros amigos/irmãos da estrada da vida. Meu obrigado por fazerem parte de minha caminhada entendendo as inúmeras ausências e por me fortalecerem sempre que necessário.

Em especial sou grata aos meus companheiros de estudos, lutas, angustia, emoções e alegrias, a minha pequena célula de sobrevivência. Filipe Gervásio e Alcione Mainar a caminhada do mestrado foi mais gratificantes por estar com vocês. Filipe meu companheiro de aventuras desde a graduação, um irmão que a vida me presenteou sempre disposto a ajudar. Alcione amizade mais recente e com a mesma intensidade, amiga de uma serenidade e personalidade autêntica e cativante. Sou extremamente grata a vocês pelo zelo e esforço empenhados em nossos momentos de estudos, quero registrar que muito do que sei e sou só foi possível construir pela vivência intensa com vocês. Meu muito obrigado de coração.

Nessa direção, de agradecimentos gostaria de registrar minha gratidão a quem orientou esse trio. Sou muito grata ao meu orientador Janssen Felipe da Silva por me acompanhar profissionalmente em mais essa etapa profissional. Destacando que o mestrado foi um momento intenso cheios de novidades, angustia e conquistas possível mediante sua orientação repleta de ética e profissional.

Estendo também meus agradecimentos a CAPES que financiou a construção desta pesquisa.

Sou grata ao Grupo de Pesquisa dos Estudos Pós-Coloniais e Teoria da complexidade em Educação pelo aprendizado que me oportunizaram e pelo carinho, ética e compromisso no diálogo com a pesquisa. Assim agradeço à: Denise Torres; Aline Renata; Camila Silva; Isaias Silva; Simony; Delma Josefa; Eliene Amorim. Registro que foi um prazer dialogar com vocês, lembrando que esse diálogo continuará!

Em especial do Grupo de Pesquisa gostaria de registrar meus agradecimentos a minha madrinha acadêmica, Michele Guerreiro, sem suas contribuições profissionais e pessoais esta caminhada não teria sido tão agradável. Muito obrigado pelo zelo e carinho com que sempre dedicou a leitura e contribuição do meu trabalho e pelo ouvido amigo de tantos momentos.

Agradeço a turma de mestrado 2013.1 o qual faço parte aos colegas: Filipe Gervásio; Angélica Silva; Maria da Penha; Joseildo Ferreira; Maysa Farias; Emanuelle Arcoires; Silvéria; John Mateus; Luciano França; Simone Salvador e Taiza Ferreira. Sou grata pelos inúmeros momentos de diálogo, amizade, e respeitos vivenciado nas disciplinas e almoços.

Aproveito para ser grata aos professores que nos acompanharam nessa formação. Agradeço a: Lucinalva Almeida; Joselma Fraco; Alex Silva; Conceição Gislane; Jamerson Silva; Allene Lage; e Ana Rita Sartore. Obrigada por serem excelentes profissionais e contribuir em minha formação.

Sou grata a Secretaria do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na pessoa de Socorro que sempre nos auxiliou nos aspectos técnicos e burocráticos com muita competência e carinho.

Sou grata a instituição que permitiu a pesquisa no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Estendo minha gratidão as coordenadoras desse mesmo Curso pela disponibilidade na realização das entrevistas semiestruturadas que me ajudaram a me aproximar do campo e objeto de pesquisa.

Agradeço aos meus companheiros de trabalho da Escola Fábio Corrêa – anexo creche na pessoa da diretora Socorro Silva. Sou grata pelos inúmeros momentos de compreensão e diálogo. Bem como aos professores companheiros de Viagem Caruaru-Brejo da Madre de Deus.

Na certeza de que nomes faltaram ser citados estendo meus agradecimentos a todos que de maneira direta ou indireta se fizeram presentes nessa caminhada.

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no currículo prescrito de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo do sertão pernambucano à luz dos Paradigmas Educacionais postos aos territórios rurais. Tomamos como lente teórica os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2005, 2007; GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; SARTORELLO, 2009; WALSH, 2005, 2007). Nesta pesquisa, compreendemos o Campo enquanto território material e imaterial um espaço de vida no qual se desenvolve relações sociais, culturais, políticas, epistêmicas e educacionais (FERNANDES, 2004). Frente a isto, nosso objetivo geral foi compreender quais são e como são tratados os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos no Currículo prescrito de um Curso de Licenciatura em Educação do sertão pernambucano. De maneira específica, objetivamos: a) identificar e caracteriza, no currículo prescrito o que diz respeito à: Sociedade, Educação, Curso de Formação, Currículo e Sujeitos presentes na proposta curricular do referido Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais; b) identificar e categorizar os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no referido currículo Curso à luz dos Paradigmas Educacionais; c) identificar e categorizar o Lugar, Tempo e Referências dos referidos Conteúdos de Ensino à luz dos Paradigmas Educacionais. Metodologicamente nos baseados na Abordagem da Pesquisa qualitativa nos utilizando da pesquisa documental. O nosso Campo empírico é um Curso de Licenciatura em Educação do Campo do sertão pernambucano e as Fontes de nossa pesquisa são: o Projeto Curricular do Curso e os Planos de Trabalhos das Disciplinas. Fizemos também uso da entrevista semiestruturada com os coordenadores do Curso, que são identificados como sujeitos de pesquisa. Como técnicas de produção e coleta de dados fizemos uso da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1990). As análises mostram que no que diz respeito a Sociedade, Educação, Curso de Formação, Currículo e Sujeitos, há uma aproximação direta com o Paradigma da Educação do Campo Crítico, contudo, percebemos que ainda existe manifestações coloniais que nos permite inferir que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado habita o Espaço de Fronteira denotando ações Coloniais e Decoloniais. Nesse Curso foi possível identificar um conjunto de Conteúdos que versam sobre os Saberes da Terra, Saberes Socioculturais e Saberes da Organização Social. Os Conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos na LEdC são tratados no Lugar das Disciplinas do tipo Pedagógicas e de Núcleo Comum, estando disposto sobre um tempo curricular subtraído em relação aos Conteúdos hegemônicos. Quanto as Referências que balizam os referidos conteúdos percebemos que são do tipo Legal e Epistêmica que se desdobram em uma discussão Geral sobre a educação e Específica sobre a Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Currículo da Formação; Conteúdos Curriculares; Saberes Campesinos.

ABSTRACT

This research deals with the teaching of contents related to Knowledge rural present in the prescribed curriculum of a Bachelor of backwoods of Pernambuco Rural Education in the light of Educational Paradigms stations to rural areas. We take as a theoretical lens the Post-Colonial Latin American Studies (QUIJANO, 2005, 2007; Grosfoguel 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; Sartorello, 2009; Walsh, 2005, 2007). In this research, we understand the field as a territory material and immaterial a living space in which develops social, cultural, political, epistemic and educational (FERNANDES, 2004). Faced with this, our main objective was to understand what and how teaching contents related to Knowledge rural in the curriculum prescribed for a Bachelor of Education of Pernambuco hinterland are treated. Specifically, we aim to: a) identify and features in the curriculum prescribed with respect to: Society, Education, Training Course, Curriculum and subjects present in the curriculum proposal of that Degree in Rural Education in the light of Educational Paradigms; b) identify and categorize the Teaching Contents related to Knowledge Campesinos present in that curriculum course in the light of Educational Paradigms; c) identify and categorize the place, time and numbers of the said Contents Teaching the light of Educational Paradigms. Methodologically based on the approach of qualitative research in using the documentary research. Our empirical field is a Bachelor of backwoods of Pernambuco Rural Education and the sources of our research are: Curricular Design Course and the Disciplines Job Plans. We also made use of semi-structured interview with the coordinators of the course, which are identified as research subjects. As data production and collection techniques we use the Content Analysis via Thematic Analysis (Bardin, 1977; DITCH, 1990). The analyzes show that with regard to Society, Education, Training Course, Curriculum and Subject, there is a direct approach to the Paradigm of Critical Field Education, however, we realize that there is still colonial manifestations that allow us to infer that the Course researched degree in Rural Education inhabits the Border Area denoting Colonial and decolonial actions. This course was possible to identify a content set that deal with the Knowledge of the Earth, Knowledge and Knowledge of Social-Cultural Organization. Contents dealing with Knowledge rural in LEDC are treated in place of the kind of Pedagogical Disciplines and Common Core, being arranged on a curricular time taken in relation to the hegemonic contents. As for the references that guide such content realize that is the kind legal and Epistemic that unfold in a general discussion on education and Specific on Rural Education.

Keywords: Rural Education; Curriculum Training; Curriculum content; Campesinos knowledge

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 01 – <i>Corpus</i> Documental dos trabalhos da ANPED	25
QUADRO 02 – Quantitativo de Cursos Regulares de LEdC no Brasil por Região e Estado ..	55
QUADRO 03 – Quantitativo de Cursos Programas de LEdC no Brasil por Região	55
QUADRO 04 – Legislação Nacional que abrange a Educação do Campo	104
QUADRO 05 – Legislação Nacional da Educação do Campo que trata do Currículo e da Formação de Professores	107
QUADRO 06 – Categorização dos Conteúdos que versam sobre os Saberes Campesinos...	143
QUADRO 07 – Referências dos Conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos I.....	155
QUADRO 08 – Referências dos Conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos II	157
QUADRO 09 – Referências dos Conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos III	159
QUADRO 10 – Referências dos Conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos IV	160
QUADRO 11 – Referências dos Conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos V	162

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Núcleos Temáticos Selecionados	25
FIGURA 02 – Quantitativo de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil....	54
FIGURA 03 – Estados brasileiros que ofertam os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo	57
FIGURA 04 – Processo Analítico Proposto por Valla (1990)	61
FIGURA 05 – Regiões atendidas pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado	117
FIGURA 06 – Municípios atendidos pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo .	118
FIGURA 07 – Identificação dos Conteúdos que tratam sobre os Saberes Campesinos por disciplina analisada	142
FIGURA 08 – Lugar dos Conteúdos de Ensino que versam sobre os Saberes Campesinos nos Tipos de Disciplinas	149

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Quantitativo Geral dos trabalhos que tratam do objeto de pesquisa em relação aos GT.....	22
GRÁFICO 02 – Núcleo de Sentido da Educação do Campo e/ou do Currículo da Formação de Professores	23
GRÁFICO 03 – Organização dos Saberes Campesinos por Semestre	152
GRÁFICO 04 – Comparativo entre o quantitativo geral de disciplinas e as que tratam dos saberes campesinos	153
GRÁFICO 05 – Comparativo entre a carga horária geral de disciplinas e as que tratam dos saberes campesinos	154

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCC	Projeto Curricular do Curso
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PT	Plano de Trabalho
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEJCT	Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Preparar o solo: a construção do objeto de pesquisa na relevância formativa/pessoal	16
1.2 Semear o solo: a construção do objeto de pesquisa na relevância social	18
1.3 Cultivar a planta: a construção do objeto de pesquisa na relevância acadêmica ..	20
1.3.1 Os critérios para o levantamento	20
1.3.2 Organização e categorização dos trabalhos	21
1.3.3 Inferências: aproximações e distanciamento com o objeto	26
1.3.4 O Objeto de Pesquisa.....	30
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS	32
2.1 Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos: desdobramentos de suas vertentes	33
2.2 Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos: Ferida Colonial, a marca deixada para e nos subalternos	35
2.3 Colonialismo: um padrão mundial de poder	38
2.4 A Interculturalidade: caminhos funcionais e críticos postos pela diferença	47
2.5 Abordagem Teórico Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais	51
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIOS CURRICULARES EM DISPUTAS	66
3.1 A Educação do Campo: situando o contexto histórico	66
3.2 O Currículo da Formação e a Educação do Campo	70
3.3 Currículo: em foco os Conteúdos Curriculares de Ensino	75
3.4 Currículo Intercultural: ensaios a partir de um Estado Plurinacional e Pluridentitário	82
4 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS	86
4.1 O Currículo da Formação de professores no Paradigma Rural Hegemônico	87
4.2 O Currículo da Formação de professores no Paradigma Rural Contra Hegemônico	92
4.3 O Currículo da Formação no Paradigma da Educação do Campo Crítico	95
4.4 O Currículo da Formação no Paradigma da Educação do Campo Funcional	99

5 ANÁLISES DOS DADOS.....	102
5.1 O Contexto do Enunciado Global e Local das LEdC.....	102
5.1.1 Marco Regulatório Legal: situando o contexto Global.....	103
5.1.2 O contexto do enunciado local: o Curso de Licenciatura em Educação do sertão pernambucano	116
5.2 O PCC: o mosaico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	121
5.2.1 Sociedade.....	122
5.2.2 Educação	123
5.2.3 Curso de Formação de Professores	128
5.2.4 Currículo.....	133
5.2.5 Sujeitos	137
5.3 A LEdC: Em foco os Conteúdos de Ensino.....	141
5.4 Lugar, tempo e referências dos Conteúdos Curriculares de Ensino que tratam dos saberes campestinos	148
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
7. REFERÊNCIAS	167

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata dos Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no currículo prescrito de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdC) à luz dos Paradigmas Educacionais postos aos territórios campesinos. A pesquisa foi desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação Contemporânea no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco do Centro Acadêmico do Agreste, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem. A presente construção textual expressa uma tentativa de contribuir para o debate no que tange ao Currículo da Formação de Professores do Campo, em especial os Conteúdos Curriculares que dizem respeito aos Saberes Campesinos.

Para a construção desta pesquisa partimos da ideia que o Campo, como território, é tecido de complexidades e diferenças sociais, culturais, econômicas, epistêmicas e educacionais (FERNANDES, 2004). Porém, compreendemos que historicamente os sujeitos campesinos foram silenciados por modelos coloniais de dominação de Poder, de Ser, de Saber e da Natureza (MIGNOLO, 2005a). Nesta direção, tomamos como pressuposto que a educação ofertada ao território campesino avoca ser específica e diferenciada tendo como protagonistas os sujeitos campesinos. Inserida nesse contexto compreendemos que a formação de professores, materializada nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, encontra-se como *lócus* da formação inicial que, segundo Molina e Sá (2011), necessita considerar as especificidades presentes no território campesino em prol da formação inicial de sujeitos do Campo para atuarem nas escolas campesinas. Nesse contexto, é pertinente compreender os conteúdos curriculares que balizam o Currículo da Formação de Professores do Campo.

Para a referida pesquisa optamos pela lente teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, pois a mesma permite compreender a educação ofertada ao território campesino a partir do *lócus* dos silenciados e subalternizados (MIGNOLO, 2005a). Nesse cenário, compreendemos que a formação inicial dos professores campesinos se encontra como um dos silenciamentos históricos (ARROYO, 2010; MOLINA; SÁ, 2011).

Tendo em vista a complexidade que perpassa o território campesino e nos ancorando na Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, afirmamos o interesse de discorrer sobre os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais. Salientamos, contudo, que a construção desse objeto de pesquisa vem sendo realizada há alguns anos. Como em uma planta, houve o processo: de preparação

do solo (relevância pessoal/formativa); de semeadura (relevância social); e o de cultivar (relevância acadêmica) o objeto de pesquisa. Nas próximas subseções trataremos de maneira detalhada essas três relevâncias: pessoal, social e acadêmica que ancoram a construção do objeto de pesquisa.

1.1 Preparar o solo: a construção do objeto de pesquisa na relevância formativa/pessoal

No cultivo de uma planta, um dos primeiros passos a ser dado é preparar o solo, deixá-lo fértil, para que futuramente a semente possa ser germinada. Tomando esse processo como referência, afirmamos que o interesse de discorrer sobre os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais não se deu de maneira inata. A preparação do solo adveio dos primeiros desejos de discutir sobre o objeto acima explicitado.

A princípio, o processo de preparação do solo se deu na relevância pessoal que diz respeito à minha vivência formativa, especificamente em três momentos vivenciados durante o percurso de minha graduação: os Projetos de Extensão; o Projeto de Iniciação Científica, e a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa trajetória acadêmica gradativa me possibilitou ter as primeiras aproximações com o que viria a ser o meu objeto de pesquisa, os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais, sendo possível formular, a partir dessas vivências, inquietações advindas da curiosidade ingênua que serão expostas à medida que detalharemos cada um dos quatro percursos formativos.

O primeiro Projeto de Extensão foi o do “Projovem Campo – Saberes da Terra¹”. Foi nele que se deu minha primeira aproximação com a discussão sobre a Educação do Campo: através do direcionamento da minha atividade como monitora da coordenação pedagógica pude acompanhar alguns momentos da Formação Continuada dos Professores que atuavam na Educação Básica do Campo. Foi nesse ínterim que percebi que a educação campesina

¹ O referido Projeto de Extensão foi desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco e objetivava ofertar uma formação continuada para os professores que atuavam na Educação Básica do Campo. O Governo Federal por meio do MEC foi o responsável pelo financiamento do referido projeto. Na referida instituição de Ensino Superior, a coordenação geral desse projeto foi constituída pelas professoras: Allene Lage e Iranete Lima. Minha participação nesse projeto se deu como bolsista da coordenação pedagógica dirigida pela professoras Karla Souza, Maria Joselma do Nascimento e Rigoberto Arantes. A minha participação ocorreu, no referido projeto, de 2009 a 2010.

apresentava uma organização pedagógica e metodológica específica, a exemplo, o tempo-escola e tempo-comunidade. Paralelo a essa vivência sentia que minha formação inicial em seu componente curricular obrigatório não dava conta da discussão sobre a Educação do Campo, uma vez que, nas disciplinas obrigatórias, não estavam presentes Conteúdos Curriculares que tratassem especificamente dos Saberes Campesinos.

Foi no Projeto de Extensão intitulado “Dialogando sobre Políticas de Currículo, Avaliação do Sistema e Formação Continuada dos profissionais de educação da Secretaria de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia do Município de Caruaru²” que se deram minhas primeiras inquietações sobre os Conteúdos de Ensino. No referido Projeto de Extensão identificamos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Caruaru, quanto mais complexo os conteúdos de ensino, menos esses conteúdos eram ensinados em sala de aula. Frente a este fato indagamos: como são selecionados os Conteúdos de Ensino? Por que determinados conteúdos são mais ensinados e outros menos? Indagações como esta me rondaram a partir do Projeto de Extensão e ficaram na memória para serem maturadas.

Outro marco importante na minha trajetória acadêmica foi a participação na Pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Organização das Escolas do Campo do Município de Caruaru-PE: focando a organização dos alunos³”, onde foi possível chegarmos à caracterização da Educação do Campo no Sistema de Ensino do Município de Caruaru. Essa vivência acadêmica possibilitou o contato com um dos espaços historicamente negados na educação: o Campo. Essa pesquisa tomou como foco a caracterização do território campesino do referido município. Foi possível identificarmos que a maior parte das Escolas de Caruaru encontra-se situada no território campesino, porém, é o perímetro urbano que detém a centralidade. Identificamos também que existe uma heterogeneidade que diferencia o perímetro urbano do rural e, mais do que isso, que há diferenças intracampo (campo-campo), ou seja, na relação entre os territórios campesinos. Frente a esta pesquisa questionei: será que os conteúdos que balizam a formação inicial de professores davam conta de preparar o

² O referido Projeto foi desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco em parceria com a Secretaria de Educação, Esporte, Juventude e Tecnologia do Sistema de Ensino do Município de Caruaru – PE. O mesmo foi realizado de 2010 a 2011 e tinha como objetivo dialogar sobre a Política de Currículo e Avaliação presente no Sistema Municipal de Ensino de Caruaru-PE. Foi financiado pela Prefeitura do referido município por meio da PROE (Programa de Complementação Educacional) e coordenado pelo professor Janssen Silva.

³ O Referido Projeto de Iniciação Científica foi realizado no período de 2011 a 2012 e teve como objetivo compreender a organização da Educação do Campo do Sistema de Ensino do Município de Caruaru: focando os aspectos ecológicos, econômicos e culturais do território do Campo em estudo; a estruturação das escolas do campo e a distribuição dos discentes por distrito e níveis de ensino. Este projeto foi ordenado pelo professor Janssen Silva e foi financiado pela CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

profissional para atuar nas escolas campesinas considerando as diferenças extracampo e intracampo?

Tal pergunta, em particular, me inquietava de maneira contundente, pois estava vivenciando os períodos finais da minha formação inicial e não me sentia contemplada. Os Conteúdos Curriculares presentes em minha formação não contemplavam a atuação na Educação do Campo. Apesar de estudar em uma universidade geograficamente localizada no território campesino não vivenciei em minha formação Conteúdos de Ensino que tivessem por base os Saberes Campesinos que trouxessem as questões educacionais pertinentes ao Campo. Com o intuito de me aproximar mais das questões inerentes à Educação do Campo decidi dar continuidade à discussão presente no projeto de pesquisa no TCC.

No TCC intitulado “Organização das escolas campesinas: a relação entre o global e o local⁴” foi possível compreender a organização das Escolas Campesinas no âmbito legal e no Sistema de Ensino do Município, bem como perceber algumas aproximações e distanciamentos entre o Sistema Municipal de Ensino no que tange à Legislação Nacional para a Educação do Campo. Foi na aproximação com o âmbito legal que nos defrontamos com a discussão sobre o Currículo, mais especificamente sobre a adequação curricular ao calendário agrícola, sendo admitida a vivência da Pedagogia da Alternância quando necessária. Inserida nessa discussão emergiu a indagação: como se estrutura o Currículo da Formação dos sujeitos que irão atuar no campo? No Currículo Prescrito, há conteúdos curriculares que tenham por base os Saberes Campesinos?

O decorrer e a vivência tanto nos projetos de extensão, como no de iniciação e no TCC, puseram-me de frente com as questões indagadoras, acima citadas, o que nos remeteu ao que Freire (2002) chama de inquietações ingênuas materializadas no desejo de saber como estão sendo tratados os Saberes Campesinos no Currículo da Formação de Professores do Campo. Porém as indagações suscitadas na minha vivência acadêmica necessitavam ser amadurecidas, ou melhor dizendo, semeadas, fato este ocorrido na segunda justificativa, a relevância social.

1.2 Semear o solo: a construção do objeto de pesquisa na relevância social

⁴ O referido Trabalho de Conclusão de Curso foi desenvolvido no período de 2011 a 2012. O mesmo teve como objetivo compreender a organização das Escolas Campesinas no âmbito legal e no Sistema de Ensino do Município de Caruaru – PE. A orientação foi de responsabilidade do Professor Janssen Silva.

Na relevância formativa/pessoal tivemos uma semente plantada que nos colocava frente a questões sobre a Educação do Campo e a Formação de Professores para atender às suas especificidades. Tal semente lançada no solo estava cheia de inquietações, as quais discorreremos posteriormente. Precisávamos agora compreender o contexto social que fundamentava minha discussão, situar a discussão no âmbito legal para amadurecer meu objeto de pesquisa.

Deste modo, a relevância social é posta pelo avanço legal que sinaliza para o atendimento da Formação de Professores que atuam no território campesino. Encontramos questões pertinentes que dizem respeito ao objeto de estudo, os Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais, nos seguintes documentos legais: Parecer CNE/CEB nº 3 de 18 de fevereiro de 2008; Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Situiremos de maneira breve cada aparato legal exposto acima e apresentaremos as indagações formuladas a partir dos mesmos.

No Parecer CNE/CEB nº 3 de 18 de fevereiro de 2008 é posto como exigência que a formação tanto inicial como continuada dos professores deve considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento. Também a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, afirma em seu artigo 13, § 2º que as propostas pedagógicas dessa formação devem considerar 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. Por fim pontuamos a contribuição do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que afirma a necessidade de acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo.

Como visto acima, há uma pressão social materializada na Legislação Nacional para a formação de professores Do e Para atuarem Nas escolas campesinas. Com base nesse fato fiquei curiosa em saber: que conteúdos curriculares balizam Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo para atender aos aspectos pontuados na legislação?

Foram indagações como esta, juntamente com as questões suscitadas da relevância pessoal, que nos impulsionaram a construir um objeto de pesquisa que tratasse dos Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas

Educacionais. Ou seja, a partir das inquietações ingênuas nos propusemos a construir uma inquietação acadêmica. Nesse contexto, sentimos a necessidade de lapidar esse objeto, ou melhor dizendo, de podá-lo.

1.3 Cultivar a planta: a construção do objeto de pesquisa na relevância acadêmica

Quando uma semente é lançada em um solo fértil tem possibilidades de desenvolvimento; para que adquira um grau de crescimento frondoso e saudável é necessário cultivar a planta. Um dos cuidados é a poda, tal ato implica em lapidar, cortar certos galhos para que a planta possa crescer de maneira saudável. Semelhantemente aconteceu com o referido objeto de pesquisa; embora o mesmo estivesse previamente definido, fez-se necessário lapidá-lo. Tal fato só foi possível quando nos debruçamos na busca de produções acadêmicas que tratam do Currículo da Formação de Professores dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo.

O levantamento dessas produções tem o intuito de atender a duas finalidades: uma geral e uma específica. A finalidade geral é compreender como vêm sendo tratados os Conteúdos Curriculares de ensino presentes no currículo da formação de professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no ambiente acadêmico. Já a finalidade específica é construir/reconstruir/lapidar (podar) o meu objeto de pesquisa a partir dos trabalhos analisados. É nosso intuito nas próximas sessões trazer de maneira detalhada como se procedeu tal levantamento. Para tanto, apresentamos: 1º) as delimitações e os critérios que subsidiaram a busca; 2º) as organizações e as categorizações frente aos trabalhos; 3º) as aproximações e os distanciamentos frente aos trabalhos levantados.

1.3.1 Os critérios para o levantamento

Para o referido levantamento nos propusemos a buscar a discussão sobre o objeto de pesquisa: os Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Campestinos presentes no Currículo da Formação de Professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais. Buscamos tal discussão na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) considerando ser este o *lócus* de discussão, a nível nacional, das pesquisas educacionais.

Optamos também em realizar o levantamento tomando como critério a utilização dos trabalhos de comunicação oral, presentes nas reuniões anuais que discutissem sobre os

conteúdos curriculares presentes no currículo da formação de professores do Campo. A justificativa, para este critério, se dá pelo fato de que os trabalhos de comunicação oral apresentam a síntese de pesquisas acadêmicas completas ou em andamento.

Com tais delimitações concentramos os estudos nos seguintes Grupos de Trabalhos (GT): GT-03 (Movimentos Sociais e Processos educativos); GT-06 (Educação Popular); GT-08 (Formação de Professores); e GT-12 (Currículo). A escolha por estes GT se deu partindo do pressuposto de que são neles que encontramos de forma mais concentrada os trabalhos que versam sobre o objeto de pesquisa: os Conteúdos Curriculares presentes no Currículo da Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O período estabelecido para o levantamento foi de 2002 a 2012. Este recorte temporal foi estabelecido tendo em vista a relevância da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de Abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes “representam um início oficial, isto é, admitido pelo Estado no qual se coloca em pauta aquilo que esteve fora dos conteúdos dos programas e projetos de educação para o meio rural” (MUNARIM, 2010, p. 9), sinalizando para a construção legal de uma Educação do Campo. Partimos do pressuposto que a partir desse marco legal intensificou-se a discussão no âmbito acadêmico sobre a Educação do Campo e suas especificidades, dentre elas o Currículo da Formação de professores em cursos específicos. Finalizamos as buscas pelos trabalhos no ano de 2012 tendo em vista que este é o ano da última reunião antes da construção desta pesquisa. Este marco temporal compreende da 25ª a 35ª reunião, somando-se 10 anos de produção acadêmica.

1.3.2 Organização e categorização dos trabalhos

De posse dos critérios acima mencionados passamos para a tomada dos trabalhos com o intuito de proceder com a organização e a tematização dos mesmos. Para tanto, nos valem da Análise Temática de Bardin (1977), vivenciando as três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento e inferências com o intuito de analisar os trabalhos de comunicação oral.

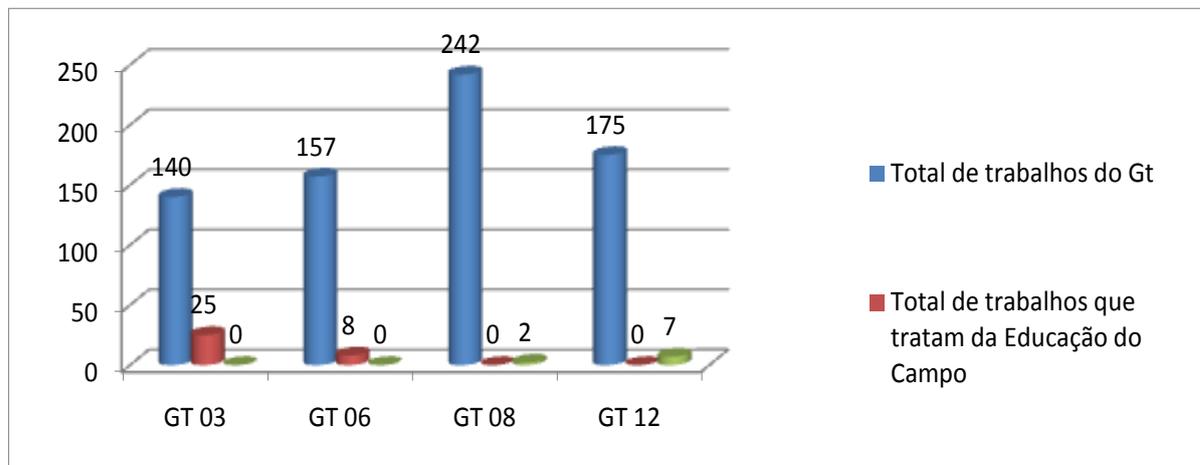
A primeira fase foi realizada, neste levantamento, na leitura flutuante dos 714 (setecentos e quatorze) trabalhos presentes nos GT (03/06/08/12). Ao realizarmos esta leitura sentimos a necessidade de estabelecer um novo critério; para além de um marco temporal (2002-2012), percebemos ser necessário um marco epistêmico, uma vez que não foi possível encontrar trabalhos que tratassem diretamente do objeto de pesquisa, os Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Camponeses presentes no Currículo da Formação de

Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais. Desta forma, nos propusemos a buscar trabalhos que apresentassem a discussão sobre dois aspectos: a Educação do campo; e/ou o Currículo da formação de professores.

Desta maneira, encontramos que dos 714 trabalhos totais, de comunicação oral, apenas 33 (4,62%) apresentam a discussão sobre a Educação do Campo e 9 (1,26%) apresentam a discussão sobre o Currículo da Formação de professores.

Frente a este dado, pontuamos que a discussão sobre a Educação do Campo e/ou o Currículo da Formação de Professores ainda é quantitativamente baixa. Destacamos, também, que por meio da leitura desses 42 (27,84%) trabalhos totais pudemos identificar que há uma concentração da discussão sobre a discussão de Educação do Campo nos GT 03 e 06 e uma concentração da discussão sobre o Currículo da Formação de Professores nos GT 08 e 12, conforme pode ser visualizado no Gráfico 01.

GRÁFICO 01 – Quantitativo Geral dos trabalhos que tratam do objeto de pesquisa em relação aos GT



Fonte: Gráfico construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br>. Extraído em julho/2013.

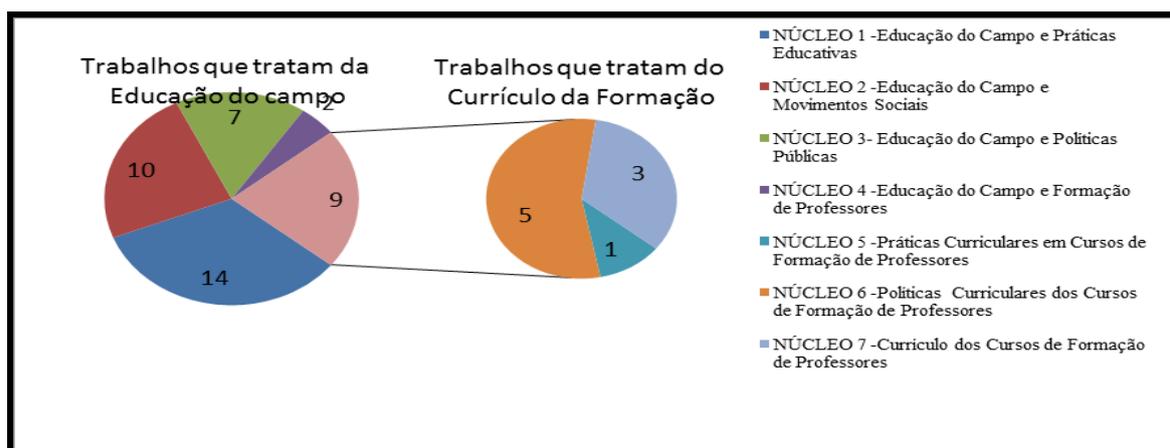
Frente ao quantitativo dos trabalhos e à localização dos mesmos, procedemos à leitura dos 33 trabalhos que tratavam especificamente da Educação do Campo e dos 9 trabalhos que tratavam do Currículo da Formação considerando as regras de: Exaustividade, Representatividade, Homogeneidade e Pertinência (BARDIN, 1977) para analisar os referidos trabalhos e posteriormente construirmos o *Corpus Documental*.

Na regra da Exaustividade reunimos todos os trabalhos de comunicação oral que fossem passíveis de análise, ou seja, os trabalhos onde pudéssemos identificar o foco, o pressuposto, o problema de pesquisa, os objetivos, a abordagem teórica, a abordagem

metodológica e os resultados da pesquisa. Na Representatividade reunimos os trabalhos que foram aprovados para a comunicação oral, compreendendo se tratar de pesquisas concluídas ou em andamento. O critério da Homogeneidade foi utilizado para selecionar os trabalhos que tratassem diretamente da Educação do Campo e/ou o Currículo e Formação sendo possível identificar os núcleos de sentido que versam sobre estes trabalhos. Para Bardin (1977), os núcleos permitem compreender os sentidos que perpassam a temática do material analisado por meio da categorização.

Na leitura qualitativa dos trabalhos pudemos identificar a existência de 7 núcleos de sentidos, dos quais 4 versam sobre a discussão da Educação do Campo e 3 sobre o Currículo da Formação, conforme pode ser visto no gráfico 02.

GRÁFICO 02 – Núcleo de Sentido da Educação do Campo e/ou do Currículo da Formação de Professores



Fonte: Gráfico construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br/>

O primeiro núcleo de sentido é composto pelos trabalhos que trazem a discussão de Educação do Campo e Práticas Educativas. São trabalhos que tratam das ações didático-pedagógicas vivenciadas no âmbito educativo presentes na educação popular ou escolarizada do campo. Nesses trabalhos encontramos a discussão da prática educativa produzida pelos saberes das experiências vivenciadas pela população camponesa dos caiçaras⁵, além da vivência pedagógica da pedagogia da alternância no que versa sobre seus avanços e

⁵ A denominação Caiçara é utilizada para falar da população habitante da Barra do Ribeira, uma ilha em Iguape – SP que tem como principais atividades as ligadas ao turismo caseiro, vendedores, empregadas domésticas, guias.

perspectivas no Estado de Minas Gerais, pontuando também a vivência de uma educação popular no Campo e mostrando os processos de aprendizagem no território campesino.

O segundo núcleo de sentido concentra-se na discussão sobre a Educação do Campo e Movimentos Sociais. São trabalhos que pontuam de maneira contundente a estreita relação entre a Educação do Campo vinculada a uma luta social mais ampla associada a movimentos organizados que lutam por mudanças sociais, econômicas e políticas. São trabalhos que partem da realidade de assentamentos ou que versam sobre questões agroecológicas, econômicas e religiosas e que culminam na participação dos Movimentos Sociais na formação de professores considerando a Educação para e no Campo.

O terceiro núcleo de sentido versa sobre a Educação do Campo e Políticas Públicas. A política é vista como um dos espaços dinâmicos de disputa e luta por uma educação que atenderá à população campesina, no qual participam diferentes atores sociais. São trabalhos que trazem uma reflexão sobre as possibilidades e os limites das políticas públicas vivenciadas no Campo; dentre elas destacamos as políticas que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e o PRONERA. São trabalhos que compreendem a Política como movimento que tem início como documento prescrito, mas que ganha forma à medida que é vivenciado ou não na prática cotidiana educacional.

O quarto núcleo trata sobre a Educação do Campo e Formação de professores. Esta é compreendida como uma das bandeiras de lutas da Educação do Campo, uma formação de professores condizente com a realidade do território campesino. São pesquisas que têm como foco discutir a formação inicial de professores pontuando as dificuldades de se pensar e construir uma formação de educadores para atuarem no Campo. Os trabalhos nessa temática vão pontuar os Cursos de Licenciatura que formam professores para atuarem no Campo e como a formação se distancia da realidade campesina.

O quinto núcleo trata das Práticas Curriculares em Cursos de Formação de Professores. Os trabalhos tratam das práticas curriculares vivenciadas no espaço da formação inicial como um espaço de construção do saber. Compreendem o espaço do currículo como um campo de negociação permanente. São trabalhos que pontuam a vivência do Currículo da Formação em cursos de Nível Superior, Licenciaturas e Pedagogia e nessa discussão perpassam os processos de produção e difusão do que é ser professor.

O sexto núcleo trata das Políticas Curriculares dos Cursos de Formação de Professores. São trabalhos que compreendem o currículo como um campo complexo e conflituoso no qual a redefinição curricular se insere, sendo um processo que não é dado e sim construído.

Por fim, o sétimo núcleo trata do Currículo dos Cursos de Formação de Professores sendo composto por trabalhos que analisam as concepções curriculares presentes nos Cursos de Formação de Professores, de Pedagogia e de Educação Física, considerando que a formação docente se encontra atrelada à produção curricular.

A categorização dos trabalhos em núcleos nos possibilitou perceber que ainda não há uma discussão que trate diretamente do Currículo da Formação de Professores na Educação do Campo. Desta maneira, apresentamos os núcleos de sentido com a intenção de denotar e selecionar os que estabelecem relação próxima com a discussão do Currículo da Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Sendo assim, compreendemos que os núcleos temáticos que nos ajudarão na construção do objeto de pesquisa serão os expostos na figura 01.

FIGURA 01 – Núcleos Temáticos Selecionados

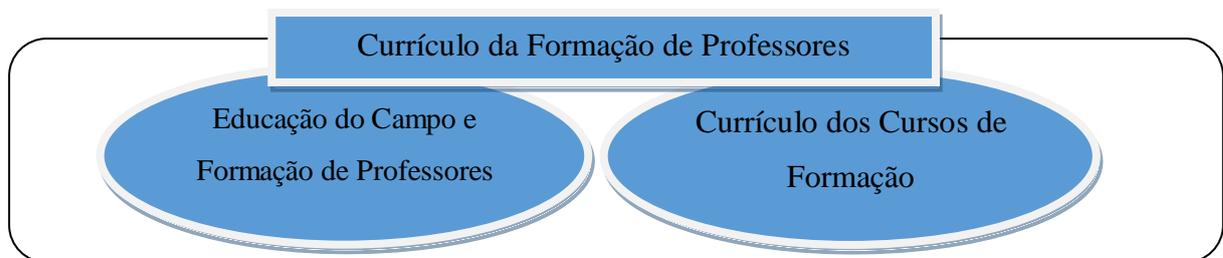


Figura construída a partir da análise dos trabalhos de comunicação oral apresentados nos GT 03/06/08/12 no período de 2002 a 2012.

De posse dos trabalhos que compunham os dois núcleos temáticos (Educação do Campo e Formação de Professores e Currículo da Formação) consideramos a regra da Pertinência e organizamos por ordem cronológica o *Corpus* Documental que pode ser observado no Quadro 01.

QUADRO01 – Corpus Documental dos trabalhos da ANPED

Currículo dos Cursos de formação de professores			
GT	Reunião	Trabalhos	Títulos
Formação de Professores	29° (2006)	1	Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais
Currículo	31° (2008)	1	Currículo de formação docente no cotidiano escolar
Formação de Professores	33° (2010)	1	O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades?
Educação do Campo e Formação de Professores			
GT	Reunião	Trabalhos	Títulos
Movimentos Sociais	34° (2011)	1	Formação de educadores do campo: considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das escolas famílias agrícolas
Movimentos Sociais	35° (2012)	1	A formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso da Unimontes

Fonte: Tabela construída a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br/>

Tendo em vista a constituição do *Corpus* Documental, procedemos à Análise de Conteúdo a respeito dos cinco trabalhos que de maneira mais direta pontuam a discussão da Formação de Professores na Educação do Campo e o Currículo da Formação de professores em cursos de licenciaturas. Desta maneira foi realizada a leitura na íntegra destes trabalhos no qual observamos: o Foco do trabalho; o Título; o Pressuposto; o Problema; os Objetivos Geral/específico; a Abordagem Teórica; a Abordagem Metodológica; e o Resultado da Pesquisa.

Procedemos tal análise com o objetivo de compreender como vem sendo discutido nos trabalhos acadêmicos o currículo da formação de professores na Educação do Campo. Frente a estes trabalhos construiremos/lapidaremos/podaremos também o problema e os objetivos de pesquisa.

1.3.3 Inferências: aproximações e distanciamento com o objeto

Após analisarmos o Foco, o Título, o Pressuposto, o Problema, o Objetivo, a Abordagem Teórica, a Abordagem Metodológica e o resultado dos trabalhos foi possível realizar algumas inferências e reflexões tendo em vista a construção do objeto de pesquisa, os conteúdos curriculares presentes na formação de professores do Campo. Para tanto, elencamos a princípio os elementos que consideramos pertinentes, dos quais nos aproximamos. Posteriormente apresentamos os elementos que nos distanciamos frente a algumas singularidades do trabalho.

Dos trabalhos analisados que foram publicados na ANPED consideramos pertinente como os mesmos trazem textos significativos que elucidam a realidade da educação presente no território campesino no que tange à formação de professores. Explicitam de maneira contundente os conflitos, as tensões, as lutas e as conquistas históricas vivenciadas por esses sujeitos campesinos. Destacamos, nesse sentido, a importância do trabalho de Moura (2012), quando pontua os limites e os desafios presentes nos cursos de educação superior para a Educação do Campo de trabalharem com docentes universitários que desconhecem a realidade campesina. Conforme a autora, “a concepção de educação do campo era baseada numa visão centrada na área urbana e a formação de professores, também, não fugia a essa lógica” (2012, p. 2).

Nesse sentido, a Formação de Professores permanece atrelada a uma visão urbanocêntrica desconsiderando a realidade campesina. Os Conteúdos Curriculares, nessa direção, continuam trazendo a seleção de um conjunto de conhecimento urbanocentrado. O

trabalho de Araújo e Silva (2011) vai nos ajudar a compreender que as impossibilidades na efetivação da formação discente estão perpassadas pelo campo do currículo. Assim, destaca que embora nos Cursos de Licenciatura para o Campo tenham elementos específicos do Currículo, como por exemplo, a Pedagogia da Alternância, faz-se necessário que a construção curricular se dê com os diferentes atores que constroem a Educação do Campo. Frente a isto “requer-se um educador com um perfil diferente, ou seja, engajado, militante e sensível às causas dos povos do campo” (ARAÚJO; SILVA 2011, p. 13).

De tal forma, consideramos que os trabalhos presentes na ANPED discutem o Currículo e a Formação de professores. Nesse sentido, apontam para as dificuldades existentes, porém, não caem no pessimismo que dita que nada vai mudar. Ao contrário, os trabalhos pontuam de maneira contundente as possíveis e necessárias mudanças. Ao levarmos em consideração estes aspectos consideramos que os trabalhos que constituem esses núcleos de sentidos são estudos que vislumbram de maneira crítica e reflexiva a política educacional, em especial as políticas curriculares. A exemplo, tomamos a discussão presente nos trabalhos de Agostinho (2008) e Prudente e Mendes (2010), que elucidam o processo macro das políticas públicas denotando o quanto as mesmas influenciam de maneira direta o contexto micro dos cursos de licenciatura. Trabalhos como estes nos ajudam a compreender os diferentes contextos do enunciado tanto a nível global como local.

A análise dos trabalhos nos levou a corroborar o pensamento de Camargo (2006), quando vislumbra possibilidades e parcerias para a emancipação social ao considerar o Currículo da Formação de professores como construção coletiva, uma luta social da qual todos fazemos parte, seja para a efetivação ou não dos cursos. De maneira direta, trabalhos como estes nos colocam frente à disputa que é presente no Currículo da Formação.

Comprendemos no processo de análise dos referidos trabalhos que assim como houve aproximações ocorreram também singularidades e distanciamentos frente à nossa pesquisa. Destacamos que uma singularidade da presente pesquisa é fazer a articulação da discussão sobre o Currículo da Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, tendo como foco os Conteúdos de Ensino que tratam dos Saberes Campesinos.

Na análise dos trabalhos foi possível observar que os mesmos versam sobre a Educação do Campo e Formação de Professores; evidenciam que compreendem a Formação de Professores como bandeira de luta para a educação específica e diferenciada, e apresentam inclusive alguns elementos que tornam específico o Currículo desses Cursos, como por exemplo, a Pedagogia da Alternância (ARAÚJO; SILVA, 2011). Contudo, não foi foco de nenhum dos trabalhos discutir especificamente os Conteúdos de Ensino presentes no

Currículo da Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Semelhantemente aconteceu com os trabalhos que tratavam do Currículo da formação de professores. Os trabalhos encontrados versavam sobre o Currículo dos Cursos de Licenciatura, quer em Pedagogia quer em Educação Física, e não sobre as Licenciaturas em Educação do Campo. Esses trabalhos, em sua maioria, estabeleciam relação com as diretrizes que regulamentam ou orientam os cursos.

Pelos argumentos expostos acima, reafirmamos como singularidade deste trabalho de pesquisa fazer a articulação entre a discussão do Currículo da formação docente para formar professores do Campo, focando os Conteúdos de Ensino dessa formação. Para nós, é importante o tratar dessa temática, pois possibilita aos sujeitos camponeses historicamente subalternizados falarem a partir de seu contexto sobre suas *epistemes*, bem como se inserir e afirmar no currículo este território de disputa.

Pensamos na possibilidade dessa contribuição a partir da defesa de Caldart (2002) de uma Educação Do e No Campo, específica para os sujeitos que atuam profissionalmente nos territórios camponeses, tendo em vista a dimensão do Currículo nessa Formação de Professores. Compreendemos que na demanda por uma educação específica e diferenciada para os povos camponeses encontra-se a discussão sobre os Conteúdos de Ensino presentes no Currículo da Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo que contemple as diferenças existentes no contexto camponês.

Assim, pontuamos que partimos da percepção de que Currículo é um caminho, um percurso (GOODSON, 2013); em especial nos currículos da formação de professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo é um caminho em construção que está se fazendo com diferentes atores sociais camponeses. Assim como Moura (2012, p. 6), “defendemos uma proposta que ultrapasse a formação puramente acadêmica e que os profissionais em formação sejam capazes de analisar, compreender e investigar o contexto para nele atuar e transformar”. Nesse contexto há espaços para os saberes camponeses.

Nesse cenário, os Movimentos Sociais, presenças constantes na luta por uma educação digna para os povos camponeses, juntamente com algumas iniciativas da academia, vêm demandando propostas curriculares específicas para a formação docente que atendam às diferenças de território, de sujeitos, de culturas e saberes presentes na Educação do Campo. Fruto dessas lutas são os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo que, como formação inicial de professores, possibilitam a formação pedagógica considerando a realidade e os Saberes produzidos nos territórios camponeses (MOLINA; SÁ, 2011).

Tendo em vista as diferenças presentes no Campo, compreendemos que o currículo dessa formação de professores, através de suas propostas curriculares, envolve bem mais do que ensinar, impulsiona os professores em formação a pensar sobre quais as motivações da ação docente, quem são os sujeitos que por eles serão ensinados, quais seus valores, suas culturas, seus princípios e seus saberes.

Nesse sentido, a formulação curricular propicia, em uma perspectiva emancipatória, a construção de identidades a serem assumidas pelos sujeitos, estabelecendo limites e possibilidades de atuação na formação profissional destes, considerando que

a emergência de novos padrões de escolarização coloca em xeque o modelo de formação inicial vigente, de modo especial, aquele direcionado para as séries iniciais⁶, e em consequência traz a necessidade de revisão dos padrões tradicionalmente adotados, sobretudo no âmbito do currículo (CAMARGO, 2006, p. 12).

A leitura dos trabalhos nos possibilitou enxergar que a forma como se vê a luta e a possibilidade de mudança social na Educação do Campo ou no campo curricular denota uma Abordagem Teórica, ou seja, o modo como os autores dos artigos leem o mundo. Deste modo, destacamos que nos trabalhos analisados encontramos três Abordagens Teóricas, sendo elas: a Foucaultiana; o Materialismo Histórico; e a Abordagem Teórica do Ciclo de Política de Ball.

A Abordagem Teórica Foucaultiana foi utilizada por Camargo (2006) para analisar o processo de mudança nas concepções curriculares nos cursos de formação docente das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior. Considerando que a perspectiva deste estudo é a de analisar discursos, foi utilizada uma abordagem de investigação que considere a natureza discursiva.

Já a Abordagem Teórica do Materialismo Histórico foi utilizada por Moura (2012), para analisar se o curso de pedagogia contribui para uma formação diferenciada e condizente com a pedagogia do campo. Nesse sentido, a Abordagem foi utilizada para embasar a articulação entre a educação com a luta de classe pela territorialidade e seu papel no processo de transformação social.

Por fim, a Abordagem Teórica do Ciclo de Política de Ball foi utilizada por Agostinho (2008) para analisar a micropolítica da escola, partindo da organização escolar, que são: poder, em detrimento de autoridade; diversidade de metas, contrapondo à ideia de coerência; disputa ideológica, e não neutralidade; conflito negando o consenso; interesse ao invés de

⁶ É por nós sabido que a nomenclatura atual é Anos Iniciais. Porém optamos por trazer a nomenclatura utilizada pelo autor.

motivação; atividade política no lugar de tomada de decisões; controle no lugar de consentimento. Percebemos assim que a lente teórica subsidia a autora na articulação entre o micro e macro contextos.

Como pode ser visto, a opção teórica subsidia a construção do trabalho situando-se de acordo com o que pede o objeto de pesquisa. Diante dessa discussão situamos outro aspecto que diferencia o presente trabalho e se distancia dos trabalhos analisados que é quanto à Abordagem Teórica, os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos.

Justificamos a escolha por essa Abordagem tendo em vista o objeto de pesquisa, os Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais. Assim, essa lente nos subsidiou a compreender o enunciado da Educação do Campo como lugar historicamente subalternizado e o silenciamento da formação docente como uma das formas de materialização da Ferida Colonial, ressaltando, contudo, que na atualidade de maneira mais latente os sujeitos campesinos, produtores de vida, cultura e conhecimento, vêm demandando uma sociedade Outra a partir de práticas decoloniais.

A partir de Pacheco (2005), compreendemos que a vertente do Pós-Colonialismo e do Currículo se cruzam, sobretudo quando o trabalho discente se faz em um espaço de construção de identidades, marcado por dinâmicas sociais, culturais e ideológicas e por contextos não mais monoculturais. Tal fato nos permite vislumbrar as formas Outras de produção de conhecimento, que historicamente foram negadas ou subalternizadas, as formas Outras que não se enquadram na perspectiva estática, mensurável e universal de produzir conhecimento e foram tidas como senso comum frutos de experiências e não da ciência, como é o caso dos Saberes Campesinos.

1.3.4 O Objeto de Pesquisa

Frente à relevância acadêmica juntamente com as inquietações ingênuas advindas da relevância Pessoal e da Social fomentamos (lapidamos) o seguinte problema de pesquisa: **quais são e como são tratados os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos no Currículo Prescrito de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sertão pernambucano?**

Tendo em vista este problema de pesquisa, delimitamos como objetivo geral: **Compreender quais são e como são tratados os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos no Currículo Prescrito de um Curso de Licenciatura em Educação**

do Campo do Sertão pernambucano à luz dos Paradigmas Educacionais. Com a finalidade de atender a tal objetivo traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) **Identificar e caracterizar, no Currículo Prescrito o que diz respeito à: Sociedade, Educação, Curso de Formação, Currículo e Sujeitos presentes na proposta curricular do referido Curso de Licenciatura em Educação do Campo;**
- b) **Identificar e categorizar os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo prescrito do referido Curso à luz dos Paradigmas Educacionais;**
- c) **Identificar e categorizar o Lugar, Tempo e as Referências dos Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo prescrito do referido Curso à luz dos Paradigmas Educacionais.**

Os objetivos expostos acima têm finalidade explícita de responder ao problema de pesquisa. Nesse intuito, como primeiro objetivo buscamos compreender à luz de que Paradigmas Educacionais o Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado se baliza. Com o segundo objetivo daremos conta de saber quais são os conteúdos referentes aos Saberes Campesinos presentes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado. Por fim, com o terceiro objetivo, saberemos como são tratados os conteúdos identificando quanto ao Tempo, ao Lugar e às Referências destinados a esses saberes.

Traçados os objetivos, balizamos a construção discursiva sobre o objeto de pesquisa, os Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais. Assim tomamos a dimensão do Currículo prescrito e programado. Segundo Gimeno Sacristán (2000), o primeiro diz respeito ao currículo sancionado que envolve os planos, os programas e as diretrizes. Já o segundo é o Currículo materializado no Projeto Político Pedagógico da instituição. Realizaremos então a leitura dos Conteúdos de Ensino presentes no Currículo prescrito e programado dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo a partir da Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos que nos permitem compreender o enunciado do Campo como um lugar que historicamente foi subalternizado e silenciado por um modelo colonial. Porém, de modo paralelo, nos permitem perceber as posturas de resistência social, cultural, política e epistêmica (afirmando a existência e a validade de seus Saberes).

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS

A presente seção discorre sobre os Estudos Pós-Coloniais como Abordagem Teórico-Metodológica⁷ da qual fizemos uso neste trabalho de pesquisa. Justificamos a nossa escolha por essa lente teórica pois a mesma nos permite compreender os Conteúdos presentes no Currículo da Formação de Professores no Curso Licenciatura em Educação do Campo como um dos *lócus* que historicamente foi silenciado pelo Padrão de Poder Colonial Moderno (QUIJANO, 2005).

Para atender a tais objetivos nos balizamos sobre a lente teórica tomando medidas organizativas, que estruturam a presente seção, sendo elas: a) situar a discussão sobre os Estudos Pós-Coloniais, fazendo a distinção entre as suas diferentes vertentes (GROFOGUEL, 2010; MIGNOLO, 2005a); b) destacar a vertente Latino-Americana como Abordagem que será utilizada; c) apresentar os principais conceitos da Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos que nos subsidiaram a compreender o Currículo da Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo; d) apresentar a discussão sobre a Interculturalidade, nas perspectivas Funcional e Crítica, para compreender como vem sendo tratada a diferença, presente nos territórios campestinos no contexto atual.

Assim, trazemos na primeira seção os Estudos Pós-Coloniais em suas vertentes: Anglo-Saxônica (SADLER, 2004), Europeia (CUNHA, 2010), Indiana (BARBOSA, 2010), Africana (CAETANO, 2007) e Latino-americana (MIGNOLO, 2005a).

Na segunda seção, justificaremos a nossa opção pelos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos como Abordagem Teórica e Metodológica, compreendendo que o mesmo se origina da Ferida Colonial. Para tanto, situaremos que a Ferida Colonial se materializa atribuindo aos sujeitos características de inferioridade racial, incapacidade epistêmica e subalternização cultural e social (MIGNOLO, 2007). Nesse contexto, entendemos que uma das Feridas postas historicamente aos povos campestinos foi a ausência de um Currículo da Formação de Professores que atendesse às especificidades presentes no território campestino.

⁷ A abordagem é Teórico-Metodológica, pois nesta pesquisa não só nos valem dela como aporte teórico para construir um referencial. Nesse sentido, a Abordagem é também lente de análise metodológica que nos leva a uma relação Outra com o fazer pesquisa tendo como foco o desvelamento das intencionalidades coloniais de se produzir o conhecimento.

Na terceira seção, discorreremos sobre o Colonialismo (QUIJANO, 2005, 2007) como modelo e estratégia de dominação que se materializa na Colonização e se reestrutura na Colonialidade, abordando que a materialização ocorreu através do processo histórico da presença visível do colonizador na colônia. Já a reestruturação efetivou-se na dominação deixada como herança colonial (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005b), ressaltando que sobre tais modelos de dominação a intenção imperial afirma-se como Sujeitos de Direito e categoriza os sujeitos campesinos como inferiores, ou seja, Sujeitos de Favor (LE MOS, 2013). Paralelamente, tratamos a Decolonialidade (MIGNOLO, 2005a); WALSH, 2008) como modo de resistência e de proposição aos modelos coloniais de dominação que se torna possível através da Diferença Colonial (MIGNOLO, 2005b), do Pensamento de Fronteira (MIGNOLO, 2008) e da Desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008).

Por último, na quarta seção, trazemos o conceito da Interculturalidade (TUBINO, 2005) destacando que a mesma vem sendo usada em duas perspectivas: Funcional e Crítica (WALSH, 2008). A partir desse conceito, discutiremos a Educação Intercultural (CANDA; RUSSO, 2010) e a Pedagogia Decolonial (WALSH, 2010) que nos ajudarão a compreender a realidade educacional posta aos povos campesinos.

Ratificamos a utilização de tais conceitos apresentados para compreender a teoria dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos e a partir da mesma subsidiar a nossa discussão frente ao objeto de pesquisa, que trata dos Conteúdos Curriculares de Ensino, em especial os Saberes Campesinos, presentes na Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Ressaltamos que o referido trabalho compreende que os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos não se estabelecem como uma metanarrativa. Concordamos com o pensamento de Grosfoguel (2010, p. 43), quando afirma que “esta não é uma crítica anti-europeia (*SIC*) fundamentalista e essencialista. Trata-se de uma perspectiva que é crítica em relação ao nacionalismo, ao Colonialismo e aos fundamentalismos, quer eurocêntricos, quer terceiro mundo”. Utilizamos essa abordagem como uma das formas de ler o mundo para compreender os processos históricos de subalternização, de resistência e de proposições frente ao território campesino.

2.1 Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos: desdobramentos de suas vertentes

Os Estudos Pós-coloniais surgem da necessidade de afirmação política, social, cultural e epistêmica dos povos historicamente silenciados pela Modernidade/Colonialidade, dentre

eles os povos campesinos. Na atualidade, estes estudos se desdobram em cinco vertentes: Anglo-saxônica, Europeia, Africana, Indiana e Latino-Americana. Para Mignolo (2005a), as duas primeiras vertentes são influenciadas pelo pensamento imperial, já as demais influenciadas pelos estudos da subalternidade.

Os Estudos Pós-coloniais Anglo-saxônicos, segundo Sadlier (2004), surgem da experiência colonial de sujeitos de nacionalidades variadas que ajudaram a institucionalização destas discussões nos países centrais, sobretudo Estados Unidos. Esta vertente Pós-colonial conserva elementos constitutivos das teorias hegemônicas, desde a língua dos povos colonizadores até as referências teóricas adotadas. Existe uma grande influência nesta vertente Pós-colonial das análises Feministas, Pós-estruturalistas e da Psicanálise.

Os Estudos Pós-coloniais Europeus, segundo Santos (2010), explicitam que as relações coloniais não estão presentes apenas nos países colonizados. Entre os países colonizadores existem formas de dominação hegemônicas e periféricas ou mesmo países colonizadores impostos pelo Colonialismo Britânico aos países mais periféricos da Europa, (por exemplo, Portugal) que hoje ocupam uma posição de inferioridade em relação às ex-colônias (por exemplo, Brasil). Esta vertente Pós-colonial evidencia a importância do não abandono das referências europeias no diálogo entre os diferentes povos.

A vertente dos Estudos Pós-colonial Africana critica a construção moderna da subalternização das populações africanas, que teve como critério as questões étnico-raciais. De acordo com Caetano (2007), esta subalternização não pode ser explicada com a utilização das velhas categorias modernas, uma vez que são geradas pela mesma lógica de conhecimento que tem servido historicamente à dominação. Deste modo, torna-se importante pensar em um Entre-lugar (FANON, 1979), em que as novas relações possam ser pensadas e vividas entre colonizadores e colonizados. Os Estudos Pós-Coloniais Africanos discutem temas como subalternizações postas pelas questões étnico-raciais.

Os Estudos Pós-coloniais Indianos nassem “como uma resposta ao fracasso civilizacional da modernização indiana, resultante dos projetos nacionalistas após a independência do país” (BARBOSA, 2010, p. 63). Reivindicam uma forma própria de produzir ciência para explicar o cenário histórico indiano, entendendo que a Europa produziu não apenas uma ideia de Índia como também a própria ideia hegemônica de Ocidente. A crítica Pós-colonial Indiana possui afinidades teóricas com as Perspectivas Feministas, as Pós-ocidentalistas, as Teorias do Sistema Mundial, o Afrocentrismo e os Estudos da Subalternidade. A principal destas afinidades é o lugar de protagonismo dos povos e territórios historicamente silenciados na leitura da realidade.

Por fim, situamos os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos que surgem primeiramente das lutas dos Movimentos Sociais pela construção de uma sociedade Outra, para posteriormente surgir no espaço acadêmico, no começo da década de 80. Segundo Mignolo (2005a), os Estudos Pós-Coloniais, em sua origem, foram influenciados pelas teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas; atualmente são compreendidos como práticas teóricas que vêm proporcionando uma visão de transformação do espaço intelectual, descentralizando práticas teóricas geoculturais. Pontuamos, nesse cenário, as contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade.

Para Grosfoguel (2010), realizar a distinção entre as diferentes vertentes é relevante uma vez que algumas dessas vertentes Pós-coloniais optaram por fazer estudos sobre a subalternidade em vez de produzir a partir dela. Ou seja, se utilizam dos povos subalternizados para teorizar sobre eles, mas não abandonam o cânone eurocentrado. Assim, realizada a distinção entre as diferentes vertentes afirmamos nossa opção por nos embasar teoricamente pelos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos.

Ratificamos a escolha pelos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, pois compreendemos que o mesmo “se origina principalmente del impulso y la furia de la herida colonial” (MIGNOLO, 2005a,p. 4), fato que nos ajuda a compreender o objeto de estudo, os Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais. Entendemos, nesse sentido, a Ferida Colonial como a marca forjada no processo de colonização como denomina Mignolo (2007), a ferida sofrida pelas colônias de assentamento profundo que não foi curada e vem sendo sentida desde a dependência imperial.

2.2 Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos: Ferida Colonial, a marca deixada para e nos subalternos

Para nós, a opção pela vertente Pós-Colonial Latino-Americana está intimamente ligada ao lugar geográfico de que falamos, o sul global, lugar marcado pela Ferida Colonial. Esta se materializa nas imposições subalternizadoras postas aos sujeitos caracterizados como radicalmente inferiores, incapazes epistemicamente, culturalmente e socialmente. No que concerne especificamente aos povos campesinos, as marcas dessa ferida encontram-se na imposição dos discursos pejorativos que atribuem aos sujeitos os adjetivos de jeca-tatu, rudes e grossos. A Ferida Colonial forjou que os sujeitos campesinos são incapazes de aprender e

produzir conhecimentos, por isso justificou-se historicamente o não investimento qualitativo na educação escolarizada para esses sujeitos e a não validação dos seus saberes, conseqüentemente, a não transformação desses saberes em Conteúdos de Ensino. Fernandes e Molina (2004) denunciam ainda que a escolarização ofertada, ancorada em um paradigma rural, apenas expropriava os sujeitos de sua terra, pois era atrelado ao urbano o atributo do progresso. Nesse sentido, o que prevaleceu no território campesino foram currículos de formação de professores recheados de conteúdos curriculares urbanocêntricos.

A marca deixada em forma de Ferida Colonial, segundo Fanon (1979), foi maquinada para e nos⁸Condenados da Terra sob um discurso hegemônico validado na Racialização e na Racionalização. Porém, “el dolor, la humillación y la indignación que general a reproducción constante de la herida colonial originan, a su vez, proyectos políticos radicales, nuevas clases de saber y movimiento sociales” (1979, p. 118). Corroboramos este pensamento, considerando possíveis possibilidades de transformação a partir da dor da Ferida Colonial. Nesse sentido, situamos a luta dos Movimentos Sociais Campesinos que mesmo sendo sujeitos forjados pela Ferida Colonial, não se sujeitam a ela. A título de exemplo, temos a luta por uma educação específica e diferenciada que demanda dentre outras coisas uma formação docente com Conteúdos Curriculares específicos para os profissionais que irão atuar no território campesino.

Historicamente foi (im)posto pela Ferida Colonial que os povos campesinos mantinham o baixo nível de escolaridade, devido à sua natureza burra e ignorante, aspectos tidos como típicos desses sujeitos. Contudo, os Movimentos Sociais motivados por meio de tramas Decoloniais não se encontravam passíveis a tal afirmação e, juntamente com alguns teóricos da universidade, passaram a pôr em xeque essa afirmação e denunciaram o caráter excludente da escolarização descontextualizada ofertada no território campesino. Segundo Arroyo (2012), passou-se a lutar pelo latifúndio do saber.

Reflexos dessas lutas foram a homologação de dois decretos. O primeiro, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sinalizava para ampliação de formação de professores para a Educação do Campo. Já o segundo, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, defende o/a: acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo. Impulsionado

⁸ A Ferida era forjada PARA as mestiçagens de mulatos (brancos e negros); mestiços (brancos e índios) e zambos (negros e índios), e NOS, porque eram forjadas nos próprios sujeitos.

por esses dois decretos, foram pensados e construídos os Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, cursos forjados a partir da dor da Ferida Colonial, mas não submetidos a ela.

Nesta direção, compreendemos que o Currículo da Formação de Professores se constituiu historicamente, no Brasil, como uma das marcas da Ferida Colonial, na imposição de uma validade de conhecimento racional urbanocêntrico, disciplinar e monocultural, materializados nos conteúdos curriculares. Contudo, a partir das indagações e da indignação frente a esse currículo, encontramos a luta, tanto dos Movimentos Sociais Campesinos, como de algumas iniciativas das universidades em prol da perspectiva emancipatória que contemple as diferentes *epistemes*, dentre elas as dos Saberes Campesinos, possibilitando Geopolíticas outras do conhecimento na ocupação do latifúndio do saber. Refletimos a respeito do Currículo na Educação do Campo a partir de Antonio e Lucini (2007, p. 189), que afirmam:

ao decidir pela seleção, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, as comunidades definem sua própria caminhada de opção teórico-metodológica transformadora, envolvendo suas discussões nas opções de concepção de homem, de sociedade e de educação. Definição que é uma opção política, compreendida como possível e necessária de se materializar na seleção do que e como ensinar, pela comunidade e pela escola, como forma de contribuir na transformação de uma realidade social, a partir da práxis dialógica.

Assim, em função do objeto de estudos que tratados Conteúdos Curriculares de Ensino presentes no Currículo da Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, sentimos a necessidade de compreender os modelos de dominação e de resistências a partir dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, considerando que esta Abordagem Teórica se propõe a pensar o que antes era impensável. Segundo Trouillot (1995, *apud* LANDER, 2005, p. 41), “impensável é aquilo que não se pode ser concebido dentro do leque de alternativas disponíveis, aquilo que subverte as respostas, pois desafia os termos com os quais se formulam as perguntas”.

Os Estudos Pós-Coloniais, ao proporem tomar como referência a voz dos que foram historicamente silenciados pelos modelos coloniais, estão pensando o impensável. Tal ato implica romper com a estrutura colonial hierárquica, excludente e monocultural, que inferiorizou os povos e os saberes campesinos de: índios, quilombolas, ribeirinhos, assentados da Reforma Agrária, extrativistas, entre outros.

2.3 Colonialismo: um padrão mundial de poder

Para se autoafirmarem como os únicos povos civilizados, os povos colonizadores se utilizaram do Colonialismo como projeto de dominação. Tal projeto foi intensificado com o advento da modernidade. O Colonialismo como estrutura de dominação “es el resultado de la sacciones imperiales que tiene el capitalismo como principio y base de los modos de organización y vida social” (MIGNOLO, 2007, p. 106). O mesmo se materializa na Colonização e se reestrutura na Colonialidade, ambos como latentes atos de dominação que, segundo Quijano (2005), ancoram-se sobre duas pilastras bases: a Racialização e a Racionalização.

Na Racialização, foi imposta a construção mental da ideia de Raça como fator biológico determinante para as imposições hierárquicas que determinavam naturalmente o lugar do subalterno. Conforme salienta Quijano (2005, p. 13), na visão eurocêntrica “certas raças são condenadas como ‘inferiores’ por não serem sujeitos ‘racionalis’ Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis”. Essa atribuição racial determinava os lugares sociais que podiam ser frequentados pelos sujeitos classificados racialmente como inferiores, justificava a divisão social do trabalho e invalidava as epistemologias produzidas por esses sujeitos. Nesse modelo de Racialização os sujeitos camponeses ocupam o lugar da subalternidade, por este motivo não são dignos de terem seus conhecimentos validados. Tal fato nos ajuda a compreender o silenciamento histórico dos Conteúdos de Ensino que tratam dos Saberes Camponeses no âmbito curricular.

A Racionalização é nesse contexto o mecanismo de ratificação dessa lógica. Esta se materializa como matriz que valida uma única forma de conhecimento, o eurocentrado, e invalida as produções epistêmicas dos povos colonizados. Conforme verbaliza Quijano (2007, p. 343), “ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen, eurocéntrico. Denominado racional, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad”. Sobre o preceito da Racionalização foram validados historicamente o lugar de produzir o conhecimento dito verdadeiro, os sujeitos dessa produção e a maneira de produzi-lo.

O lugar da produção do conhecimento científico era as universidades localizadas no hemisfério norte. Este lugar tinha o privilégio de criar os critérios epistemológicos de validação, de produção e de difusão do conhecimento científico. Os sujeitos produtores deste conhecimento em sua maioria são homens, brancos, europeus e urbanos que produziam conhecimentos universais. Nesse pilar colonial não há lugar para que os Saberes Camponeses

se transformem em conhecimentos válidos (Conteúdos de Ensino) por dois motivos. O primeiro versa sobre a procedência desses saberes que advêm das raízes (ancentralidades) campesinas, lugar subalternizado na matriz colonial. O segundo motivo versa sobre os sujeitos produtores os povos campesinos⁹, os não dignos na Corpolítica do conhecimento.

As duas pilastras da Racialização e da Racionalização garantiram as bases sociopolíticas para a consolidação de um mercado mundial capitalista que, para Grosfoguel (2010), culminou no Sistema Mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista colonial/patriarcal. Este modelo de dominação foi eficaz na expropriação dos sujeitos de seus territórios, suas culturas, de suas *epistemes*. O início desse modelo colonial foi difundido amplamente no Colonialismo.

O Colonialismo como modelo de dominação, a princípio, se materializou através do processo de Colonização. Na América Latina, a Colonização iniciou-se no século XVI, e foi marcada pela invasão de Espanha e Portugal aos territórios do Tawantinsuyu, Anáhuac e Abya-Yala¹⁰ posteriormente inventados¹¹ cartograficamente como América. Tal acontecimento histórico implicou na apropriação do dito “novo” continente e sua integração ao imaginário eurocristão (MIGNOLO, 2007).

Com a chegada desses invasores foi imposto o processo de assepsia identitária dos povos que habitavam essas terras e também dos povos africanos que vieram cativos para cá. Entre eles,

astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziram-se a uma única identidade: índios... Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros (QUIJANO, 2005, p. 249).

⁹ Segundo a Resolução n° 2 de 28 de Abril de 2008 as populações rurais são constituídas por: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

¹⁰ As nomenclaturas de Tawantinsuyu, Anáhuac e Abya-Yala constituíam os nomes dados por algumas populações indígenas ao território que atualmente conhecemos como América Latina. Tawantinsuyu correspondia à região andina. Anáhuac correspondia ao que hoje é o vale do México. Abya-Yala correspondia à região que hoje é o Panamá.

¹¹ Utilizamos a terminologia **Invenção** ao invés de **Descobrimento**, pois corroboramos o pensamento de Mignolo (2007) quando afirma que Invenção e Descobrimento não são unicamente duas interpretações distintas de um mesmo acontecimento, mas sim parte de dois paradigmas distintos. Descobrimento parte de uma perspectiva imperialista que conta a história mundial a partir do triunfo/vitória da Europa em sua missão salvacionista/civilizatória. Invenção reflete o ponto de vista crítico dos que foram negados historicamente e que não se sentem contemplados na história imperial.

O processo de assepsia identitária não ocorreu de maneira pacífica, pois foi imposto aos povos, agora homogeneizados de índios e de negros, à reconfiguração dos seus modos de vida. Essa reconfiguração implicava a Colonização do seu ser, a negação da história dos índios e a negação dos sujeitos negros como seres humanos. Assim, tudo que estava fora dos padrões racial¹² e racional¹³ hegemônicos dos colonizadores era o “outro” que não pertencia aos padrões civilizados, por isso podiam ser passíveis de exploração e dominação.

No período de Colonização, a violência física foi uma das formas mais eficazes de silenciamento dos povos que aqui habitavam, silenciados pela imposição da catequese ou pelos açoites das chibatas. Tais modelos de dominação estabeleciam vínculo entre a imposição da fé, a possessão de terra e a exploração de mão de obra (servidão e escravidão) que subsidiavam diretamente o modelo econômico capitalista.

A Colonização nesse sentido estabeleceu um modelo social que tinha como matriz religiosa o cristianismo, religião que não representava as populações nativas (índios) e nem as escravizadas (negros). A imposição religiosa é tão forte que Arroyo (2012) nos chama atenção ao fato de que a história pedagógica no Brasil passa a ser contada a partir das atividades de ensino desenvolvidas pelos Jesuítas, ignorando as Outras pedagogias e os Outros sujeitos produtores da mesma.

A apropriação da terra, que nas palavras de Mignolo (2007) foi uma invasão, se deu de maneira impositiva e subsidiou a concentração de terra nos chamados latifúndios. O surgimento do latifúndio no Brasil esteve atrelado de maneira direta à estrutura da produção colonial que buscava produzir em larga escala para gerar lucro à coroa com a exportação das especiarias presentes no Brasil. Para tais fins, o território brasileiro foi dividido em grandes partes e entregue para serem administrados por nobres que tivessem relação com a coroa. Tal fato nos foi contado historicamente como sendo o processo das capitanias hereditárias. A história, entretanto, não conta que essa divisão de terra se deu de maneira conflituosa e que até hoje existem Movimentos Sociais, como o dos Sem Terra (MST), que se dedicam a lutar em prol de uma reforma agrária. Nesse contexto, vale salientar que pensar a formação docente

¹² Tomando o pensamento de Mignolo (2007), entendemos que no período da Colonização o conceito de Raça, aqui empregado, ultrapassa a categorização apenas dos aspectos da pele e sangue. A Racialização nesse contexto subsidiou o Colonialismo através da apropriação da língua, memória e experiência que por sua vez produziu hierarquias subalternizadoras para os sujeitos tidos como bárbaros que precisavam ser civilizados.

¹³ No período da Colonização, o conceito de Racionalização tratou de uma classificação epistêmica (teológica) que resultou ser fundamental para o estabelecimento do mundo moderno/colonial, tendo a matriz colonial do poder centrada no racismo de classificar os seres humanos como inferiores (índios) e às vezes nem seres humanos (negros) (MIGNOLO, 2007).

para o território campestre é pensar que a mesma está ancorada a uma visão de sociedade que tem por base a luta pela educação atrelada com a luta pela terra.

O modelo de dominação imposto pela Colonização se deu principalmente pela exploração da mão de obra. Os negros como não eram considerados humanos eram passíveis de serem escravizados. Os índios como tinham alma eram considerados servos. Já os brancos podiam gozar livremente da boa vida proporcionada pelo trabalho escravo e servil. Essa matriz colonial permanece até hoje como divisão social do trabalho, o território campestre habitado por índios e negros, dentre outras populações, é tido como espaço do qual se retira a matéria prima de subexistência e a mão de obra barata para atender às demandas dos habitantes da área urbana. Em tal modelo de dominação desconsidera-se a relação de contínuo presente entre o campo e a cidade (WANDERLEY, 2001).

Salientamos que falar dos processos de dominação, ocorridos na Colonização, e seus desdobramentos na atualidade nos impelem também a falar dos modelos de resistência, que aconteceram nesse período histórico de dominação portuguesa e espanhola. Destacamos que a forma de afirmação da existência e resistência dos que não se enquadram aos modelos coloniais é conceituada por Walsh (2008, p. 135) como Decolonialidade que “han sido, desde la colonialización y esclavización, ejes de lucha de los pueblos sujetos a esta violencia estructural, asumidos como actitud, proyecto y posicionamiento –político, social y epistémico– ante (y a pesar de) las estructuras, instituciones y relaciones de su subyugación”. Assim, a luta Decolonial é entendida como meio pelo qual é possível o estabelecimento de relações sociais distintas. Nesse cenário pontuamos a atuação da população negra e indígena em suas atitudes Decoloniais no período da Colonização.

A população negra possuía como formas de resistência, indo contra o sistema escravocrata, a resistência física e cultural. Resistiam fisicamente: quando organizavam sabotagens, prejudicando a produção de algumas fazendas; quando planejavam emboscadas para assassinar os feitores e os senhores de engenho; quando fugiam e organizavam suas moradas no interior das matas, nos chamados quilombos; quando atentavam contra sua própria vida em busca da morte e quando provocavam aborto para não ver seus filhos escravizados. Resistiam culturalmente através das manifestações culturais como: associação dos orixás com santos católicos; as comidas; as lutas (capoeira) e as músicas (MARQUESE, 2006).

Quanto aos índios, segundo Oliveira e Freire (2006), cada povo indígena reagiu aos modelos de dominação a partir do seu próprio dinamismo e criatividade. Nesse sentido, na história da invasão colonial existiram inúmeras iniciativas das lideranças indígenas em defesa

do interesse de seus povos. Os autores destacam a resistência dos povos do litoral brasileiro na aliança Tupinambá de Cunhambebe e Aimberê contra os Temiminó de Araribóia na guerra dos Tamoios; a guerra dos Potiguaras comandados pelo chefe Tejucupapo contra os portugueses, e os mesmos Potiguaras, comandados por Antonio Felipe Camarão, para expulsar os holandeses do Brasil. Destacam também que as atitudes de resistência se estenderam para o interior do Brasil registrando três momentos importantes a) a guerra dos bárbaros¹⁴; b) a revolta dos índios Manao, chefiados por Ajuricaba¹⁵; c) os jesuítas e os trinta povos das missões¹⁶.

Com o fim da Colonização, que aconteceu com o processo histórico das independências das colônias, os povos subalternizados libertaram-se do colonizador visível. Contudo, permaneceram no que Mignolo (2005a) chama de Heranças Coloniais, que consiste na Colonialidade. São denominadas de Heranças uma vez que o padrão mundial de poder caminhou de uma mão para outra. Assim, o dominador deixa de ser instituído pela presença visível do colonizador e passa a ser reestruturada pela da burguesia crioula¹⁷ como reestruturação da lógica de controle e dominação, através da Colonialidade. Esta permanece até os dias atuais e tornou-se o meio pelo qual são impostas hierarquias subalternizadoras aos que não pertencem ao universalismo hegemônico, atuando, segundo Mignolo (2007), em quatro domínios: econômico, político, social e epistêmico.

Sob tal prisma o poder colonial se mantém nas mãos dos filhos dos colonizadores que lutam para que prevaleça um modelo de sociedade que lhes garanta poder. Os Conteúdos Curriculares de Ensino presentes na Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo se constituem como um dos campos de disputa que historicamente vem demarcando modelos de sociedade(SILVA, 2001). Assim, para os que compõem a burguesia crioula, ou dela descendem, interessa formar professores que atendam às demandas

¹⁴ A Guerra dos Bárbaros foram conflitos, rebeliões e confrontos envolvendo os colonizadores portugueses e várias etnias indígenas tapuias que aconteceram nas capitanias do Nordeste do Brasil, a partir de 1688. Neste confronto os diferentes povos janduís, paiacus, caripus, icós, caratiús e cariris, uniram-se em aliança e confrontaram os portugueses que, com a expulsão dos holandeses, queriam retornar o avanço ao território nordestino (ARAGÃO, 1994).

¹⁵ A revolta de Ajuricaba aconteceu quando os portugueses, no século XVII, avançaram sobre a região do Vale do rio Negro em busca das drogas do sertão, ampliar as fronteiras territoriais do império e comercializar escravos indígenas. Destaca-se nessa revolta a atuação do guerreiro Ajuricaba que afastou as aldeias indígenas dos povoados portugueses e comandou ataques através de emboscadas (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

¹⁶ Tal fato histórico se refere ao desentendimento entre jesuítas e colonos quanto à utilização da mão de obra indígena frente à realidade do desbravamento do Brasil realizada pelos bandeirantes (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

¹⁷ A Burguesia Crioula ou Elite Crioula foi constituída dos filhos dos colonizadores espanhóis e/ou portugueses nascidos nas colônias da América e dos filhos mesclados entre portugueses e espanhóis que viviam na América (MIGNOLO, 2007).

mercadológicas. Com o intuito de manter o domínio colonial se pensa em cursos conteudistas, balizados por conhecimentos clássicos urbanocentrado se os professores tarefeiros (FREITAS, 2004).

Nesse contexto, a ideologia do Colonialismo se reestrutura e é implantada por meio da Colonialidade, como lógica de dominação. A Colonialidade encontra-se, nesse cenário, como mecanismo aprimorado da subalternização e do silenciamento que penetra nas estruturas econômicas, políticas, sociais e epistêmicas se desdobrando através da Colonialidade do Poder, Colonialidade do Ser, Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005) e Colonialidade da Natureza (WALSH, 2008).

A Colonialidade do Poder vem se materializando através de hierarquias subalternizadoras. Para Quijano (2005), tais hierarquizações implicavam na invisibilidade dos povos não europeus através da imposição de padrões de poder eurocentrado. Nesse sentido, a Colonialidade do Poder produz inferiorização e subalternização através das hierarquias culturais, sociais, econômicas e epistêmicas, estabelecidas como padrão de poder.

Nesse contexto, podemos evidenciar a presença da Colonialidade do Poder nas hierarquizações subalternizadoras estabelecidas polarmente entre o campo e a cidade entre o urbano e o rural. Essa dicotomia intensificou-se historicamente com o processo de industrialização quando o Brasil deixa de ser uma economia agrária e passa a introduzir-se no contexto industrial. Nesse movimento histórico, o êxodo rural torna-se latente e ao espaço urbano é atrelado o valor de progresso enquanto que ao território campesino atrela-se o atraso.

A dicotomia torna-se evidente até nos aspectos etimológicos que englobam as palavras Campo e Cidade de maneira mais contundente quando voltamos nosso olhar para a terminologia das palavras civilizado e rústico. Civilizado vem do latim *Civitas*, que quer dizer cidades da qual deriva a palavra cidadão – o que habita a cidade, o que tem direitos e deveres. Já a etimologia da palavra rústico deriva do latim *Rus* que significa campo e que deriva o termo rústico – algo pouco desenvolvido, grosseiro, atrasado. Essa polarização posta ao campo e cidade, urbano e rural transcende a terminologia das palavras e efetiva-se nas relações sociais, segundo Nascimento (2009, p. 5):

É uma população condenada ao esquecimento. Com o avanço do capitalismo no campo, subordinadas a lógica do capital, criou-se três problemas para os camponeses: um desenvolvimento desigual, um processo excludente que veio se caracterizar no êxodo rural e um modelo de agricultura que produz relações sociais ora atrasadas ora modernas. Este capitalismo voraz e selvagem gerou a concentração da propriedade da renda, a concentração urbana, o desemprego e a intensificação da violência, além de demarcar o urbano como superior ao rural.

No contexto dicotômico, o Campo é visto apenas como um apêndice da cidade, ou seja, um lugar geográfico que está agregado ao espaço urbano. Problematizando essa polarização, Veiga (2003) vai demonstrar que o Brasil é menos urbano do que se calcula, que o que temos são cidades imaginárias. Nessa direção corrobora a ideia que a distinção brasileira entre urbano e rural é uma atitude arbitrária, “dela resultam profundas distorções na visão da realidade socioeconômica brasileira e, o que é mais grave, crucial mesmo, inadequações das nossas políticas públicas” (VEIGA, 2003, p. 24).

Nas relações hierárquicas impostas pelos padrões de poder historicamente foram enobrecidos uns e subalternizados outros, ancorados na Colonialidade do Ser. Esta é caracterizada pela internalização da subalternidade dos sujeitos afetados pela dominação colonial. Segundo Quijano (2005), nesse eixo da Colonialidade os sujeitos naturalizam a sua condição de subalternidade e internalizam as formas pejorativas com que são rotulados.

No território campesino, a Colonialidade do Ser vem sendo (im)posta por estereótipos pejorativos como “jeca-tatu”, “rústicos”, “atrasados” que são atribuídos e internalizados pelos sujeitos campesinos. A internalização da subalternidade vem condicionando povos campesinos a se negarem como sujeitos de direito, aceitando o condicionamento de serem sujeitos de favor. Para Mignolo (2007, p. 100), esse processo é “a aceitação de viver na Colonialidade do ser adormecido na ferida colonial”. Assim, ao internalizarem a inferioridade e invalidação instituída do seu ser buscam como referência um padrão urbanocêntrico de homem/mulher que encontra-se em um contexto específico do progresso: a cidade em seu perímetro urbano.

Sobre o eixo da Colonialidade do Ser, os sujeitos campesinos naturalizam a condição de inferioridade e aceitam que não são sujeitos dignos. Por este motivo, para serem sujeitos tidos como dignos buscam imitar os padrões do colonizador como meio de tomar empoderamento. Assim a negra para ser bela adota os traços de brancos e o campesino para ser “civilizado” adota o modelo urbanocêntrico.

Já na Colonialidade do Saber é posta quando validada uma única perspectiva de conhecimento, o de padrão eurocentrado. Segundo Lander (2005), este é um conhecimento egocêntrico baseado na imposição universal de conhecimento que a partir de tal modelo eurocêntrico estuda todas as outras culturas como objeto e não como produtoras de conhecimento. Mignolo (2005a) ainda salienta que nessa hierarquia do saber há uma geopolítica do conhecimento. Esta geopolítica define o lugar de produção do conhecimento

que atribui ao hemisfério Norte a produção e a difusão do conhecimento; e ao hemisfério Sul o papel de consumidor do conhecimento eurocêntrico podendo no máximo produzir saber literário.

A Colonialidade do Saber vem sendo imposta ao território do Campo na desvalorização dos conhecimentos campesinos em detrimento da validação de uma única forma de conhecimento, o urbanocêntrico. No âmbito educacional escolarizado, os conhecimentos validados encontram-se nos componentes curriculares, como Conteúdos de Ensino, que disciplinarmente hierarquizam os conhecimentos urbanocêntricos e folclorizam as *epistemes* produzidas no contexto campesino, tidas como provenientes do senso comum. Nesse contexto, Arroyo (2012) defende a luta pela inserção das Outras pedagogias e dos Outros Sujeitos no campo curricular, defende a luta contra o latifúndio do saber.

Romper com a lógica da Colonialidade do Saber, através da luta contra o latifúndio do saber é uma posição Decolonialque, segundo Mignolo (2008), só vem sendo possível pelo Pensamento Fronteiriço ou Pensamento de Fronteira. Este é o tenso território no qual se encontra a interseção da cultura eurocêntrica com a cultura dos Diferentes Coloniais. Para Grosfoguel (2010), este território fronteiriço é importante tendo em vista que nenhuma cultura do mundo permaneceu intacta perante a modernidade europeia, e nem a modernidade europeia se manteve intacta ao estabelecer contato com os diferentes povos. Sendo assim, o Pensamento Fronteiriço apresenta-se como tenso território no qual se estabelece a relação entre as diferentes culturas.

Uma das tramas Decolonial é posta por Fernandes (2004), quando concebe o Campo como lugar de vida, um território ativo que em sua dinâmica produz Saberes fazendo-se parte integrante do mundo. Essa trama Decolonial rompe o modelo Colonialde dominação que enxerga o território rural como lugar de atraso com um significado meramente setorial que atende à demanda capitalista da produção de mercadorias por meio principalmente do agronegócio, um modelo social econômico que exclui e expropria os trabalhadores do Campo que dele dependem e nele vivem.

Por meio de pensamentos Decoloniais como estes, vem sendo possível a luta contra o latifúndio do saber a partir do Pensamento de Fronteira. Um dos espaços fronteirísticos é o Marco Legal referente à Educação do Campo, que vem sendo impulsionado pela atuação dos Movimentos Sociais Campesinos juntamente com alguns teóricos das universidades que coadunam em prol de uma educação específica e diferenciada para os povos campesinos. Um dos principais documentos legais dessa luta foi a Resolução de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Destacamos também a promulgação do Decreto 6.755/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica uma vez que este impulsionou a constituição dos Cursos de Licenciatura específica para a Educação do Campo. Nesse contexto legal, o latifúndio do saber perdeu um hectare, e os povos do campo conquistaram legalmente um espaço específico para a formação inicial dos profissionais que atuam na Educação do Campo. Pensar a partir de um Pensamento de Fronteira possibilitou ensaiar uma Desobediência Epistêmica que, para Mignolo (2008), pressupõe a viabilidade de lutas por meio de relações Decoloniais com o modo/forma de produzir e validar conhecimento.

Por fim, retornando aos eixos de Colonialidade, a Colonialidade da Natureza se faz presente na relação binária entre homem e natureza. Nessa relação dicotômica os sujeitos colonizados tratam a natureza não mais numa relação de interdependência, mas sim de dominação (WALSH, 2008). Ancorado na Colonialidade da Natureza, o homem moderno justifica a exploração da natureza em nome do desenvolvimento e do crescimento econômico. Ao praticar tal Colonialidade desconsidera a relação mística que alguns povos, como os indígenas, têm com a natureza.

No território campestre, a Colonialidade da Natureza se expressa no modelo econômico que trata a Natureza como meio-recurso para aumentar a riqueza dos latifundiários. Modelos tais como a agroindústria e o agronegócio que, para Fernandes (2004, p. 131), estão atrelados a interesses particulares de empresas capitalistas que “supõem a centralidade do lucro como fundamentos da racionalidade decisória de seus componentes”. Nessa perspectiva, não há restrição para explorar os recursos naturais, pois o lucro é o interesse maior. Em contrapartida a esse modelo agro economicista, a luta dos movimentos campestres é em prol da Agricultura Campestre que

comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa (CALDART; ALENTEJANO; FRIGOTO, 2012, p. 33).

A afirmação de um modelo econômico que vise prioritariamente ao fortalecimento da identidade camponesa e não apenas o lucro é uma perspectiva Decolonial que possibilita construir e ensaiar as bases de um paradigma Outro econômico para se fazer agricultura, para se relacionar com a natureza.

Diante do contexto de dominação imposto pela Colonialidade, em seus vários eixos e considerando o Campo como território tecido de uma complexidade social, cultural, econômica, epistêmica e educacional (FERNANDES, 2004), ratificamos que a Colonialidade não consegue se estabelecer por completo, tendo em vista que os diferentes povos tidos como inferiores Racialmente e Racionalmente não foram totalmente passíveis aos modelos de dominação. É nesse contexto que julgamos relevante destacar a atuação constante dos Movimentos Sociais na (re)afirmação e (re)construção em prol de um pensamento Outro contra a dominação econômica, política, social e epistêmica dos diferentes povos camponeses. Dentre eles destacamos a atuação do Movimento Negro, Movimento Feminista, Movimento dos Sem Terra, entre outros que contribuíram na transformação social, cultural e epistêmica na atualidade.

De tal modo, a luta dos Movimentos Sociais evidencia o que Mignolo (2005a, p. 10) denomina de Diferença Colonial como “a resposta a coerção programada ou exercida pela colonialidade do poder”, ou seja, a Diferença Colonial constitui o pensamento e as experiências que são constituídas à margem do pensamento colonial eurocentrado. Ela possibilita a produção de conhecimentos Outros considerando os modos de ser e de viver dos povos subalternizados.

Por este motivo, tomamos os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos como lente teórica entendendo que a mesma nos permite compreender as pilastras que mantiveram os modelos coloniais ativos e a discussão sobre as formas Decoloniais de lutas dos povos subalternizados o que nos subsidia para discutirmos o contexto da diferença através da Interculturalidade na atualidade.

2.4A Interculturalidade: caminhos funcionais e críticos postos pela diferença

Nessa seção é nosso intuito discutir sobre o trato com a diferença na atualidade. Para tanto retomamos o nosso olhar ao período da Colonização e da manutenção da lógica colonial através da Colonialidade para compreender como se construiu e afirmou-se o conceito do outro como diferente. Nesses modelos de dominação a diferença foi posta como naturalmente e racionalmente inferiorizada, por uma visão de mundo colonizadora e eurocentrada. Contudo, nas lutas Decoloniais os diferentes sujeitos se autoafirmam e colocam em xeque a verdade naturalizada e racionalizada de que a diferença pressupõe a subalternização. É no contexto da discussão sobre a diferença que falaremos sobre a Interculturalidade. Ressaltamos que a diferença neste trabalho não é vista como algo nato (biologicamente determinado) do

ser humano, mas sim uma construção social perpassada por conceitos e valores que determinam os valores e papéis sociais dos sujeitos (MELO, 2011).

No princípio histórico da Colonização, a diferença nem era discutida/tratada. O modelo eurocentrado dos colonizadores tinha como objetivo homogeneizar a população deixando à margem os que não se enquadravam em tais modelos. Com o fim da Colonização, a diferença foi vista como realidade presente nas múltiplas culturas que formavam as ex-colônias, contudo o trato que foi dado à diferença era na perspectiva da tolerância ao multiculturalismo, “tolere que significa suportar” (TUBINO, 2005, p. 2). No contexto contemporâneo, a luta vem sendo a superação da perspectiva da tolerância possibilitando o trato com a diferença através da interação entre as culturas proporcionada pelo Interculturalismo.

Ao tomarmos a Interculturalidade para pensar o contexto campesino percebemos que esse território a princípio foi tolerado. Segundo Borba (2008), as políticas educacionais no início do século XX expressam a vontade urbana de manter os sujeitos campesinos no Campo, reconhecendo a diferença e tolerando sua existência, mas, demarcando que lugares podiam ou não ser ocupados por esses sujeitos.

Para discutir Interculturalidadenos embasamos no pensamento de Tubino (2005, p. 7) que verbaliza “en América Latina la interculturalidad surgió como respuesta a la imposición cultural y a la incapacidad de los estados nacionales modernos de manejar razonablemente los conflictos de las identidades”. Desta forma, a Interculturalidade é aqui entendida como contestação à homogeneização posta pelo modelo colonial moderno.

Porém, faz-se necessário ressaltar que o trato com a diferença na Interculturalidade assume duas perspectivas, conforme nos chama atenção Walsh (2008, 2010): a Interculturalidade Funcional e a Interculturalidade Crítica.

Na Interculturalidade Funcional, a diferença por si só não é negada, ela é funcional a um sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno (GROSFOGUEL, 2010). Nessa lógica, a Interculturalidade Funcional parte da premissa da oficialização da diferença. Segundo Sartorello (2009), tal fato acontece numa perspectiva integralista e funcional ao sistema, na qual se reconhece a existência de várias culturas, mas não incorpora o modo consistente de suas vidas, impossibilitando o insurgir de uma nova relação social. Como salienta Walsh (2008, p. 54), “una inclusión que, en esencia, significó un poco menos que las mínimas (ya menudo estereotipadas) consideraciones hacia la ‘diversidad étnica’”.

No espaço campesino, a Interculturalidade Funcional vem se materializando na apropriação da diferença como possibilidade de lucro para uma sociedade capitalista, posto

pela exploração turística e pelo agronegócio. Nesse sentido, mecanismos funcionais também são postos ao espaço da formação dos sujeitos camponeses a exemplo do investimento em programas de formação técnica que prezam pela qualificação de mão de obra profissional para atuação nas áreas do turismo predatório ou do agronegócio. Assim, a apropriação da diferença de maneira funcional reconhece o campo como lugar existente, contudo, não agrega o valor de seus modos próprios de vida, não incorpora sua cultura a menos que isso proporcione lucro ao modelo de dominação e de exploração colonial/moderno.

Contrapondo-se à perspectiva funcional, e ancorada nas lutas dos Movimentos Sociais, a Interculturalidade Crítica, como é proposta por Walsh (2008), firma-se nos processos de transformação da sociedade, tomando o diálogo entre as diferentes culturas como pilastra de uma transformação social Outra. Para Tubino (2005, p. 11), “el diálogo intercultural produce la recreación y la fecundación recíproca de las identidades”. Nessa perspectiva crítica e dialógica a diferença é problematizada e gera processos de construção de conhecimento, de modo de vida outros.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em seu nascedouro, nos possibilita pensar a efetivação da experiência da Interculturalidade Crítica no âmbito educacional. Conforme Molina e Sá (2011), é um curso que parte de uma demanda social, impulsionado pelos movimentos tendo em vista a diferença existente no território camponês. A proposta de se efetivar os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo vai denunciar a realidade na qual os profissionais que passavam a atuar nas comunidades rurais, em sua maioria, não tinham uma identidade vinculada com os propósitos sociais dos povos do Campo. Como afirma Arroyo (2010), são profissionais que, por vezes, encontram-se atuando nas escolas camponesas por castigos políticos ou por vínculos temporários.

Nesse cenário, as demandas pela formação de profissionais docentes em cursos específicos ganham relevância para afirmar que não basta ter professores formados que ensinem nas escolas do campo, a luta é que esses profissionais possuam identidade com o território do campo, para que assim possam agregar e incorporar as culturas, as *epistemes* e os modos sociais outros dos diferentes sujeitos camponeses. Consideramos que a perspectiva da Interculturalidade Crítica, ao avocar um pensamento outro de sociedade e de conhecimento, possibilita aos povos que historicamente foram silenciados e subalternizados lutarem contra as práticas do sistema mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno que se manifesta no Poder, no Ser e no Saber.

Entender as perspectivas da Interculturalidade faz-se necessário nesse trabalho para compreendermos sua atuação no âmbito educacional, no qual estão inseridos esses diferentes

sujeitos que podem ter suas diferenças problematizadas em prol de uma sociedade Outra ou podem ter suas diferenças integralizadas a modelos segregadores.

Nesse sentido, consideramos pertinente trazer o conceito de Educação Intercultural discutido por Candau e Russo (2010) quando verbalizam que a educação Intercultural está ancorada na Interculturalidade Crítica, possibilitando aos diferentes sujeitos o reconhecimento e o diálogo dos vários saberes em uma perspectiva Outra de Ser, de Poder, de Saber, de Viver.

Inicialmente, a Educação intercultural foi pensada no âmbito da Educação Indígena, a partir da Escola bilíngue, mas obteve também a participação dos outros Movimentos Sociais. Dentre eles destacamos a atuação dos movimentos Negros e das Mulheres que atuaram frente à esfera pública em prol de uma Educação que considerasse uma leitura outra dos processos históricos que subalternizaram as suas diferenças.

Os Movimentos Sociais juntamente com alguns teóricos da universidade entendem a Educação Intercultural como possibilidade para se estabelecer efetivamente o diálogo entre as várias culturas e as várias *epistemes*. Para Candau e Russo (2010), o espaço escolar é propício para o questionamento da Colonialidade, ancorada nos eixos da Racialização e da Racionalização; é nesse espaço que se promovem o reconhecimento e o diálogo entre os saberes e é também nesse espaço que há possibilidades do empoderamento de pessoas e grupos excluídos.

Situamos que a luta presente no Currículo da Formação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo é uma das possibilidades de se romper com o Padrão de Poder Colonial. Tal fato se dá uma vez que a finalidade de se formar docentes do Campo é para que os mesmos possam atuar nesse território e desta forma possam ocupar um dos hectares dos latifúndios do saber que é adentrar no espaço escolar. Molina (2011) ressalta que o espaço escolar é bem mais do que o campo de atuação profissional dos professores camponeses; ele é um dos espaços do ato educativo que tem sua identidade vinculada a questões inerentes à realidade camponesa.

Assim, corroboramos Candau e Russo (2010) quando verbalizam que o processo educativo, na Educação Intercultural, é mais do que a apreensão do conhecimento dentro de uma sala de aula. Nesse sentido, pensar em uma Educação Intercultural implica considerar que existem outros sujeitos e outras pedagogias. Na formação de professores prevaleceu o ensino das pedagogias dignas de serem contadas, de estarem nos currículos dos cursos que formam professores. No Currículo de Formação, não se discutiam as outras pedagogias, pois estas eram feitas por sujeitos tidos como marginais (que estavam à margem da sociedade), desiguais (não eram iguais aos sujeitos modernos) ao privilegiar umas pedagogias, como

passíveis de serem contadas e vivenciadas, e outras de serem sonegadas; a formação docente serviu como espaço de manutenção do padrão dominante.

Desta forma, romper com os mecanismos de dominação vem sendo possível por se pensar em uma Pedagogia Decolonial que são pedagogias Outras. Segundo Walsh (2010, p. 15), são “pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, ‘pedagogía(s) de-colonial(es)’”.

Assim consideramos que compreender a Educação Intercultural por meio de uma Pedagogia Decolonial articulada com a Interculturalidade Crítica nos permite ratificar o uso dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos nesse trabalho para discutir as possibilidades de afirmação emancipatória através do viés da educação, discutindo especificamente o Currículo da Formação de Professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

2.5 Abordagem Teórico Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais

Para esta pesquisa fazemos uso da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, considerando que a mesma permite desvelar a intencionalidade e rompe com o modelo de produção de conhecimento que estava e, com algumas exceções, permanece a serviço do modelo colonial/moderno. Tal perspectiva coloca como finalidade descolonizar a lógica eurocentrada da geopolítica do conhecimento. Segundo Mignolo (2007, p. 209),

a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta.

Como ressaltado acima, a proposta de descolonização epistêmica propõe o desvinculamento com a Racionalidade Colonial/Moderna, ou seja, implica a não aceitação de um único modelo racional de produção de conhecimento, ancorado na Colonialidade do Saber. Com isto, não é nossa intenção ignorar a existência do conhecimento até então produzido. O que buscamos, ancorado metodologicamente nos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, é dialogar horizontalmente, ouvindo as vozes e os conhecimentos dos que historicamente foram silenciados. Por este motivo buscamos compreender quais são e como são tratados os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos no Currículo

Prescrito de um Curso de Licenciatura em Educação presente no Sertão pernambucano à luz dos Paradigmas Educacionais.

Com o intuito de melhor compreender algumas características do paradigma dominante do conhecimento, retomamos Santos (2010) que afirma que a racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem em seus princípios e regras epistemológicas. Algumas das regras metodológicas apontadas pelo autor são: a dicotomia entre o que é conhecimento científico e o que é senso comum; a separação entre natureza e homem; a mensuração dos fatos tidos como passíveis de observação; a fragmentação da realidade tendo em vista que “o mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente” (2010, p. 28); e toma o conhecimento produzido como lei universal.

Compreender as características do paradigma dominante do conhecimento nos permite visualizar a universalização do modo de produzir conhecimento. Segundo Chalmes (1993), esse paradigma dominante fomentou o que virou senso comum sobre o que é ciência, como o meio de se produzir conhecimento, mas um conhecimento que é aprovado, produzido de maneira rigorosa, adquirido por meio da observação e experimentação, que se baseia no que se pode ver, ouvir, tocar, testar, comprovar e confiar. Porém, a autora ressalta que esse consenso popular mostrou-se equivocado frente à realidade que possui uma dinâmica complexa influenciada por vários fatores, dentre eles o olhar do pesquisador.

A dinâmica complexa da realidade provocou uma das ranhuras ou rupturas desse paradigma. Segundo Santos (2010), cada vez mais a neutralidade dos processos de produção do conhecimento é posta à prova. Os métodos empregados para validação do conhecimento científico nas ciências humanas, baseados num modelo de conhecimento único e estanque, vêm sendo questionados tendo em vista a impossibilidade de aplicar metodologias estáticas, puras, objetivas, mensuráveis e inquestionáveis, no trato de fenômenos presentes na realidade social.

Justificamos que compreender as características do paradigma científico dominante nos permite vislumbrar as formas Outras de produção de conhecimento, que historicamente foram negadas ou subalternizadas, as formas Outras que não se enquadram na perspectiva estática, mensurável e universal de produzir conhecimento e foram tidas como senso comum frutos de experiências e não da ciência.

Ressaltamos, contudo, que ao expormos algumas das características do paradigma dominante não é nossa intenção ignorar os critérios metodológicos de produção de conhecimento; apoiamo-nos no pensamento de Alves-Mazzotti (1991), quando defende a

rigorosidade na produção do conhecimento nas ciências sociais, que implica a fidelidade aos dados, a ética na produção e difusão do conhecimento entre outros aspectos. Porém é nossa intenção evidenciar que dentro do modelo Colonial/Moderno de se produzir conhecimento foram postos de lado, ou sonogados, aspectos característicos na realização da pesquisa que tem como foco a dimensão humana, mais especificamente as pesquisas educacionais, tais como: as intenções, os significados e a finalidade do ato educativo.

Desta forma, compreendemos, assim como Laville e Dionne (2008, p. 32), que “os fatos humanos são, por outro lado, mais complexos que os fatos da natureza”. Por esse motivo as ciências humanas sentem as limitações e as ambiguidades do modelo metodológico positivista frente ao seu objeto de estudo, que é o ser humano. Nesse sentido para a presente pesquisa nos sentimos enveredados a nos ancorar metodologicamente por uma abordagem que compreenda a ciência como fenômeno que não se pretende neutro, nem estático, mas uma ciência que produz conhecimento prudente para uma vida descente, como afirma Santos (2010).

De tal modo, consideramos que anunciar o percurso metodológico torna-se relevante, uma vez que nos permite enunciar as tessituras percorridas na construção desse conhecimento sobre o objeto de estudo, os conteúdos curriculares referentes aos saberes campestinos presentes no currículo da formação de professores de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais.

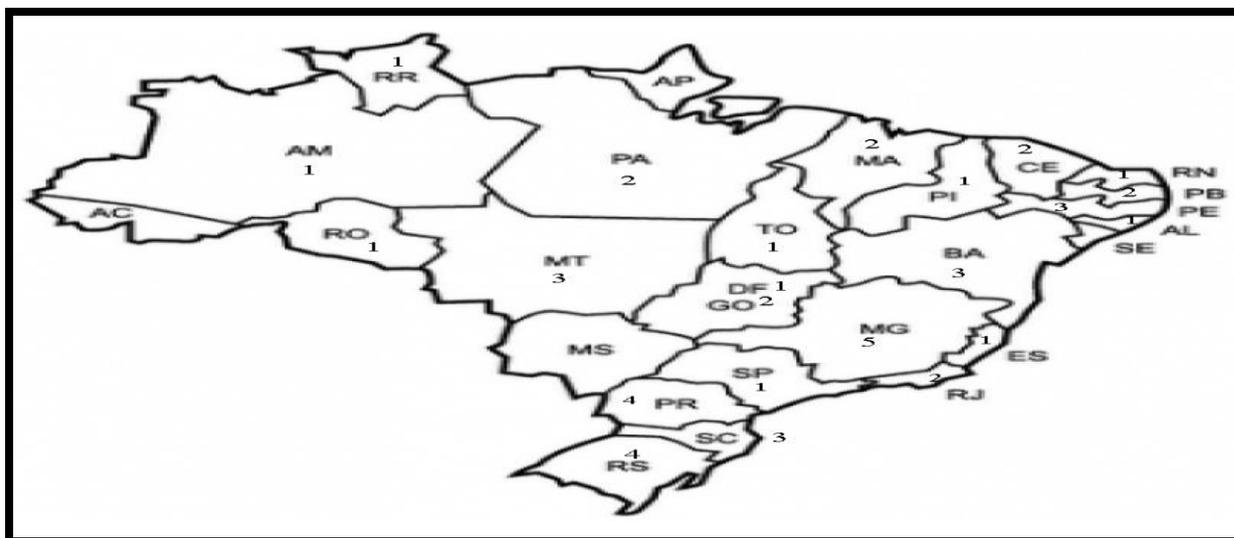
Desta forma, esta pesquisa pretende-se Qualitativa entendendo que esta “caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimentos até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudos” (MINAYO, 2010, p. 57). Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa optamos epistemologicamente pela Pesquisa Qualitativa, entendendo que a mesma subsidiará a nossa reflexão a respeito da dinâmica e das particularidades que perpassam o objeto de estudo, os Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Campestinos presentes no currículo da formação de professores de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais.

Diante do exposto acima, faz-se relevante para nós pesquisadores termos clareza dos caminhos que balizaram as nossas escolhas quanto à escolha do campo, das fontes, dos instrumentos de coleta de dados e das técnicas de análises. A relevância consiste no fato de que a clareza e a justificativa investigativa nos ajudarão no delineamento do processo de análise frente à realidade dinâmica que perpassa o campo do currículo da formação de professores.

De tal modo, para definição e delimitação do referido Campo de Pesquisa fez-se necessário situar como se encontravam nacionalmente os Cursos de Licenciatura em Educação no Brasil. Para tanto buscamos um panorama nacional das LEdC conforme apresentaremos a seguir.

No final do século XIX e início do século XX foram fundadas as primeiras universidades brasileiras, dentre elas as universidades da Bahia, Manaus, Paraná e Rio de Janeiro. Porém, nessas primeiras universidades prevaleceu o ensino dos Cursos de Medicina e Engenharia. Foi no século XXI, no ano de 2004, que datamos a efetivação dos primeiros Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em universidades brasileiras. Na atualidade, as LEdC somam um total de 46 Cursos distribuídos pelos Estados brasileiros conforme pode ser observado na Figura 02.

FIGURA 02 – Quantitativo de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil



Fonte: Figura construída com base nos Editais do PROCAMPO 02/2008 – 09/2009 – 02/2012

Ressaltamos que o quantitativo total dos 46 Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo existentes encontra-se ofertado em Cursos regulares e Cursos programas advindos do Governo Federal. No primeiro, os Cursos são ofertados regularmente pela Instituição de Ensino Superior. Já no segundo, as instituições se submetem a editais formulados pelo

Ministério da Educação e quando aprovadas são habilitadas a ofertarem turmas únicas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No cenário brasileiro o que tem predominado são os Cursos Programas advindos do Governo Federal. De um total de 46 (100%) Cursos, apenas 6 (13,02%) são regulares conforme pode ser observado nos Quadros 02

QUADRO 02 – Quantitativo de Cursos Regulares de LEdC no Brasil por Região e Estado

REGIÃO NORTE	ESTADO	QUANTIDADE
Universidade Federal do Pará	PA	1 (2,17%)
REGIÃO NORDESTE		
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	BA	2 (4,34%)
Universidade Federal de Campina Grande	PB	
REGIÃO CENTRO-OESTE		
Universidade de Brasília	DF	1(2,17%)
REGIÃO SUDESTE		
Universidade Federal de Minas Gerais	MG	1 (2,17%)
REGIÃO SUL		
Universidade Federal de Santa Catarina	SC	1 (2,17%)
		Total 6 (13,02%)

Fonte: Quadro construído com base nos Editais do PROCAMPO 02/2008 – 09/2009 – 02/2012

Conforme pode ser observado em todo o país existem apenas 6 (13,02%) Cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados regularmente em Instituições de Ensino Superior. Ressaltamos que a efetivação de tais Curso Regulares tem possibilitado a construção de uma identidade docente do Campo além de impulsionar Políticas Públicas de Formação de Professores pensadas a partir desse território.

Em contrapartida, os Cursos, quando ofertados via programas do Governo Federal, apresentam um elevado número. Dos 46 (100%) Cursos de Licenciatura em Educação do Campo existentes, 40 (86,98%) são Programas do Governo Federal, conforme pode ser observado no Quadro 03.

QUADRO 03 – Quantitativo de Cursos Programas de LEdC no Brasil por Região

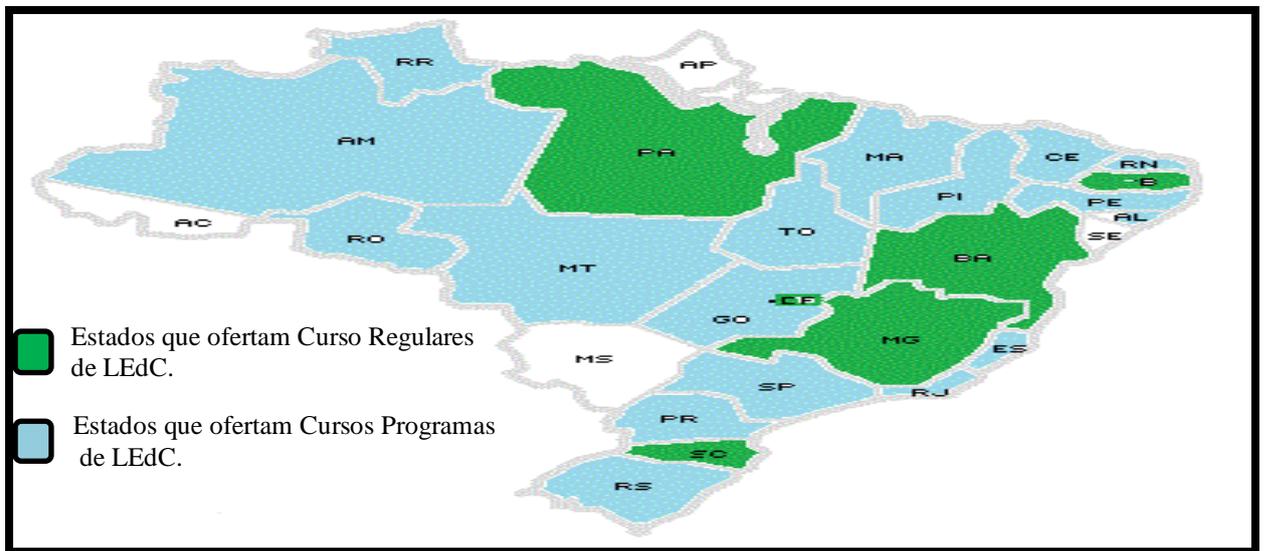
REGIÃO NORTE	ESTADO	QUAN
Universidade Federal do Amapá	AP	8 (17.39%)
Universidade Federal da Grande Dourados	MT	
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MT	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus São Vicente da Serra	MT	
Instituto Federal do Pará	PA	
Universidade Federal de Rondônia	RO	

Universidade Federal de Roraima	RR	
Universidade Federal de Tocantins	TO	
REGIÃO NORDESTE		
Universidade Estadual de Alagoas	AL	13 (28,28%)
Universidade Estadual da Bahia	BA	
Universidade Federal da Bahia	BA	
Universidade Estadual do Ceará	CE	
Universidade Regional do Cariri	CE	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus São Luis.	MA	
Universidade Federal do Maranhão	MA	
Autarquia de Ensino Superior de Arco Verde	PE	
Universidade de Pernambuco	PE	
Autarquia de Ensino Superior de Belemita	PE	
Universidade Federal do Piauí – Campus CinobelinaElvas	PI	
Universidade Federal da Paraíba	PB	
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	RN	
REGIÃO CENTRO-OESTE		
Universidade Federal de Goiás	GO	1 (2,17%)
REGIÃO SUDESTE		
Universidade Federal do Espírito Santo	ES	8 (17,39%)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	MG	
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e MUCURI	MG	
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	MG	
Universidade Federal de Viçosa	MG	
Universidade Federal Fluminense	RJ	
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	RJ	
Universidade de Taubaté	SP	
SUL		
Universidade Federal do Paraná - Litoral Sul	PR	10 (21,75%)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	PR	
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	PR	
Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	PR	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Canoinha	SC	
Universidade Federal da Fronteira do Sul – Laranjeiras do Sul	SC	
Instituto Federal de Farroupilha	RS	
Universidade Federal do Pampa	RS	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	
Universidade Federal do Rio Grande	RS	

Fonte: Quadro construído com base nos Editais do PROCAMPO 02/2008 – 09/2009 – 02/2012

Conforme apresentado acima há um predomínio nacional de Cursos advindos de Programas do Governo Federal. A efetivação de tais Cursos tem se dado com data de início e fim dos mesmos. Contudo, o que percebemos com o cenário nacional é que mesmo assim ainda têm sobressaído os Cursos Programas. A Figura 03 elucida tal fato.

FIGURA 03 – Estados brasileiros que ofertam os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo



Fonte: Figura construída com base nos Editais do PROCAMPO 02/2008 – 09/2009 – 02/2012

Reafirmamos que situar o panorama brasileiro dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo teve como finalidade nos subsidiar a construir e delimitar os critérios para a escolha do Campo. Por tal motivo, ao mirarmos nosso olhar sobre o panorama nacional e percebermos o grande quantitativo de Cursos provenientes de Programa do Governo Federal, delimitamos como critério escolher um Curso de Licenciatura em Educação do Campo que fosse ofertado por meio de programa do Governo Federal para compreendermos os Conteúdos Curriculares de Ensino que tratam dos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores nesse tipo de Curso, Programa.

Desta forma, percebemos que na região Nordeste o Estado que mais ofertava Cursos advindos de programa foi o Estado de Pernambuco. Assim nos aprofundamos na realidade deste Estado e percebemos que o mesmo apresenta 3 (três) Cursos de LEdC, todos ofertados por meio de programas do Governo Federal. O primeiro Curso é ofertado em uma IES do Município Arcoverde -PE, responsável pelo atendimento da região Agreste Meridional e Sertão do Moxotó e Pajeú. O segundo Curso é ofertado em uma IES na cidade de Petrolina - PE, porém este Curso encontra-se desativado desde o ano de 2010 por motivo referente ao financiamento. O terceiro Curso é ofertado em uma IES da cidade de Belém de São Francisco e atende a região do sertão do São Francisco. .

De conhecimento da existência dos três Cursos presentes no Estado de Pernambuco, sentimos a necessidade de elencar outro critério, tendo em vista que os três atendiam ao critério de ser programa. Desta forma, para o estabelecimento deste outro critério nos

subsidiámos em nossa Abordagem Teórico-Metodológica, compreendendo que para nós faz-se importante escolher um Curso que na Geopolítica do conhecimento atenda a um maior número de regiões tidas como subalternizadas. Tomamos como critério a Geopolítica do Conhecimento (MIGNOLO, 2007) compreendendo que esta em sua imposição colonial toma um parâmetro de produção e validação do conhecimento atrelada ao lugar geográfico. Nesse contexto por meio da Colonialidade, a outra face da modernidade ocidental, foi possível estabelecer como subalternas as periferias geográficas (o interior) e as pessoas que nelas habitam.

Assim, consideramos pertinente escolher como campo de pesquisa o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sediado em Arcoverde (Sertão pernambucano). Primeiro, por ser um Curso implementado por meio de programa do Governo Federal atendendo ao Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, que convocava Instituições de Ensino Superior públicas a apresentarem projetos para a formação de professores da educação básica para as escolas situadas em áreas rurais. Segundo, por atender a duas regiões subalternizadas pela Geopolítica do Conhecimento que são as regiões do interior pernambucano Agreste e Sertão (Pajeú e Moxotó). Delimitado o campo, procedemos com a seleção dos sujeitos participantes de nossa pesquisa.

Para delimitação e seleção dos sujeitos de pesquisas partimos do pressuposto que, dos atores sociais envolvidos na LEdC pesquisada, os coordenadores seriam os sujeitos que poderiam nos ajudar a compreender quais são e como são tratados os Conteúdos de Ensino referentes aos saberes campestinos no currículo prescrito da instituição à luz dos Paradigmas Educacionais. Porém o critério para seleção e escolha dos sujeitos de pesquisas só se concretizou por meio do contato com o diretor da referida instituição quando o mesmo em conversa informal apontou os coordenadores do Curso de Licenciatura em Educação da pesquisado como conhecedores do processo de construção e efetivação do referido Curso, o que incluía um conhecimento sobre o Currículo prescrito da instituição.

Diante disto, definimos os coordenadores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo como os sujeitos da pesquisa. Por questões éticas, os sujeitos terão seus nomes preservados e serão identificados como C1 (coordenadora 1); C2 (Coordenadora 2); C3 (Coordenadora 3).

Buscamos dialogar com esses sujeitos através do instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, partindo da compreensão que este recurso metodológico está embasado em um processo de trocas subjetivas que vai além da relação pesquisador e colaboradores (SZYMANSKI, 2002). Por meio desse instrumento de coleta de dados foi

nossa intenção compreender e nos aproximar do campo de pesquisa, bem como o objeto por meio da escuta dos sujeitos coordenadores observando o que os mesmos têm a dizer sobre os Conteúdos de Ensino que dizem respeito aos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores da LEdC.

De tal maneira, vale ressaltar que o objetivo metodológico para este instrumento de aproximação com o Campo de pesquisa foi levantar, ter acesso e conhecer o Campo de Pesquisa bem como os documentos que diziam respeito aos Conteúdos Curriculares de Ensino que tratassem dos Saberes Campesinos. Com este intuito, efetivamos nossa visita a campo. Destacamos nesse processo a importância de três momentos: chegar ao campo; conhecer o campo e realizar as entrevistas com as coordenadoras.

Para chegar a campo fez-se necessário o deslocamento geográfico de 124,7 km do Município que residio (Caruaru) até o município de Arcoverde onde se encontra localizada a instituição de Ensino Superior que oferta a LEdC pesquisada. O deslocamento não foi só geográfico, fez-se necessário um deslocamento cultural, pois a ida a campo me proporcionou conhecer “a porteira” do sertão, sua culinária (comidas regionais), seu clima (muito quente de dia e frio à noite), sua população (a presença de pessoas em praças).

Paralelo a conhecer a cidade se deu o conhecimento sobre o campo de pesquisa, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, um Curso programa que atende ao edital do MEC nº 2, de 23 de abril de 2008, mas que tem seu início no ano de 2010 sendo concluído no ano de 2014. Trataremos em nossa análise desse campo de pesquisa quando discutiremos sobre “o contexto do enunciado local”.

Foi por meio das entrevistas que conseguimos delimitar as fontes de nossa pesquisa. Estas são constituídas por dois documentos legais do Curso: a Proposta Curricular do referido Curso (PCC), assim como os Planos de Trabalho das Disciplinas (PT). Ambos nos subsidiam para compreender os Conteúdos Curriculares de Ensino presentes no Currículo da Formação de professores nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O critério de seleção desses documentos consistiu no apontamento dos documentos pelos coordenadores. De tal forma, quando indagados sobre “Em que documentos dessa instituição seria possível encontrar os conteúdos de ensino que embasam esse curso?” as três coordenadoras apontaram o PCC e os Planos de Trabalho.

O PCC foi construído, segundo C1, inicialmente para responder a um dos critérios do edital do MEC nº 2, de 23 de Abril de 2008 que era apresentar um plano de trabalho. Assim sendo,

a ASIESPE que é a Associação das Autarquias de Ensino Superior de Pernambuco a ASIESPE ela convocou uma equipe de consultoria e essa equipe construiu uma proposta única pras treze autarquias. E ai essa consultoria ela construiu uma proposta única pra essas autarquias. Quando a proposta chegou no MEC, pra concorrer ao Edital, o MEC aprovou a proposta com restrições. Devolveu a proposta para o Estado, que na época quem fez essa articulação como toda a mobilização foi o Comitê Estadual de Educação do Campo. E quando a proposta voltou o MEC exigiu que cada autarquia construísse sua Proposta de Curso separado, atendendo as especificidades de cada região. Já que uma das exigências do curso era essa. Foi ai que o professor Jonas que na época era o professor da casa convidou o professor Franquilin, que hoje é o diretor, pra refazer esse trabalho, pra reorganizar esse trabalho. E ai o professor Franquilin ele viajou foi pra Brasília, depois eles tiveram outros encontros e nesses encontros eles foram organizando a proposta, o Plano de Curso (C1, p.4).

Percebemos que a Proposta Curricular que baliza o Curso “já chegou mais ou menos definido o que era que seria trabalhado” (C1, p. 4). Conforme observamos nas entrevistas, esse documento utilizado como fonte de pesquisa não contou com a participação dos atuais coordenadores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Contudo, apresenta-se como documento balizador no qual podemos identificar e caracterizar as concepções de: sociedade, sujeito, educação, formação, território e conteúdo presentes na proposta curricular do referido Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A segunda fonte de pesquisa é constituída pelos Planos de Trabalho das seguintes disciplinas: Educação do Campo; Desenvolvimento Sustentável; Educação Contextualizada; Educação Ambiental; Cidadania e Movimentos Sociais do Campo. A escolha para delimitação dessas disciplinas em específico se baseia em dois critérios.

Primeiro, foram disciplinas apontadas em entrevistas pelas coordenadoras quando indagadas sobre “quais disciplinas priorizavam os saberes campesinos”. Em concordância, as coordenadoras afirmaram que todas as disciplinas encontram-se perpassadas pelos saberes campesinos. Contudo, há uma ênfase maior nas apontadas acima.

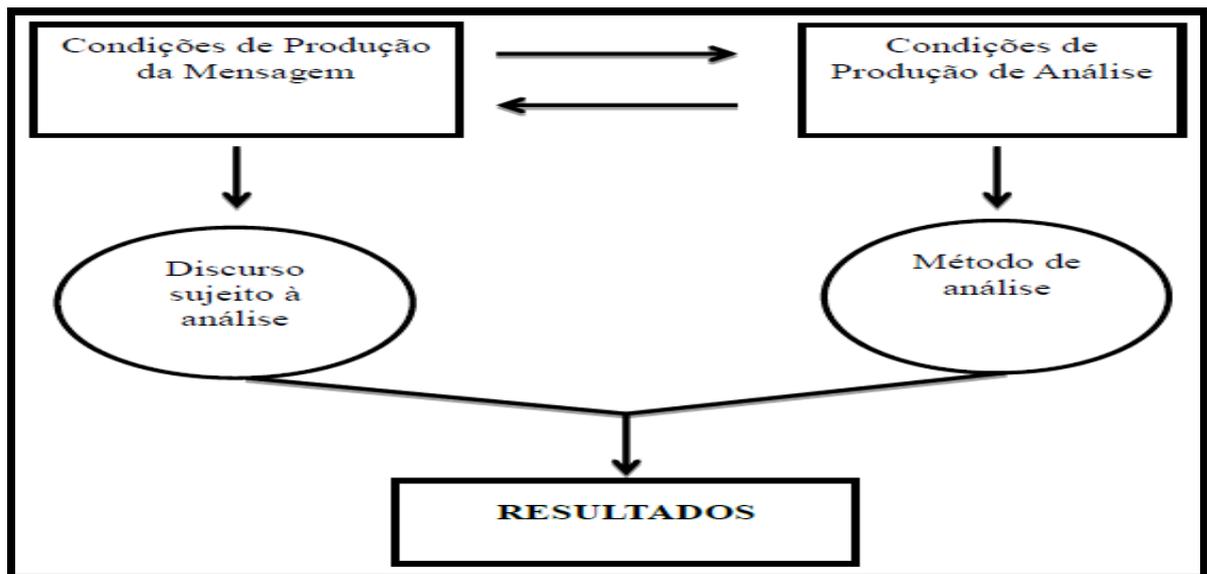
O segundo critério ancora-se na concepção teórica que adotamos para conceber os saberes campesinos. Entendemos, a partir de Tepepa (2006, 2013), que os saberes produzidos no território campesino dizem respeito aos modos de vida dos sujeitos campesinos, ou seja, os saberes campesinos subsidiam conhecimentos sobre o concreto sobre a realidade do Campo. Nesta direção, Lemos (2013) vai apontar que esses saberes versam sobre três dimensões que não são dicotômicas, mas sim inter-relacionadas: saberes da terra, saberes socioculturais e saberes da organização social.

Partindo deste entendimento, para analisar os dados produzidos, fizemos uso da técnica de Análise de Conteúdo compreendendo a mesma como técnica de tratamento de dados. Julgamos relevante situar que a referida técnica de análise teve início nos primórdios do século XX dotada de um viés positivista baseado na análise frequencial. Contudo, esta técnica ganha novos contornos à medida que avançam os Estudos da Linguística no período pós-guerra (BARDIN, 1977).

Na atualidade, a Análise de Conteúdo vem sendo uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica das Ciências Sociais e Humanas. “Nesta perspectiva, a análise de conteúdo permite inferência sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (VALLA, 1990, p.104). Assim sendo, esta técnica de análise se dá no entendimento de que os significados dos dados só terão sentido dentro do contexto.

É importante para nós apresentarmos as condições de produção do enunciado, ou seja, situar o contexto no qual a mensagem, passível de análise, foi produzida. Como também foi importante para nós apresentarmos as condições de produção de análise, ou seja, explicitar a lógica de como serão construídos os conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras e inferências. Desta forma, faremos uso do quadro formulado por Valla (1990), apresentado na Figura 04, para balizar nossa análise.

FIGURA 04 – Processo Analítico Proposto por Valla (1990)



Fonte: Figura construída a partir do texto “A análise de Conteúdo” de Jorge Valla.

Na presente pesquisa, o enunciado do contexto consistiu na análise do Curso de Licenciatura de Educação do Campo pesquisado em dois âmbitos: nacional e local. O contexto nacional consistiu na análise da legislação que regula os referidos cursos de LEdC. Já o contexto local se procedeu na análise da LEdC pesquisada considerando: o lugar em que os cursos acontecem; a estrutura do espaço físico e os documentos que regulam esses cursos. Já o contexto do enunciado de análise foi tratado nesta pesquisa por meio da Análise de Conteúdo via Análise Temática que nos permitiu sistematizar, realizar e compreender os discursos postos à análise, subsidiados por meio das mensagens presentes nos documentos analisados e nas mensagens provenientes das entrevistas. Nessa direção, nos ancoramos em Bardin (1977), compreendendo que esta técnica de análise prima pela rigorosidade e profundidade frente à construção, à interpretação e às inferências dos dados. Situamos que a referida técnica de análise foi utilizada nessa pesquisa vivenciando as três fases estabelecidas por Bardin (1977): pré-análise; exploração do material; tratamento e inferências.

A Pré-análise ocorreu na exploração do material até a constituição do *corpus* documental. Foi nesta etapa que se deram as nossas primeiras aproximações com os documentos que nos subsidiaram para a realização da pesquisa. No primeiro momento realizamos a Leitura Flutuante, ou seja, nos debruçaremos na leitura de todo o material que dizia respeito ao objeto de pesquisa, os Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais.

Ressaltamos que a Leitura Flutuante, embora esteja situada na Pré-Análise, se fez em um movimento contínuo ao longo de toda a construção da pesquisa. Especificamente para o processo de análise dos dados, esta leitura teve início nos primeiros contatos com as obras e os autores que ao longo dos anos vêm discutindo sobre o nosso objeto de pesquisa, o que nos possibilitou uma aproximação com o campo teórico bem como nos ajudou a delimitar que autores nos apoiariam ao longo de nossa caminhada. A Leitura Flutuante também se deu na leitura da Proposta Curricular que rege o Curso de Licenciatura de Educação do Campo da pesquisado, bem como nos Planos de Trabalho das disciplinas explicitadas como Fonte de Pesquisa sendo possível proceder com as análises dos dados.

Para esta etapa fizemos uso das regras estabelecidas por Bardin (1977): a regra da exaustividade(considerando-se que os dados eram passíveis de análise); da representatividade(considerando-se que os dados permitiam uma generalização dos resultados para atender ao objeto e aos objetivos pretendidos); da homogeneidade(considerando-se que os dados atendiam aos critérios internos para a escolha de acesso a eles ou ainda de técnicas

de coleta);e da pertinência(considerando-se a função dos documentos a serem analisados como fontes de informação que atendessem ao objeto e ao objetivo da pesquisa).

Ao considerar as regras, selecionamos os documentos que constituíram o *Corpus* Documental. Nesse processo, entendemos a constituição *Corpus* como um conjunto de documentos, que na referida pesquisa diz respeito direto aos Aparatos Legais que regem a Educação do Campo, bem como os documentos locais que tratam diretamente dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado, sendo eles o Projeto Curricular do Curso e os Planos de Trabalho que por atenderem aos critérios acima mencionados se constituíram em documentos passíveis de serem organizados, categorizados e inferidos.

Para Bardin (1977), a vivência dessa etapa além de uma descrição organizativa detalhada permite ao pesquisador a apropriação dos dados coletados. Se referindo ainda a essa etapa, Souza Júnior, Melo e Santiago (2010) vão afirmar que nela é possível a retomada do objeto e dos objetivos da pesquisa.

Em continuidade, procedemos à exploração do material que segundo Bardin (1977) ocorre na codificação dos dados, com a transformação dos dados brutos em dados suscetíveis de análise. Na presente pesquisa, esta etapa se deu quando, de posse dos documentos constituintes do *Corpus* Documental, procedemos à formulação de temáticas e constituintes que nos ajudaram no desdobramento do texto em unidades temáticas e unidades de registro.

Para construirmos nossas Unidades Temáticas fizemos uso de indicadores que a princípio apareciam isoladamente nos documentos analisados, mas que foram reagrupados para denotarem o que prevalecia como temática. Desta forma, no primeiro documento analisado, o PCC, identificamos as temáticas de: Sociedade; Educação; Curso de Formação, Currículo e Sujeitos. Já no segundo documento analisado, os Planos de Trabalhos das Disciplinas, identificamos as temáticas referentes aos: Conteúdos; Lugar; Tempo e Referências. Procedemos assim com o que Bardin (1977) denominou de categorização dos dados.

Por fim, procedemos com o tratamento e a inferência dos dados submetidos à organização e à categorização realizando a análise. Embora ciente de que o processo da inferência se faz em todo o contexto da análise, ratificamos que nessa etapa o que acompanha o pesquisador são as interpretações dos dados de modo mais apurado.

Assim concebemos que a técnica de análise utilizada nesta pesquisa, a Análise Temática, nos subsidiou a construir, categorizar e interpretar os dados advindos das fontes, dos sujeitos e dos contextos que dizem respeito direto ao nosso objeto de pesquisa: os conteúdos curriculares referentes aos saberes camponeses presentes no currículo da formação

de professores de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais. Desta forma, evidenciar o caminho metodológico percorrido tem finalidade explícita de elucidar a construção da referida pesquisa sendo possível compreender o processo que nos levou a construir as nossas análises.

Desta feita é nossa intenção explicitar de maneira breve a metodológico percorrida para responder aos nossos objetivos de pesquisa que foram a) Identificar e caracterizar, no Currículo Prescrito o que diz respeito à: Sociedade, Educação, Curso de Formação, Currículo e Sujeitos presentes na proposta curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado; b) Identificar e categorizar os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo prescrito do referido Curso à luz dos Paradigmas Educacionais; c) Identificar e categorizar o Lugar, Tempo e a Referências dos Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo prescrito do referido Curso à luz dos Paradigmas Educacionais.

Para atender ao primeiro objetivo percorremos o seguinte caminho metodológico: 1º) recorreremos a Fonte de Pesquisa o PCC, entendendo que neste documento encontraríamos elementos que nos subsidiaria frente a discussão sobre a Educação, o Curso de Formação, o Currículo e os Sujeitos presentes na LEdC pesquisada; 2º) procedemos com a análise deste documento primeiramente através da leitura exploratória e posteriormente uma leitura minuciosa categorizando as discussões que tratavam das temáticas: Educação, Curso de Formação, Currículo e Sujeitos; 3º) por fim, procedemos com as inferências sobre as temáticas anunciadas estabelecendo relação com a nossa Abordagem e Referencial teórico.

Para atender ao segundo objetivo de pesquisa: 1º) recorreremos as Fontes de Pesquisa, o PCC e os PT. No primeiro, analisamos as ementas das disciplinas para identificar quais disciplinas presentes nas LEdC apresentavam em seus Conteúdos os Saberes Campesinos. No segundo analisamos os Conteúdos presentes nas disciplinas que apresentavam os Saberes Campesinos que foram as disciplinas: Educação Ambiental, Educação Contextualizada, Educação do Campo, Cidadania e Movimentos Sociais, Desenvolvimento Local e Sustentável; 2º) após identificar os Conteúdos que tratavam dos Saberes Campesinos os categorizamos a partir da definição de Lemos (2013) que os define como: Saberes da Terra, Saberes Socioculturais e Saberes da Organização Social e os analisamos a partir de nossa Abordagem e Referência Teórico.

Por fim, para atendermos ao terceiro e último objetivo de pesquisa caminhamos metodologicamente da seguinte forma: 1º) recorreremos a Fonte de Pesquisa o PCC e nele buscamos identificar o Lugar dos Conteúdos que tratavam dos Saberes Campesinos, para

tanto buscamos analisar em que Tipo de Disciplinas os referidos Conteúdos encontravam-se presentes; 2º) permanecemos analisando o PCC para identificar o Tempo que era destinado aos Conteúdos que tratavam dos Saberes Campesinos, nesse quesito analisamos o tempo semestral e de hora-aula destinados aos referidos Conteúdos; 3º) para identificar as Referências analisamos os PT observando o que estava sendo posto enquanto bibliografia que sinalizava para nós o que balizava a discussão dos Conteúdos Campesinos se era uma discussão Geral ou Específica da Educação do Campo. Ressaltamos que para categorizar se se tratava de uma discussão Geral ou Específica fez-se necessário recorrer ao que dispõe a Legislação, aos resumos dos artigos científicos, bem como as sinopses dos Livros apontados como referencial bibliográfico. Salientamos também que como nos PT não havia uma distinção por bibliografia básica e complementar, optamos por analisar todas as leis, artigos e obras que compunham as referências bibliográficas das disciplinas postas a análise que apresentam os Conteúdos Campesinos.

Explicitado o caminho organizativo da presente pesquisa, é nosso intuito com as próximas sessões apresentar, primeiramente, as categorias teóricas e posteriormente as análises correspondentes à esta pesquisa.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIOS CURRICULARES EM DISPUTAS

Com o intuito de compreender os Conteúdos de Ensino, em especial os que tratam dos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo é que situamos na presente seção a discussão sobre o *locus* dessa formação docente, a Educação do Campo. Destacamos que os aspectos históricos relevantes para a construção dessa modalidade de Ensino nos subsidiarão a compreender os Paradigmas Educacionais que alicerçam a educação ofertada ao território campesino.

Para atender aos objetivos propostos tomamos a década de 1920 como ponto de partida, tendo como critério que é nesta década que se inicia uma preocupação efetiva com a educação ofertada ao território campesino. A discussão a respeito da Educação do Campo se estende até a atualidade. Embasados no pensamento de Mignolo (2007), compreendemos que retomar a história dos excluídos é uma das maneiras de conhecermos o lado da história dos povos que foram subalternizados e inferiorizados.

Ratificamos, contudo, não ser foco central deste trabalho narrar a historicidade da educação ofertada aos sujeitos campesinos, o fazemos para compreender as nuances no decorrer do processo histórico, pois estas nos ajudarão a enxergar as constituições dos Paradigmas Educacionais postos à educação para os territórios campesinos.

3.1 A Educação do Campo: situando o contexto histórico

Iniciamos a presente subseção pontuando que a Colonização e a Colonialidade, como modelo de dominação, foram muito eficientes ao modelarem a visão homogênea do que hoje temos como Campo, um espaço hierarquizado como inferior ao urbano e tido pejorativamente como um espaço geográfico rústico e atrasado. Tal visão preconceituosa e subalternizadora influenciou diretamente o modo de se pensar a educação escolarizada no contexto campesino.

A princípio, no período colonial, instituiu-se a divisão geográfica das terras por meio do latifúndio; nesse modelo, a detenção territorial concentrava-se nas mãos de poucos, os senhores feudais. Tal centralidade garantia, aos detentores da terra, privilégios políticos e sociais. Nesse período, os sujeitos campesinos que tiravam sua subsistência dessas terras tiveram o direito de posse da mesma sonogada posteriormente; com o fim do período colonial negam-se a terra e a educação.

Para melhor compreender a engrenagem histórica que perpassa os territórios campestres e a educação, retomamos ao contexto histórico a partir da década de 1920, pois foi na transição histórica da década de 1920 a 1930 que se anuncia uma preocupação com a educação para os povos do Campo.

No contexto histórico da década de 20, pontuamos que o Brasil se caracterizava como um país agrícola no qual sua economia baseava-se, sobretudo, no cultivo do café. Esse cenário muda com o advento da industrialização que demanda mão de obra fabril com qualificação técnica para atender ao mercado industrial. Nesse contexto houve uma intensificação habitacional no perímetro urbano. Wanderley (1996, p. 7) afirma que

O conceito de urbano é construído tendo como pressuposto o fato de que a uma determinada dimensão populacional – número de habitantes e densidade demográfica – corresponde um determinado grau de complexidade socioeconômica, o que torna, em consequência, a referida aglomeração apta a oferecer oportunidades de emprego e acesso a bens e serviços ao conjunto da população que vive em sua área de influência.

Em busca de melhores condições de vida social e econômica, os sujeitos campestres passam a efetuar o êxodo rural. Este fenômeno é caracterizado pelo abandono do território campestre e migração para a cidade, perímetro urbano tido como lugar de sucesso, em busca de melhores condições. Contudo, com o êxodo rural as cidades passaram a receber contingentes de pessoas que ocuparam as margens dos perímetros urbanos, constituindo a marginalidade desse espaço geográfico.

Com o intuito de conter o fluxo migratório, na década de 1930, é sinalizada uma preocupação com a educação para os povos campestres, porém essa preocupação resume-se apenas como instrumento de fixar o homem no Campo. Segundo Paiva (2003 p. 137), “era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem do campo ao campo era a educação”. Referindo-se a esse período, Borba (2008, p. 28) é contundente ao frisar que a “preocupação do Estado com a educação rural, não representou grandes investimentos ou incentivos, a não ser é um claro interesse de fixar o homem no campo”. Esse interesse estava atrelado fortemente ao desenvolvimento industrial econômico da época, que refletia de forma direta na intencionalidade da educação que era ofertada para a cidade e para o campo.

Entretanto, na década de 1940, o Brasil passa a se reconfigurar econômica e socialmente, havendo uma expansão do setor terciário urbano e a constituição da burguesia industrial urbanocêntrica. Esse modelo econômico reflete o modelo de sociedade que chega ao âmbito da educação e materializa-se na influência das Leis Orgânicas da Educação

Nacional¹⁸, que passam a evidenciar uma dualidade na educação ofertada no Brasil. Tais leis traziam como objetivos: a) formar no ensino secundário as elites condutoras do país e b) oferecer no ensino profissional formação para os filhos dos operários. Foi nesse cenário que se estabeleceram parcerias entre o Brasil e os Estados Unidos da América, na implementação de programas advindos dos EUA. Um desses programas que teve impacto direto na educação campestre foi o “Programa de Extensão Rural”, um modelo de educação que permitiu uma escolarização informal para a população do campo. Essa parceria resultou na criação do EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural) e CEBAR (Comissão Brasileira-Americana de Educações de Populações Rurais) que, para Borba (2008), são pacotes educacionais prontos e acabados, modelados por uma realidade que não é a campestre, mas destinada a ela.

Na década de 1950 permanece a influência norte-americana nas orientações didático-pedagógicas. Tais orientações remetem à aculturação dos povos campestres em prol de valores urbanos. Nesse contexto, os docentes eram escolhidos para funcionarem como transformadores junto à escola estimulando a criação de valores, de disciplina e eficiência (BOF, 2006). Tal ação docente implicava a expropriação sutil da terra e dos valores campestres.

Na década de 1960, a oferta da educação ao território campestre passa a estar presente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, em seu Art. 105, que destaca “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 2007, p. 11). Tal disposição legal subsidiou a integração do homem e mulher do campo ao modelo de escolarização, mas não apontou de maneira contundente ações didáticas, pedagógicas e físicas que atendam às especificidades do campo. Foi ainda na década de 1960, no período militar, que os currículos oficiais foram elaborados com enfoque tecnicista para atender às demandas postas pelo processo de industrialização, pois o Brasil era impulsionado

¹⁸ As chamadas Leis Orgânicas do Ensino se constituem num conjunto de *Decretos-Lei* elaborados por uma comissão e outorgados pelos presidentes Getúlio Vargas durante o Estado Novo e José Linhares durante o governo provisório, período no qual esteve à frente do Ministério da Educação Raul Leitão da Cunha. São eles: Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal; Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Criam o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e; Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola.

economicamente pelo chamado “milagre econômico”, um modelo econômico que pregava o desenvolvimento do país em curto prazo e que prezava a ordem que levava ao progresso.

Ganha força na década de 1970 o movimento de Educação Popular que lutava com o propósito de criar alternativas pedagógicas específicas para o campo. As iniciativas populares, que foram fortemente reprimidas na Ditadura Militar, não coadunavam com o modelo tecnicista de educação. Nesse cenário, como afirma Ribeiro (2009, p. 324),

Os agricultores familiares organizam-se em movimentos sociais populares segundo suas características e demandas, constituindo, como sujeito histórico, o movimento camponês. Este ocupa a cena pública com demandas de reforma agrária, política agrícola e educação do campo e, mais do que isso, cria e administra uma modalidade de educação voltada aos seus interesses, alternando tempos/espacos de trabalho na agricultura, na pecuária e na pesca, com educação na escola.

Na década de 1980, a educação, de maneira ampla, passa a ser tratada como estratégia de redemocratização do país. Sobre esse contexto, Arroyo (2005, p. 10) verbaliza que a “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado foi o grito ouvido nas praças e nas ruas de todas as cidades, entretanto esse grito não chegou ao campo”. Neste contexto foi reivindicada a presença da Educação Escolarizada na área rural. Contudo vale salientar que essa luta partia da premissa do direito universal à educação de qualidade, mas não aceitava o universalismo que homogeneizava os diferentes sujeitos, territórios e conhecimentos camponeses.

Sobre influência dos Movimentos Sociais, a década de 1990 foi marcada pela reivindicação de uma educação para o território camponês que tivesse identidade própria. Segundo Batista (2006), foi impulsionado por esse movimento que aconteceu o primeiro ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária), no qual surgiu a ideia da nomenclatura Educação do Campo, posteriormente discutida na 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. É nessa década que também se institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na qual é reconhecida a necessidade de uma educação específica para a área rural, além da criação da Constituição Federal de 1988, que afirma a Educação como direito de todo cidadão.

Foi seguindo este pensamento que nos primeiros anos do século XXI realizou-se a segunda Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, sendo este um momento de uma grande pressão social tanto dos Movimentos Sociais como das Universidades. Como

fruto dessa pressão foi criada a SECAD¹⁹ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e ganha força também a discussão no âmbito legal, como exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002; Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008; o Decreto 6755, de 29 de Janeiro de 2009; o Decreto 7352, de 4 de Novembro de 2010.

A luta histórica em prol da garantia do direito à educação escolarizada continua na atualidade. Compreender a historicidade dessa luta nos permite visualizar os Paradigmas Educacionais postos ao território campestre, sendo eles: o Paradigma da Educação Rural Hegemônico, o Paradigma da Educação Rural Contra Hegemônico, o Paradigma da Educação do Campo, o Paradigma da Educação do Campo Funcional. Ressaltamos que a nossa leitura frente aos Paradigmas Educacionais ocorreu perpassando os aspectos que caracterizam esses Paradigmas ofertados ao território campestre tendo em foco o objeto dessa pesquisa, os Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Campestres presentes no Currículo da Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais.

3.2 O Currículo da Formação e a Educação do Campo

A presente seção discorre sobre o Currículo da Formação, compreendendo o mesmo como espaço de disputa, de conflito. Neste trabalho nos pautamos na concepção de que currículo não é apenas uma mera seleção de conteúdos programados nem tampouco o conjunto de regulamentações do que deve ser ensinado nas instituições. O Currículo abrange e por isso deve ser compreendido como relação de poder que perpassa o âmbito educacional, político e social (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Como relação de poder, ao Currículo das instituições de Formação de Professores historicamente foram incorporados conhecimentos considerados válidos, hegemônicos, universais e eurocentrados. Sob tal ótica foram deixando de lado as *epistemes* Outras, ou como diz Arroyo (2012), as outras pedagogias de libertação, de superação e de distanciamento que não comungavam do modelo abissal de se produzir conhecimento.

No que tange à formação de professores do território campestre, o Currículo é um Espaço Fronteiriço de disputa de poder, é o espaço onde se manifestam embates, contestações e afirmações. Por este motivo é algo dinâmico vinculado a uma ideologia que reflete através

¹⁹ Na atualidade, a SECAD atende por SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

do ensino e da aprendizagem a concepção de sociedade, de conhecimento, de educação, de homem, de mulher (sujeitos sociais).

Desta maneira, para a organização desta seção a princípio situaremos, brevemente, as Teorias Curriculares, julgando ser pertinente perceber como são constituídas as concepções curriculares que se encontram presentes no currículo da formação de professores. Nesse contexto, afirmamos nossa aproximação com as Teorias Pós-Críticas na perspectiva do Currículo Pós-Colonial, situando nossa compreensão sobre os conteúdos de ensino e a perspectiva de se vivenciar os saberes camponeses por meio de diálogos interculturais.

Buscamos a discussão sobre o Currículo tomando sua terminologia que vem do latim *Curre*, significa caminho, jornada, trajetória e história (PACHECO, 2005). Pensando o currículo a partir de seu sentido etimológico compreendemos que o mesmo é um caminho que perpassa toda a atividade educacional e em sua trajetória é composto de uma complexidade, ou seja, uma tessitura social, cultural, política e educacional.

Historicamente não há um consenso sobre o conceito de Currículo, este é um termo polissêmico que assume diferentes dimensões nas esferas sociais, políticas, econômicas, culturais e epistêmicas. Segundo Pacheco (2005, p. 17), “os Estudos Curriculares encontram a sua identidade conceitual na natureza prática da educação e na abordagem das questões do conhecimento dos atores e do seu contexto”. Por esta razão faz-se necessário situar as Teorias Curriculares que historicamente constituíram-se como conjunto organizado de análise, interpretação e compreensão dos fenômenos curriculares. Tais teorias se dividem em: Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Pós-Crítica do Currículo.

Propomos apresentar as características dos elementos que constituem as Teorias do Currículo; para tanto, buscamos subsídio na obra de Silva (1999) - “Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo” - e na obra de Lopes e Macedo (2011) - “Teoria de Currículo”. Porém ressaltamos não ser nossa pretensão fazer um estudo aprofundado das Teorias Curriculares, nem polarizar as mesmas. O retorno às características principais das Teorias Curriculares se dá para subsidiar nossa compressão frente às bases paradigmáticas presentes nas propostas curriculares dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e nos sujeitos que vivenciam essa formação inicial.

De tal forma, afirmamos que ao expor aspectos das Teorias Curriculares corroboramos a afirmação de Pacheco (2005, p. 80), de que

A existência de diversas teorias curriculares, inclusive contraditórias não é um fator que diminua a importância dos Estudos Curriculares, nem tão pouco que coloque a necessidade de uma teoria unificada, mas, pelo

contrário é um argumento a favor da diversidade e de problemática do respectivo campo de estudo.

Frente a essas considerações, concebemos o currículo assim como Gimeno Sacristán (2000), como uma opção historicamente configurada que se sedimenta na trama cultural, política, social e escolar e está carregado de valores e pressupostos que precisam ser desvendados. O Currículo nesse sentido é concebido como forças de interesses, cultural, social, político e epistêmico que gravitam sobre o sistema educativo através das Teorias Curriculares.

Desta forma situaremos, brevemente, as Teorias Curriculares com o intuito de posteriormente compreendermos os Conteúdos de Ensino, em especial os que tratam dos Saberes Campesinos, presentes no Currículo da Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A Teoria Tradicional, que tem origem nos Estados Unidos da América, se desenvolve segundo rígidos padrões científicos empregados tanto nas atividades administrativas como no planejamento da educação. As características principais dessa Teoria Curricular são: a ênfase na discussão técnica do Currículo e o controle burocrático, tanto sobre o conhecimento como sua forma de organizá-lo. Destacamos que esta Teoria apresenta duas tendências, uma eficientista e uma progressista.

A tendência eficientista, segundo Silva (1999), estava centrada no desenvolvimento econômico industrial e nasce com Bobbit e Charters e tem como um dos principais percussores Ralph Tyler. É uma tendência ancorada na definição dos objetivos de ensino que determinam o que ensinar e porque ensinar determinados conteúdos em prol da eficiência do currículo que será validada em outro processo, a avaliação.

A outra tendência presente na Teoria Curricular Tradicional é a Progressista que se mostrou mais preocupada com a construção da democratização da educação em prol da resolução dos problemas sociais. Esta tendência “reconhece que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

Embora essa tendência apresente uma preocupação na resolução dos problemas sociais permanece ainda no viés técnico sob o *locus* urbano no qual se daria o progresso. Nesse contexto, Lopes e Macedo (2011) apontam que o currículo tradicional em suas tendências, Eficientista e Progressista, refletia uma concepção de sociedade marcada pelo advento da industrialização.

Por este motivo, os conteúdos apreendidos na escola tinham que ser úteis ao modelo de sociedade vigente urbano-industrializada, havendo pouco interesse nos conteúdos e em sua seleção, mas grande ênfase nos objetivos a serem alcançados. Nesse sentido, situamos que a concepção de educação nessa teoria curricular visa preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa na qual a concepção de conhecimento aborda uma perspectiva técnica instrumental que tem como principal referência a razão instrumental, uma razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins.

Já nas Teorias do Currículo Críticas o campo do currículo passa por mudanças profundas, uma recontextualização na qual a tendência instrumental da Abordagem Tradicional é rejeitada pela ineficiência na transformação da escola e pela suposta neutralidade. A principal característica dessa abordagem é o interesse em compreender o Currículo como instrumento de controle social e eficiência social. Destaca-se nessa Teoria a existência de duas tendências: uma humanista, que tem como principal precursor William Pinar; e uma político/marxista que tem como principais precursores Michael Apple e Henry Giroux (MOREIRA; SILVA, 2011).

A tendência humanista passa a questionar a concepção de Currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa que não se enquadrava nas necessidades sociais. Por sua vez, o Currículo passa a ser considerado objeto de pesquisa investigado sociologicamente, onde a questão do conhecimento passava a ser central. Desta forma, o Currículo passa a ser visto dentro de suas constituições social e histórica. Assim, nessa tendência humanista o Currículo não se preocupa apenas com a organização do conhecimento, mas sim com a intencionalidade deste.

Já na tendência político/marxista, o Currículo é concebido como meio que contribui para o acúmulo do capital cultural e econômico. Segundo Lopes e Macedo (2011), nessa tendência, é denunciado que o Currículo contribui para a desigualdade social e cultural, através da divisão em classe.

Ambas as tendências diferenciam-se da Teoria Tradicional de Currículo ao passo que mudam as indagações de “o que ensinar?” Para “porque ensinar determinados conhecimentos?” “O que conta como conhecimento?” “Que conhecimentos são válidos?” e “quais conhecimentos não são válidos?”. Desta forma, compreendemos, assim como Lopes e Macedo (2011), que a Teoria Curricular Crítica é uma perspectiva que focaliza as estruturas: políticas, econômicas e sociais.

Desta forma, nas Teorias Críticas do Currículo a concepção de sociedade vai criticar a divisão social organizada em classes nas quais uns detêm o poder do capital financeiro e

cultural em detrimento das outras classes que são subalternizadas. Os conhecimentos encontrados nos Conteúdos Curriculares passam a ser problematizados assim como a aquisição de sua seleção. Na concepção de educação, a escola não apenas ensina o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir na sociedade, assim, o Currículo é um aparato de controle social. A escola passa a atuar de dupla maneira, por um lado contribui para manter os privilégios sociais, definidos pela estrutura econômica capitalista, como também atua como processo de criar e recriar a hegemonia dos grupos dominantes na formação dos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011).

Por fim, na Teoria Pós-Crítica o campo curricular reconhece a relação de poder que perpassa o Currículo, mas vai além quando põe em xeque outras questões sociais das artes, da crítica literária, da psicanálise, das humanidades, dos estudos feministas, dos estudos ambientais, dos estudos de raça, dos estudos culturais, dos estudos pós-modernos, dos estudos pós-estruturalistas e dos estudos pós-coloniais (MOREIRA; SILVA, 2011). Esta é uma Teoria Curricular que nasce da efervescência social dos grupos historicamente excluídos, tidos como minorias na conjectura social.

Assim, por afinidade teórica e considerando o objeto de estudo de pesquisa que trata dos Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo da Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais, nos filiamos à discussão de Currículos Pós-Coloniais presentes na Teoria Pós-Crítica do Currículo. Para tanto, tomamos como embasamento teórico Pacheco (2005), Silva (1999), Gimeno Sacristán (2000, 2013) e Lopes e Macedo (2011) entre outros autores.

A efervescência social que marca a Teoria Pós-Crítica do Currículo, em especial o Currículo Pós-Colonial, é subsidiada pelos Sujeitos de Direito. São sujeitos que avocam no cenário das políticas educativas, inclusive as curriculares, o direito de se afirmarem como sujeitos epistêmicos, ou seja, produtores de conhecimento. Nessa direção, os Sujeitos de Direito na atualidade vêm se articulando, dentre outras formas, por meio de Movimentos Sociais organizados para reivindicar a presença de relações sociais. Outras que tenham na diferença um elemento problematizador e não mais marginalizador. Desta maneira, a concepção de sociedade presente nessa abordagem versa sobre a promoção de uma sociedade perpassada por conflitos dialógicos postos pela diferença. Nesse contexto ganha relevância falar de Conteúdos Curriculares de Ensino tomando a diferença como elemento problematizador da relação histórica que se tem com a forma de produzir e validar saberes.

3.3 Currículo: em foco os Conteúdos Curriculares de Ensino

Para a referida seção é meu intento buscar uma incursão teórica sobre os Conteúdos Curricular de Ensino tendo em vista que identificar esses conteúdos nos possibilita compreender os motivos e as razões que levaram à sua seleção e organização, bem como saber que epistemologias, teorias e lógicas de pensamento os sustentam. Nesse sentido, concebemos o Currículo como sendo um território de disputa e que sua seleção comporta consensos temporários.

Neste campo de disputa circula um conjunto de conhecimento selecionado, organizado, vivenciado e avaliado. Tomando de maneira direta o Currículo prescrito, entendemos o Conteúdo de Ensino como componente do mesmo que se caracteriza como o conjunto de conhecimentos que são organizados de maneira pedagógica e didática, com intuito de serem apreendidos pelos alunos. O conteúdo é nesse cenário a condição lógica do ensino (o que ensinar). Porém, entendemos que o ensino é uma construção social que não é estática nem universal, portanto passível de ser transformado. Assim, para falarmos de Conteúdos de Ensino nos valemos de Gimeno Sacristán (1998, p. 150) quando afirma:

Por conteúdo se entenderam os resumos da cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas. É por outro lado um conceito que reflete a perspectiva dos que decidem o que ensinar, por isso, quando fazemos alusão aos conteúdos, costumamos nos referir ao que se pretende transmitir ou que outros assimilem. (...) conteúdos como uma concepção mais ampla, enfocando neles todas as finalidades que a escolaridade tem em um determinado nível as diferentes aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa mesma etapa de escolarização em qualquer área ou fora delas e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimento.

Nesse contexto, compreendemos que os Conteúdos de Ensino vêm expressar o conjunto de conhecimento validado e selecionado para constarem no âmbito acadêmico que pode ser organizado por disciplina ou por área. Ressaltamos que tal seleção educacional comporta uma seleção cultural e social como afirma Gimeno Sacristán (2000, p.35): “uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular. Os conteúdos em si e a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto”.

Historicamente, os Conteúdos de Ensino foram fortemente influenciados pelo eurocentrismo. Em tal lógica colonial o conjunto de conhecimento tido como clássico e hegemônico produzido e validado sob os cânones modernos de fazer ciência se sobressaíram hierarquicamente superior em detrimento das formas Outras de conhecimento. Por isso, dignos de constarem nos currículos escolares como Conteúdos de Ensino subalternizando as formas Outras de conhecimentos produzidas.

Ressaltamos, contudo que a seleção cultural que compõe o Currículo não é neutra nem desprovida de conflitos. Em uma postura Decolonial os diferentes sujeitos, que historicamente foram subalternizados pela geopolítica do saber (MIGNOLO, 2005a), vêm denunciando que o saber científico acumulado e eurocentrado não dá conta da experiência social, cultural e histórica desses sujeitos

pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. Inclusive os mais desfavorecidos vêm nos currículos acadêmicos uma oportunidade de redenção social, algo que não vêm tanto nos que têm como função a formação manual ou profissionalizante em geral (GIMENO SACRISTÁN, 2000,p.62).

Percebemos, assim, que o Conteúdo de Ensino encontra inserido no território de disputa. O mesmo comporta um conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que o docente ensina para possibilitar o desenvolvimento e a socialização dos estudantes. De tal modo no “o que ensinar?” está também “o que aprender?”. Em tal direção os Conteúdos de Ensino compreendem também as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nos diferentes níveis escolares.

Nesse cenário, os conteúdos expressam os valores e as funções presentes e difundidas na educação escolarizada. De tal modo, ao selecionar conteúdos a escola estabelece um recorte que é social, histórico e epistêmico. Partindo de tal premissa, selecionar conteúdos é selecionar saberes, culturas e identidades para constarem no currículo.

Na Colonialidade do Saber, os conhecimentos dignos de constarem nos Conteúdos Curriculares foram os tidos como “clássicos” que contam a história eurocêntrica dos ditos povos civilizados. Assim, por exemplo, na seleção de conteúdos prevalece contar a história da mitologia grega ao invés de contar a história da mitologia africana. Tal fato demonstra que na seleção e organização do que será ensinado como conteúdo há hierarquias de saber a ser ensinado. Segundo Perrenoud(1999), uma hierarquia de excelência no qual se sobressaem conhecimentos validados e reconhecidos universalmente, ou, como denomina Mignolo

(2007), há um Racismo Epistêmico que deslegitima todas as outras epistemologias, a não ser a eurocentrada.

Nessa direção, fica evidente a existência de uma relação de poder desigual que hierarquicamente valida uns conhecimentos e silencia e sonega outros se utilizando principalmente da Colonialidade do Saber. Essa imposição colonial adentra o campo do currículo, em especial os conteúdos curriculares, de tal forma que Gimeno Sacristán (1998, p. 155) afirma: “um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade”.

Ressaltamos que tal poder de validação não se encontra nas mãos de todos os atores educacionais tendo em vista que a seleção e a organização dos conteúdos esbarram em fatores exteriores ao meio pedagógico. Ainda segundo Gimeno Sacristán (1998), os fatores externos compreendem: pressões econômicas e políticas, sistemas de valores que preponderam, culturas dominantes sobre as ditas subculturas marginalizadas, regulamentações administrativas, sistemas de produção dos meios didáticos entre outros.

Assim sendo, corroboramos que “os conteúdos por vias diversas são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar e a margem dos professores” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 121). De tal modo, importa nesse modelo colonial ouvir especialistas, administradores, políticos e editoras de livros didáticos que dirão o que é passível de ser ensinado e o que não deve ser ensinado. Ao assim fazerem, silenciam e subalternizam as vozes Outras, dentre elas as vozes dos sujeitos camponeses, que não encontram nos conteúdos coloniais urbanocêntricos subsídios para lidar com a realidade social da qual fazem parte.

Consideramos que a validação dos conteúdos atrelados a fatores externos ao pedagógico vem produzindo relações de poder no qual se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes à arte, ao corpo, à literatura, à filosofia e à história dos povos subalternizados. Esta relação de poder fomenta o que Moreira e Candau (2007) vêm chamar de Descontextualização dos Conteúdos. Sob tal prisma o que predominam nos conteúdos de ensino são os conhecimentos que tendem a se submeter aos ritmos e às rotinas avaliativas que trazem como bandeira o slogan do desenvolvimento social. Nesse cenário, os estudantes acabam aprendendo simplesmente um conhecimento técnico que os subsidiarão em testes avaliativos, mas poucos serão incorporados à utilização do seu dia a dia. Conforme pontua Gimeno Sacristán (1998), nessa lógica acabam aprendendo um conhecimento curricularizado, ou seja, sabem de determinado conhecimento, mas desconhecem uma variedade de outros.

O conhecimento curricularizado é, nesse cenário, o conteúdo de ensino oficializado, digno de ser ensinado e apreendido. Salientamos que o parâmetro que dita a dignidade é atribuído pelos padrões eurocentrados de produzir e validar o conhecimento. Nesse modelo colonial importa validar conhecimento do perímetro geográfico urbano bem como os sujeitos habitantes desse lugar. Por esse motivo, as experiências sociais significativas dos estudantes camponeses, bem como outros grupos subalternizados, encontram dificuldades de constarem nos currículos oficiais. Ou seja, seus conhecimentos, advindos do saber popular, não são tidos como dignos de serem curricularizados. De tal modo, reforçam as relações de poder favoráveis à manutenção da estrutura social Colonial Moderna.

Ao contrapor-se ao modelo colonial vigente, concebemos que “os conteúdos do currículo caracterizam-se como um processo social e pedagógico, no qual a cultura acadêmica de tipo intelectual é apenas uma parte, ganhando uma especial relevância o meio escolar global” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 153-154). Nessa direção, temos em mente que no que ensinar estão agregados outros fatores que englobam o conhecimento científico, mas não se restringem a ele.

Nesse sentido, nos ancoramos no pensamento de Zabala (2008), quando pontua que os conteúdos em sua constituição são perpassados de conceitos, fatos, técnicas e atitudes. Assim o autor os classifica em Conceituais, Factuais, Procedimentais e Atitudinais ressaltando que estes não são separados uns dos outros, mas sim imbricados na relação do saber.

De acordo com essa classificação, os Conteúdos Conceituais dizem respeito à apreensão de conceitos produzidos e validados historicamente e socialmente. São aqueles que se referem a um conjunto de fatos, objetos ou símbolos que possuem certas características comuns e servem para descrever ou tornar compreensível o significado de determinado conteúdo.

Já os Conteúdos Factuais dizem respeito à apreensão de fatos, acontecimentos, dados, situações e fenômenos da realidade tais como: datas e nomes de acontecimentos históricos, códigos e símbolos matemáticos, classificações biológicas entre outros.

Quanto aos Conteúdos Procedimentais são ações ordenadas para uma determinada finalidade, objetivo ou meta pré-estabelecida, desenvolvidas com a finalidade de realizar algum objetivo. De tal modo, os conteúdos procedimentais referem-se ao conjunto de ações ordenadas (regras, técnicas, métodos, habilidades).

Por fim, os Conteúdos Atitudinais versam sobre ações com base em determinadas avaliações que podem ser agrupadas em valores, atitudes e normas. Valores aqueles que são interiorizados a partir de critérios que orientam a tomada de decisão diante de algo que se

deve emitir juízo de valor. Atitudes, quando o pensamento, o sentimento e a atuação são mais ou menos constantes diante do objeto a quem se dirige tal atitude. E normas, referem-se à atitude diante das regras básicas que regem a coletividade. A exemplo, podemos citar solidariedade, respeito ao próximo, respeito ao meio ambiente, entre outros.

Destacamos que as quatro classificações do conteúdo são, para Zabala (2008), dimensões a serem ensinadas e apreendidas pelos alunos, uma vez que possibilitam o desenvolvimento humano e social que reflete diretamente na vida. Ao corroborar este pensamento, Moreira e Candau (2007, p. 20) vão afirmar que

as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos que aconteçam com nossos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos discutir com eles e elas e sobre as identidades que pretendemos construir.

Desta forma, concebemos que selecionar conteúdos é selecionar culturas e modelos societários para constarem no currículo. Compreendemos que nessa imposição da Colonialidade do Saber prevaleceu o ensino de conhecimento eurocentrado tido como clássico. Porém, como ressalta Mignolo (2005a), a Colonialidade não conseguiu imperar sem resistência. Os sujeitos que foram subalternizados sob a ótica da geopolítica do conhecimento mostram-se presentes na luta a favor da descolonização do saber, consequentemente pela descolonização dos seus conteúdos curriculares. Nessa direção, os saberes não privilegiados que ficaram à margem na Colonialidade do Saber buscam Outras possibilidades dentro dos diferentes enunciados curriculares. Isto implica dizer que em uma trama Decolonial os conteúdos também podem estar a serviço dos grupos subalternizados, dentre eles os camponeses.

Nessa direção, percebemos que na disputa presente no Território de Fronteiras os povos camponeses encontram-se afirmando a validade de suas epistemologias fazendo-se presentes na construção de uma educação condizente com a realidade do seu contexto. Uma das tramas de coloniais é afirmar que a validade de suas *epistemes* provém dos saberes originários da ancestralidade. Assim, desafiam a legitimidade universalizadora e racionalizante eurocentrada dos conhecimentos. Para Santos (2010), esse conhecimento, produzido sobre o molde de uma assepsia epistêmica, se ancora em uma racionalidade que é totalitária ao passo que nega o caráter racional de todas as demais formas de conhecimento.

Por essa via, os povos camponeses vêm se relacionando de formas Outras com o conhecimento, buscando através de resistência conhecimentos prudentes para uma vida

descende (SANTOS, 2010). A título de luta situamos o esforço dos Movimentos Sociais Campesinos em prol de afirmarem e validarem seus saberes no campo curricular, através dos conteúdos de ensino. Para efetivação dessa trama Decolonial a visão do território campesino está atrelada à definição de Fernandes (2004) que tem o Campo como lugar de vida no qual se produzem e reproduzem relações sociais, culturais, econômicas, políticas e epistêmicas. Destacamos que ao ser território de vida se constitui comoterritório de produção de saberes.

Como no Espaço de Fronteira as ações Decoloniais disputam espaços com o modelo de dominação colonial, consideramos pertinente situar as tentativas coloniais (por vezes eficazes) de inferiorizar os saberes campesinos, se utilizando para tanto dashierarquias subalternizadoras postas na Colonialidade do Poder e do Saber que silenciaram e subalternizaram os modos de vida dos sujeitos campesinos, invalidando também as *epistemes* produzidas *nolocus* campesino.

Nesse contexto, se produziu a dicotomia entre o saber, dito e válido (científico), e o saber, dito e não válido (empírico). Ao firmar o saber científico como referência se estabelece uma subalternização sobre todas as outras formas de produção de conhecimento, e isto inclui os saberes campesinos. Nesse cenário não são reconhecidos como produtores de conhecimentos os sujeitos: Quilombolas, Indígenas, Ribeirinhos, Assentados da Reforma Agrária, Caiçaras, entre outros povos campesinos, nem tão pouco se reconhece o território campesino como lugar de produção de conhecimento.

De tal modo, na educação escolarizada tem se perpetuado a relação hierárquica entre os saberes à medida que se construiu socialmente a ideia que os conhecimentos válidos são os provenientes dos sujeitos urbanos tidos como instruídos e não dos campesinos, aqueles concebidos na Colonialidade como de baixa instrução.

Pontuamos a dicotomia Colonial entre os conhecimentos com a intenção de evidenciar a hierarquização do saber. Nela há uma intenção de dominação colonial nítida que remete a enaltecer o conhecimento científico em detrimento dos conhecimentos campesinos. De acordo com Tepepa (2006, p.280), estamos conscientes de que “el problema con ladistincióncientífica y conocimiento empírico es que nos quieren hacer creer que lageneración de conocimiento valido fuera del ámbito y reglas derivadas de conocimiento científico, sonproducto da casualidad”.

A partir de uma postura decolonial nos contrapomos à dicotomia estabelecida pela Colonialidade do Poder e Saber. Partimos da defesa que os povos campesinos têm o direito de conhecer na educação escolarizada os conhecimentos científicos produzidos e acumulados, bem como os conhecimentos empíricos produzidos em seu *locus* de enunciação, o Campo.

Por meio dos autores Tepepa (2006), Núñez (2006) e Souza (2006), compreendemos que o diálogo entre os saberes transforma-os em conteúdos de ensino. Estes organizados em função dos interesses sociais em questão.

Nesse espaço fronteiro do Currículo, onde circulam os Saberes do território Campesino e os outros saberes, os sujeitos campesinos vêm lutando para afirmar a validade de seus conhecimentos advindos das matrizes culturais dos povos que habitam o campo. De tal modo produzem uma Desobediência Epistêmica que, de acordo como Mignolo(2007), consiste na desobediência à lógica Colonial do Saber, ao modelo urbano eurocentrado de conhecimento. Os povos campesinos desobedecem à medida que transformam seus Saberes em conhecimentos Outros válidos dignos de serem ensinados, em conteúdos de ensino.

Para esta discussão, situamos que a nossa compreensão sobre os saberes dos povos campesinos se dá a partir de Tepepa (2006), quando define os saberes como modo de vida dos camponeses que são perpassados por valores, comportamentos, relações culturais, religiosas e políticas. Os Saberes Campesinos, ao terem por base os modos de vida do território campesino, tomam como protagonistas seus sujeitos e seus conhecimentos práticos. Ou seja, mais do que conhecimentos sobre sequências operativas e cognitivas, os Sabres Campesinos subsidiam conhecimentos sobre o concreto e têm sua radicalidade (raiz) nos modos de vida presentes no território campesino, e como protagonistas os sujeitos desse território.

Ao assim fazerem produzem significados, valores, comportamentos e ideias que correspondem aos aprendizados produzidos pelas e nas relações vividas no cotidiano campesino. Para Lemos (2013), estes Saberes versam sobre três dimensões inter-relacionadas: Saberes da Terra, Saberes Socioculturais e Saberes da Organização Social.

O primeiro Saber, Saberes da Terra, diz respeito às relações que os povos campesinos estabelecem ao lidar com atividades que envolvam a produção, o desenvolvimento, o cultivo (plantas ou animais). Enfim, o que versa sobre as atividades e as relações ligadas à terra. Destacam-se, nesse contexto, as temáticas relacionadas a: Agricultura Familiar; Economia Solidária; Desenvolvimento Sustentável; Território Campesino Sustentável; Tipos de organização de trabalho no meio rural.

Já o segundo Saber, Saberes Socioculturais, diz respeito às relações estabelecidas entre os sujeitos, suas crenças, seus costumes. Enfim, seus modos de pensar, de fazer e de agir no contexto campesino. São temáticas relacionadas a esses saberes: Sistemas de produção e processos de trabalho; Religiosidade; Identidade Cultural dos campesinos.

Por fim, o terceiro Saber, Saberes da Organização Social, diz respeito à forma dos povos campesinos se organizarem em prol de princípios elementares tais como:

Sustentabilidade Territorial, Participação Coletiva, Mobilização Social. Enfim, tratam das questões dos interesses dos povos camponeses articulados em Movimentos. São temáticas relacionadas a esses saberes: Reforma Agrária; Militância dos Movimentos Sociais Camponeses.

A descrição dos saberes nos ajuda a compreender que diferentemente do que coloca a lógica colonial os saberes camponeses não são acidentais (do acaso/do nada). Os mesmos são constituídos de interação (pessoal e coletiva) com as produções e as vivências dos sujeitos. Conforme Tepepa (2006), os saberes camponeses versam sobre o conjunto de saberes que se transformam em conhecimentos (*epistemes*) produtivos que não mudam, porém são inovados de geração em geração. Desta forma, são saberes que expressam as relações sociais, culturais, políticas e epistêmicas que caracterizam suas identidades de sujeitos resistentes ao modelo colonial.

Nessa perspectiva, os Conteúdos de Ensino que tratam dos Saberes Camponeses versam sobre os aspectos da realidade local, possibilitando *epistemes* Outras. É importante falar da validade desses Saberes pois, conforme Souza (2006, p.83), “trata-se de uma demanda que não foi atendida até os dias atuais”. De tal modo, ao desobedecer a lógica colonial, tomamos como baliza as *epistemes* camponesas, mudando os rumos e os conteúdos da conversa (MIGNOLO, 2007). Pensamos tal feito a partir de um currículo intercultural.

3.4 Currículo Intercultural: ensaios a partir de um Estado Plurinacional e Pluridentitário

Falar de Currículo Intercultural é falar da relação dialógica e conflitiva das e entre as diferentes culturas que habitam o cenário educacional. Historicamente a diferença foi tida pela Colonialidade como justificativa plausível para determinar o lugar social dos sujeitos tidos como diferentes e para se praticar os genocídios presentes no holocausto de judeus na Europa, e de negros e de índios nas Américas. De encontro a tal imposição da Colonialidade, Jesus (2006, p. 58) verbaliza que “a diferença necessita ser problematizada porque ela é fruto dessas desigualdades, e, ao ser problematizada, necessita ser reconhecida na educação do campo pelo que ela emancipa e pelo que ela legitima na promoção da desigualdade”.

Ao avocar um Currículo Intercultural o fazemos pensando a partir da Educação Intercultural. Uma Educação que, segundo Fleuri (2004), reconhece o caráter complexo da interação entre sujeitos de identidades e com identidades culturais diferentes, e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos

proporcionando a superação da discriminação e exclusão social. Desta forma, quando falamos de um currículo intercultural pressupomos a relação dialógica entre as culturas. Contudo, ressaltamos que o diálogo se dá de maneira conflituosa, uma vez que o currículo é território de disputa de poder.

Nesse entendimento de interações culturais, trata-se, não de uma situação de dádiva, por parte de uns, e recepção, por parte de outros, mas sim do diálogo intra e entreculturas, em que cada uma se valoriza por meio de práticas que permitem um melhor conhecimento de si e o (re)conhecimento dos outros (LEITE, 2001, p. 55).

De tal modo, concebemos que pensar os Saberes Campesinos nos Conteúdos do Currículo da Formação das Licenciaturas em Educação do Campo só vem sendo possível pelas lutas ministradas por meios dos Movimentos Sociais Campesinos. Estes partem da premissa que a relação dialógica se dá na Educação Intercultural que permeia o campo do currículo e desempenha um importante papel no modo de se conceber a estruturação do conhecimento. De tal modo, para os povos campesinos, a educação é um processo amplo que se dá nas relações de vida, nas quais uma das dimensões é a escolarização. A luta dos Movimentos Sociais vem sendo romper com a lógica eurocentrada que predomina no currículomonocultural e unidentitário.

Romper com a lógica colonial possibilita pensar em um Currículo não mais disciplinar e sim integrado, contudo é um desafio, pois, como afirmam Molina e Sá (2011), trata-se de uma ruptura paradigmática com o modo de se conceber e fazer ciência. O exercício de diálogo entre as diferentes identidades culturais é um exercício de promover o diálogo entre as disciplinas. Por sua vez,

Aprender a conviver com o pluralismo disciplinar poderá nos ensinar a conviver com o pluralismo das ideias, dos gêneros, das etnias, das idades, das aparências físicas e comportamentais, das religiões etc. Em suma, a prática de currículos mais integrados pode ser vista como um exercício de diálogo entre as diferenças (VEIGA NETO, 2001 p. 239).

Pensar o Currículo da Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nos possibilita pensar em formas Outras de se conceber e vivenciar os processos educativos, em especial a relação com os Conteúdos de Ensino a partir dos saberes campesinos. Mas, mais do que isso, nos permite ensaiar uma ruptura com o modelo de sociedade vigente na atualidade. Ao avocarmos um Currículo Intercultural, o concebemos em um modelo de Estado Plurinacional e Pluridentitário e não mais em um Estado Unidentitário.

De acordo com Magalhães (2008), o Estado Plurinacional rompe com a uniformização do Estado Nacional que possibilitou o avanço do capitalismo moderno. Coadunando deste pensamento, compreendemos que pensar em um Currículo Intercultural a partir de um Estado Plurinacional possibilita romper com o modelo colonial que produz homogeneização e assepsias identitárias, como foi o caso das categorias criadas negros e índios (QUIJANO, 2005).

Tratamos a efetivação do Estado Plurinacional, pensando o mesmo a partir de uma heterotopia que, segundo Martins (2012), é uma utopia contra-hegemônica que é plausível de ser efetivada. Tomamos tal posicionamento tendo em vista que a América Latina, *locus* geográfico do qual falamos, vem passando por transformações sociais em prol de uma sociedade Outra impulsionada principalmente pela ação dos Movimentos Sociais. Reflexo das transformações é a efetivação do Estado Plurinacional que já vem sendo possível em alguns países da América Latina, tais como Equador e Bolívia.

O Estado Plurinacional supera a homogeneização dos diferentes contrapondo-se ao Estado Nacional que subordina os sujeitos a se sentirem inferiores por meio da Colonialidade do Ser. Conforme afirma Magalhães (2008, p. 208),

A grande revolução do Estado Plurinacional é o fato que este Estado constitucional, democrático, participativo e dialógico pode finalmente romper com as bases teóricas e sociais do Estado Nacional constitucional e democrático representativo (pouco democrático e nada representativo dos grupos não uniformizado de valores e logo radicalmente excludente).

De tal modo, consideramos o Estado Plurinacional como ferramenta inovadora que poderá fundamentar as estratégias de uma nova geopolítica do conhecimento que conseqüentemente implicará em uma geopolítica da educação. Sob tal mudança é possível germinar um Currículo Intercultural, que é problematizador da diferença e não compreende a mesma como *stand*, uma mercadoria a ser vendida. Pelo contrário, a diferença no Currículo efetivará práticas curriculares Outras que possibilitam incorporar a este território de disputa os saberes campesinos. É uma forma Outra de se conceber o Currículo, comprometido com a defesa de uma educação básica de qualidade no qual as diferentes serão contempladas (CORACZA, 2005).

Desta forma consideramos que pensar o Currículo Intercultural é pensar a partir de um pensamento contra-hegemônico de pensar e produzir educação. É garantir no currículo a luta social dos diferentes, entre eles os campesinos, em prol da emancipação social. É romper com o modelo de sociedade vigente, o Estado Nação e pensar em sociedade pluridentitárias

Destacamos, assim, que o conhecimento dos diferentes, bem como suas formas de construção, de validação e de difusão do mesmo torna-se questão crucial no Currículo Intercultural. De tal modo, se coloca em xeque o Racismo Epistêmico e se vislumbram formas Outras de curricularizar, nas quais são contemplados os povos camponeses.

Nesse contexto de discussão situamos o nosso interesse em discutir sobre o Currículo da Formação de Professores do Campo, em especial nos interesses compreender os Conteúdos de Ensino que tratam dos Saberes Camponeses, presentes nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Com tal propósito discorreremos no próximo capítulo sobre a discussão sobre o Currículo da Formação presentes nos Paradigmas Educacionais (im)postos ao território camponeses.

4 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Para o desenvolvimento da presente seção é nosso intuito discorrer sobre o Currículo da Formação de Professores à luz dos Paradigmas Educacionais. Para tanto, faz-se importante situar o que implica a construção de um paradigma.

Ao abordar esse assunto, Kuhn (2006, p. 13) vai afirmar que considera “paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Ancorado nessa premissa na modernidade, a Ciência Moderna se constituiu como paradigma dominante através do êxito com o processo de ruptura, negação e desconstrução do conhecimento predominante nos séculos anteriores. Desta forma, ao tomar a base de uma racionalidade moderna, estabeleceu os fundamentos que legitimaram o conhecimento racional como científico, assim passou a se constituir como paradigma válido, hegemônico e dominante, ascendendo-se sobre os demais tipos de *epistemes*.

Porém, Santos (2000) chama a atenção para o fato de que o paradigma dominante sofre ranhuras que levam à crise do mesmo. Cada vez mais a neutralidade dos processos racionais e universais de produção de conhecimento são postos à prova, porém,

A crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceptuais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor, a caminhos doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. A caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente (SANTOS, 2000, p. 74).

Tendo em vista tais elementos, compreendemos que os Paradigmas Educacionais não são estáticos, pois perpassam a maneira de se produzir *epistemes* e a utilidade desse conhecimento para ler e intervir no mundo.

Para compreender as bases paradigmáticas presentes na educação escolarizada ofertada ao território campesino, nos ancoramos na concepção de Fernandes (2006), quando afirma que os Paradigmas Educacionais se configuram como territórios imateriais, ou seja,

são por meio dos paradigmas que se consolidam as concepções de sociedade, de homem, de mulher, de conhecimento e de educação.

A partir das compreensões acima evidenciadas iremos discutir o Currículo da Formação nos Paradigmas Educacionais para assim dar conta do nosso objeto de pesquisa, os Conteúdos Curriculares referentes aos Saberes Campesinos.

4.1 O Currículo da Formação de professores no Paradigma Rural Hegemônico

A educação campesina foi por anos sonegada por meio da Colonialidade em seus vários eixos. Quando emergem as primeiras sinalizações de preocupação com a oferta de educação para os sujeitos campesinos, esta se dá de maneira assistencialista meramente compensatória, configurando o Paradigma da Educação Rural Hegemônica.

A princípio, a educação chega ao Campo como meio de garantir a fixação do homem e da mulher campesina no perímetro rural (BORBA, 2008). Isto porque a concepção de homem e mulher (sujeitos sociais) estava atrelada a valores pejorativos e subalternizadores que cristalizavam a identidade dos sujeitos, atribuindo-lhes adjetivos tais como: rudes, atrasados, ignorantes. De tal modo o êxodo campesino ao território urbano configurava a marginalização das cidades, pois, a vinda desses sujeitos deixava a cidade com aspecto “feio” de não civilidade.

Por este motivo, quando se ofertou a educação no Paradigma Hegemônico, a mesma veio atrelada a uma visão higienista, salvacionista em nome do progresso. Nessa direção quando os professores, com formação urbana, passam a ensinar no contexto campesino, suas práticas pedagógicas passavam a ser voltadas para o ensino da higiene pessoal e coletiva. E os Conteúdos de Ensino adivinham predominantemente do *locus* urbano.

A migração ao perímetro urbano foi utilizada como pretexto para que os autos ditos civilizados se mantivessem fincados na Colonialidade do Poder nutrindo uma postura hierárquica se ditando superiores por serem urbanos, limpos e civilizados em contrapartida aos “jecas tatus” rudes, grossos e sujos que emergiam das “brenhas urbanas”, o Campo. Nesse cenário, consideramos que a Colonialidade do Poder e a Colonialidade do Ser foram ferramentas fundamentais para manutenção de uma concepção de sociedade urbanocêntrica, marcada por uma hierarquização racial, cultural e epistêmica que passou a ser internalizada e posteriormente naturalizada pelos sujeitos campesinos.

O posicionamento dicotômico e hierárquico entre urbano e rural, cidade e campo se acentuou no decorrer histórico principalmente no período de industrialização do país. Baseado

em um pensamento de Sistema Mundo Moderno-Colonial, o Campo passou a ser visto como *locus* geográfico que tinha mãos de obra baratas passíveis de serem exploradas. No Paradigma Rural Hegemônico, o Campo é visto como apêndice da cidade ou como mero fornecedor alimentício. Como nos afirma Wanderley (2001, p. 16), “o rural termina sendo, simplesmente, o que não é urbano ou o que sobra está fora dos limites físicos das cidades e vilas”. Fica evidente, assim, que o modelo societário presente no paradigma da Educação Rural Hegemônica vincula-se à lógica da produtividade e não com a formação escolar, social, política e econômica dos trabalhadores rurais.

A concepção de sociedade vincula-se à concepção de educação que na perspectiva rural “vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital” (FERNANDES, 2006, p. 23). Por isso, quando se pensa no desenvolvimento econômico e social do campo, sob a ótica do Paradigma Rural Hegemônico, se pensa no agronegócio. Este vem sendo o modelo econômico difundido pela lógica capitalista para o território campesino caracterizado pela concentração de empresas com controle internacional sobre áreas extensas de terras do país. É um mercado de trabalho que demanda trabalhadores, permanentes e temporários, que nem sempre são assegurados pelas leis trabalhistas, ou seja, uma forma degradante do trabalho (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012).

A partir deste pensamento, enfatizamos que, sob a perspectiva da Educação Rural Hegemônica, o Campo é visto apenas como espaço geográfico a ser explorado, desconsiderando a presença do território campesino como lugar de vida (FERNANDES, 2004). Nessa concepção social, o campo está fadado ao fracasso, pois seus habitantes são tidos como sujeitos ignorantes, atrasados, rudes e encontram-se isolados da civilização presente na cidade. Por tais motivos, o espaço geográfico do Campo torna-se passível de ser explorado em nome do progresso.

Para tanto, era necessário instrumentalizar os “rudes” que habitavam o contexto campesino. Foi útil ao currículo da formação centrar a preocupação no ensino para os três “R”. Segundo Goodson (2013), os três “R” a compor o currículo visavam o ensino para ler, escrever e contar. Desta forma, aos sujeitos campesinos o ensino das primeiras letras e dos cálculos elementares mostrou ser eficiente para lidar com o trabalho, fosse na lida da enxada ou como mão de obra barata do agronegócio.

Nesse contexto, para ensinar aos sujeitos campesinos bastava que os professores tivessem uma formação docente instrumental na qual seu trabalho se resumiria a instruir

através do fazer-pedagógico transmitindo, sem reflexão do ato educativo. Os conteúdos eram, nesse sentido, ferramentas que garantiam a instrumentalização para o mercado de trabalho urbano industrial. Com o intuito de atender a essa população subalternizada, foi posta uma educação meramente compensatória. Como afirma Bof (2006, p. 70), um modelo educacional que

omite a existência dos trabalhadores rurais ou, quando faz menção à sua existência, é para demarcar, nas entrelinhas dos artigos, discursos e recomendações, a sua diferença, o seu atraso, a sua incapacidade, a sua ignorância, até sua falta de higiene.

Nesse contexto, o Paradigma da Educação Rural Hegemônico é dotado de uma concepção de educação instrumental caracterizada pelo modelo técnico escolarizado imposto através de políticas ou programas desvinculados da identidade e das especificidades campesinas. É um modelo ancorado na Colonialidade do Saber, pois, como diz Mignolo (2005a), determina uma Geopolítica do conhecimento que impõe e valida o conhecimento urbanocêntrico. Conhecimento este que é descontextualizado da realidade dos sujeitos campesinos os quais atuam nesse modelo colonial como meros consumidores de um saber técnico e eficientista produzido na cidade.

Sob tal tessitura estrutural, as Políticas de Educação adotadas para o campo não representaram uma melhoria de vida, mas sim um modelo escolar descontextualizado e assistencialista. Nos filiamos assim ao pensamento de Fernandes e Molina (2004, p. 10) quando verbalizam que “a educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria”.

Neste ínterim, quer fosse para higienizar ou para instrumentalizar, o foco do currículo da formação de professores no Paradigma Rural Hegemônico não era problematizar a realidade campesina, sequer ela foi considerada nesse contexto. A educação rural está ligada a uma concepção de educação que padroniza o ensino inserindo nas escolas do campo por meio de conteúdos universais, hegemônicos, de valoresurbanocentrados. Percebemos que este paradigma apresenta proximidades com o currículo tradicional. Um currículo que, como aponta Silva (1999), centra-se nos objetivos para instrumentalizar a mão de obra para atender ao mercado industrial.

O currículo, nesse contexto, apresentava-se como instrumento eficaz para garantir a manutenção da lógica de progresso urbano. Nessa direção, Silva (2001) vai apontar que nas

políticas públicas para a formação de professores predominaram políticas baseadas na lógica de mercado que tinham por objetivo vincular as instituições sociais, tais como a escola, às novas configurações do capitalismo.

No modelo societal urbano industrial, a concepção de conhecimento gira em torno de uma Geopolítica, ou seja, o lugar político de se construir conhecimento plausível de constar no currículo, este espaço geográfico é o urbano. Mignolo (2005a) vai mais adiante e adverte que além de uma Geopolítica existe uma Corpopolítica do conhecimento, nela os sujeitos construtores do conhecimento em geral são: homens, brancos, heterossexuais, cristãos e urbanos. Assim, em tais preceitos da Geopolítica e Corpopolítica do conhecimento foram validadas e enaltecidas as *epistemes* urbanas a serviço de um modelo de sociedade Colonial/Moderna capitalista que determinavam quem são os Sujeitos de Direito.

Ancorado na Geopolítica e na Corpopolítica do conhecimento no Paradigma Rural Hegemônica, os lócus institucionais da formação de professores centravam-se no perímetro urbano; tal formação se dava em cursos de Magistério e em cursos de Licenciaturas. Quando ao Campo não chegavam os profissionais formados nessas duas esferas institucionais a população elegia as pessoas tidas como “instruídas” para que ensinassem as primeiras letras.

Destacamos nesse cenário a implementação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação de 1996 em seus artigos 62 e 63, que impulsionou um movimento dos professores em busca de formação em Nível Superior, uma vez que tal legislação tornava obrigatório o tal nível de escolarização para todos os que exerciam o magistério na educação (BRZEZINSKI, 2010). Nesse contexto, a formação passa a se dar também por meio de programas tais como o Programa de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE²⁰). O mesmo teve início ao final da década de 1990 trazendo como propósito oferecer condições de formação superior para aqueles professores em desacordo com as determinações da nova LDB; em outras palavras, o PROGRAPE foi criado para atender àqueles que não eram graduados ainda e encontravam-se em serviço. Para tanto, foram estabelecidas parcerias entre a Secretaria de Educação dos Estados e as Instituições que ofertavam tais cursos.

Para Araújo e Silva (2011), a formação de professores estava centrada em um enfoque técnico direcionado para a reprodução das relações sociais desiguais que fomentam a

²⁰ O PROGRAPE foi criado em 1999, tendo as suas primeiras turmas sido iniciadas a partir do ano de 2000. O curso foi homologado pela Portaria SEDUC nº 5.933, de 17/09/2003, publicada no DOE em 18/09/2003, reconhecido através do Ato nº 3.276, de 23/09/2003, publicado no DOE em 24/09/2003 e pelo Parecer do CEE/PE Nº 85/2003-CES, 01/09/2003 (PERNAMBUCO, 2003). Por tratar de um programa especial, as novas turmas que foram se sucedendo foram tendo novos pareceres do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE)

manutenção da sociedade capitalista na qual a educação se dá dentro de um modelo concentrador de riquezas e disseminador dos pensamentos das elites urbanocêntricas.

Nesse cenário, pontuamos que no Paradigma da Educação Rural Hegemônica não há uma efetiva preocupação com a formação de professores do campo, bastava apenas que os sujeitos educadores tivessem instrumentalização para ensinar as primeiras letras e ter uma instrução técnica. O currículo homogeneizava a educação, não distinguindo a especificidade presente no Campo que a diferencia do contexto urbano. É um currículo universal à medida que não considera as outras pedagogias e os outros sujeitos (ARROYO, 2012).

Sob o prisma do currículo tradicional se valida um conhecimento urbanocêntrico no qual o Sujeito de Direito são os sujeitos urbanos. Conforme Lemos (2013, p. 92), “O sujeito de direito é o dominante, aquele que forja uma relação de superioridade autodenominando-se referência, com isso são marginalizados todos aqueles que não se enquadrassem”. O Paradigma da Educação Rural Hegemônica, orientado pela teoria tradicional de currículo, vai contribuir para a afirmação dos Sujeitos de Direito como sendo sujeitos urbanos em detrimento e através do silenciamento posto aos sujeitos camponeses.

Frente a essa realidade, percebemos que o currículo da formação no Paradigma Rural Hegemônico advém das iniciativas governamentais e vem sendo usado como instrumento de manutenção para assegurar a subordinação e a servidão social dos povos camponeses. É um Paradigma no qual os professores permaneciam concebendo a escola e o currículo como instrumento de controle social que de maneira evidente trazia o modelo de vida urbanocêntrico. Contrapondo-se a tal pensamento, Martins (2002, p. 104) é contundente ao afirmar que

a formação docente não poderá se reduzir ao que ensinar, vale dizer, aos conteúdos do ensino, ou se reduzir à técnica de transmissão de tal conteúdo. Ao agente educativo, seja da educação infantil, do ensino fundamental e médio, solicita-se a consideração ao menos do *porque de ensinar*, isto é, as motivações socioantropológicas da ação docente, do *a quem ensinar*, isto é, quem é o sujeito do educar, *o que ensinar*, ou seja, que coisas tem relevância para essa cidadania em construção, e do *como ensinar*.

É nessa direção do pensamento de Martins (2002) que situamos a presença do Paradigma Rural Contra Hegemônico, o qual apresenta um movimento de resistência impulsionado pelos Movimentos Camponeses que se situam em uma postura crítica frente à realidade educacional.

4.2 O Currículo da Formação de professores no Paradigma Rural Contra Hegemônico

A educação escolarizada, ainda que de maneira tímida, passa a ser contemplada na agenda social a partir da década de 1930. Contudo, o modelo homogêneo de educação, exposto na seção acima, não atendeu às demandas das populações que habitavam o território camponês. Mas o modelo de formação técnica instrumental fomentou a indignação de grupos sociais pertencentes ao Movimento das Ligas Camponesas. Desta forma, ações decoloniais se fizeram presentes paralelas ao modelo de dominação e segregação educacional.

Compreendemos, assim, o Paradigma Rural Contra Hegemônico como uma das ações decoloniais que efetua críticas ao Paradigma Rural Hegemônico. De tal modo, denunciava que o Currículo escolar, bem como o Currículo da Formação, estava perpassado por um caráter tradicional e urbanocêntrico. Nesse contexto, destacamos o pioneirismo dos movimentos de Educação Popular que lutavam com o propósito de criar alternativas pedagógicas específicas para o campo. No território camponês, os movimentos sociais que atuaram em prol da Educação Popular foram os que integravam as vias camponesas,

que, no Brasil, congrega o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil... todos esses movimentos sociais populares têm em comum uma luta histórica pela terra de trabalho, pela democracia e por uma vida digna para todos, o que nos permite sintetizá-los na unidade “movimento camponês” (RIBEIRO, 2009, p. 423-424).

Em uma trama decolonial, os agricultores passaram a se organizar em Movimentos Sociais Populares em prol de evidenciar as demandas e características dos Movimentos Camponeses. Tal fato implicava em afirmar uma concepção social agrária que não se distanciava da dimensão política prezando pela luta pela terra e por uma educação que levasse em conta o modo de vida camponês.

Nesse sentido, a bandeira de luta dos Movimentos Sociais passou a ser a terra, em especial a reforma agrária. Falando a respeito do trato dos povos camponeses com a terra, Fernandes e Molina (2004) defendem que trabalhar na terra e tirar dela a subsistência exigem conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Por isso, a terra é vista como importante dimensão do território camponês, que garante a identidade territorial,

a autonomia e a organização política que permitem pensar a educação como meio de luta para se garantir uma nova realidade social desde seu território.

Para tal finalidade, a educação não poderia ser deixada de lado, contudo os sujeitos camponeses demonstravam sua insatisfação com a educação descontextualizada, predominante no território camponês. Em sua atuação política e pedagógica denunciavam que o conhecimento é pensado distante da realidade dos sujeitos e que é construído por uma minoria de intelectuais que tem suas *epistemes* validadas na Colonialidade do Saber.

Tal Colonialidade firma-se em detrimento dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos camponeses tidos como inferiores e subalternos, incapazes de produzir conhecimento, e que no máximo com esforço conseguem consumir o conhecimento urbanocêntrico. Por essa via, como dito por Lemos (2013), os sujeitos camponeses foram tidos apenas como sujeitos servis no qual suas culturas, suas *epistemes*, seus modos próprios de vida não foram considerados dignos de constarem nos componentes curriculares da formação docente.

Por esse motivo, é defendido no Paradigma Rural Contra Hegemônico que a formação dos educadores acontecesse em um viés sócio político. Segundo Araújo e Silva (2011, p, 31), é “uma formação na qual acontece a tomada de consciência de classe como elemento político, e conseqüente organização da sociedade para transformar as condições de vida da população, como maneira política de começar o processo de transformação da realidade”. Fica evidente a insatisfação frente à formação de professores meramente tecnicista na qual os sujeitos educadores realizam sua ação docente tendo como baliza pacotes prontos e externos à realidade camponesa.

A defesa dos Movimentos Populares Camponeses em prol de uma educação e formação docente contextualizada para os povos camponeses anunciava uma posição de um projeto de sociedade, que compreendia a construção do conhecimento como processo de desenvolvimento realizado a partir do território material e imaterial do campo, a partir das necessidades e das identidades camponesas. Na constituição desse movimento de resistência ao modelo homogêneo de educação ofertado, o Campo não é visto como apêndice da cidade. A relação campo cidade se dará em um contínuo, como afirma Wanderley (2001); essa é uma relação de interdependência na qual a hierarquia não se sustenta, uma vez que o campo precisa da cidade assim como a cidade precisa do campo.

Desta maneira, consideramos que no Paradigma Rural Contra Hegemônico a luta pela terra implicava também a luta contra o currículo da formação docente centrada no modelo tradicional e urbanocêntrico. Percebemos, assim, um caráter denunciador presente neste paradigma que o aproxima da Teoria Crítica de Currículo. Na denúncia se evidencia que o

currículo urbanocêntrico que chega ao campo está ancorado em uma relação de poder que tem uma intencionalidade clara: formar cidadão para uma sociedade urbana. De tal modo, no Paradigma da Educação Rural Hegemônica é exposta a relação de poder presente no campo curricular que se manifesta nas intencionalidades políticas, econômicas, culturais e epistêmicas que constituem o currículo e ganham desdobramentos na concepção de sociedade.

A teoria curricular crítica, por ser uma teoria na qual se busca entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo para trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos, torna-se terreno fértil para as denúncias dos Movimentos Sociais de que a educação posta ao campo estava a serviço de uma ideologia que prezava por uma sociedade urbanocêntrica e que a educação tal como vinha sendo posta estava ancorada nessa concepção de sociedade que ganhava subsídio na escola como aparelho ideológico do Estado.

Segundo Moreira e Silva (2011), nas Teorias Críticas do Currículo o pensamento de Althusser, no seu livro “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado”, vai subsidiar a compreensão da relação currículo e ideologia. Nesta obra, encontramos que o Estado possui aparelhos repressores, tais como o exército, e ideológicos, como a educação escolarizada. Dentro da categoria de Aparelho Ideológico do Estado, a escola passou a ser tida como instrumento de reprodução da sociedade capitalista; nesse sentido, o currículo precede um processo de legitimação de uma cultura tida como erudita; em contrapartida alavanca o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo, dentre eles os camponeses.

A partir das prerrogativas expostas acima, compreendemos que no Paradigma da Educação Rural Contra Hegemônica o currículo que prevalecia na Educação do Campo aproxima-se da concepção tradicional de currículo. Contudo, os sujeitos camponeses não se mostraram totalmente passíveis aos conhecimentos hegemônico, urbano. Em atitudes contra hegemônicas, os Movimentos Sociais Camponeses passaram a atrelar que a luta pela terra implicava a luta contra o latifúndio do saber, e denunciaram que no currículo havia uma relação de poder e que nessa relação as *epistemes* urbanas se sobressaíam em detrimento das *epistemes* rurais. Essa postura evidencia uma aproximação desses sujeitos organizados em movimento com a teoria crítica de currículo.

Compreendemos que essa aproximação da resistência dos movimentos camponeses ao currículo crítico se dá porque para esses Movimentos importava evidenciar desigualdades e injustiças sociais nos espaços escolares camponeses questionando a lógica excludente em que seus conhecimentos eram postos. Porém, ressaltamos que ainda que se questionasse a relação de poder presente no currículo não há o rompimento com as estruturas coloniais do Saber. A atuação dos Movimentos Sociais Camponeses no Paradigma Rural Contra Hegemônico

mantém a Geopolítica do Conhecimento Colonial Moderno; em outras palavras nesse paradigma foi possível se questionar a estrutura de poder urbanocêntrica que se firmou como dominante, mas não foi possível elucidar o dominado como sujeito de direito.

Por seu caráter transformador para a época e denunciando o não contentamento com a educação ofertada, o Paradigma Rural Contra Hegemônico foi fortemente reprimido no período da ditadura militar. A desarticulação dos movimentos, as perseguições e os exílios de seus membros abrandaram a intensificação da luta camponesa (PAIVA, 2003). Porém, concluímos que a iniciativa dos Movimentos Sociais Populares do Campo teve um papel relevante nas conquistas, principalmente no que diz respeito à Educação do Campo, como proposta de afirmação dos sujeitos campesinos que vivem e trabalham na terra, além de apontar os limites presentes no Paradigma da Educação Rural Hegemônica que lhes era oferecido.

O pioneirismo da organização em Movimentos Sociais populares, presente no Paradigma da Educação Rural Contra Hegemônico, germinou uma luta mais intensificada no processo de redemocratização do país em prol da Educação do Campo específica e diferenciada que fomentou o Paradigma da Educação do Campo.

4.3 O Currículo da Formação no Paradigma da Educação do Campo Crítico

A redemocratização do país foi um momento histórico fértil na luta pela reivindicação de uma educação para todos. Contudo, o grito pela educação como um direito de todo cidadão não chegou ao território campesino. Impulsionados fortemente pela defesa de uma educação específica e diferenciada do e no campo, os Movimentos Sociais se fizeram presenças constantes em prol dessa bandeira.

Destacamos que o protagonismo dos Movimentos Sociais é característico do Paradigma da Educação do Campo Crítico. A reivindicação pela educação para os povos campesinos parte dos próprios sujeitos organizados em Movimentos. Estes impulsionaram outro olhar para a educação do Campo, esta não mais numa perspectiva tecnicista, mas sim que possibilitasse aos sujeitos habitantes do campo uma formação docente crítica, emancipatória e de qualidade (MUNARIM, 2006). Entre as principais reivindicações desses movimentos estão a reforma da estrutura agrária que se encontra baseada na crítica à concentração latifundiária e a luta pela educação que contemple as diferenças existentes entre os sujeitos e que preze por relações sociais Outras.

Para tanto, os Movimentos Sociais Campesinos articulados com alguns teóricos da universidade, tais como Miguel Arroyo, Mônica Molina, Roseli Caldart, Antônio Munarim, entre outros, tomam como afirmação que a educação ofertada aos sujeitos campesinos deve ser Do e No Campo. Isto implica dizer que “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação dos atores sociais do Campo, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 149). De tal modo, a luta pela educação Do e No campo engloba princípios que diferenciam esta modalidade de educação. Esses princípios desdobram-se no comprometimento com a emancipação social, o vínculo com o projeto de desenvolvimento autossustentável, a luta pela afirmação cultural dos diferentes povos camponeses entre outros direitos sociais.

No Paradigma da Educação do Campo Crítico se compreende uma nova concepção do rural, não mais como um lugar de atraso, mas sim um território de produção de vida em seus vários aspectos, sociais, culturais, epistêmicos, econômicos e políticos. Este paradigma vem tendo como pressuposto a participação dos diferentes sujeitos que habitam o território campesino. Segundo Molina e Freitas (2011, p. 18),

Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo. Sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais. É em função desse protagonismo que o conceito Educação do Campo se vincula necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território.

Historicamente os sujeitos campesinos foram tidos à margem da sociedade, por esse motivo não se constituíam como Sujeitos de Direitos. Rompendo com tal modelo colonial, no Paradigma da Educação do Campo Crítico esses sujeitos são identificados legalmente (BRASIL, 2002) como: ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, assentados da reforma agrária, caiçaras entre outros. Tais sujeitos reivindicam o direito à terra, à educação, à saúde, a condições sociais dignas. A afirmação identitária não é uma mera descrição dos povos, é um dos meios pelos quais se afirmam como diferentes intracampo (campo-campo) e extracampo (campo-cidade) (SILVA; SILVA, 2012).

Por este motivo, uma das reivindicações dos Movimentos Sociais Campesinos é colocar em evidência que o Campo não é só um espaço geográfico que produz alimento e mão de obra para o perímetro urbano; é um território material e imaterial que produz vida

(FERNANDES, 2004). Sob tal premissa os sujeitos que habitam esse território demandam serem considerados sujeitos não mais servis e sim de direito no trato com a diferença extra campo e intracampo.

Neste ínterim, percebemos que a construção do Paradigma da Educação do Campo Crítico é produto da luta histórica dos Movimentos Sociais, que articulados com algumas iniciativas da universidade vêm ocupando o “latifúndio do Saber” (ARROYO, 2012). Essa luta vem demandando uma educação específica e diferenciada que perpassa a construção didático-pedagógica da escola, o campo curricular, a formação inicial e continuada de professores, políticas nacionais entre outros aspectos educacionais. No que concerne à formação de professores, Araújo e Silva (2011, p. 38) verbalizam:

O professor do campo, como todo professor, deve possuir uma formação que se coadune com sua realidade, o que implica em uma formação de professores camponeses para que atuem no campo e pelo campo, como elemento educativo primordial para a apreensão da realidade camponesa pelos próprios sujeitos.

Na mesma linha de pensamento, Arroyo, Caldart e Molina (2004) vão salientar a importância de se levar para a academia a luta em prol da formação de professores camponeses para que a mesma seja específica e diferenciada. Para tanto, faz-se necessário compreender as tessituras sociais que demarcam a produção e a difusão do conhecimento que materializam as práticas curriculares que sustentam os modelos de sociedade.

O Paradigma da Educação do Campo Crítico tem possibilitado avanços no marco legal, que traremos mais adiante, os quais vêm promovendo a institucionalização de Cursos de Licenciatura específica para formar educadores do campo para atuar nas escolas do campo. Nesse sentido, é um Paradigma que vai contra a lógica do neoliberalismo se constituindo como engrenagem social que resiste às pressões de um modelo de sociedade capitalista. Como afirma Araújo e Silva (2011, p. 237), é um modelo paradigmático que “produz conhecimento instrumental contra hegemônico, protagonizado pelas vozes dos excluídos, dos sem-terra e sem teto, mediatizados e reconstruídos pelo texto acadêmico”. De tal modo, os projetos formativos nessa perspectiva têm como características serem projetos emancipatórios críticos comprometidos com as questões sociais, políticas, culturais e educacionais.

Nesse sentido, consideramos que o Paradigma da Educação do Campo Crítico vem se aproximando da perspectiva de currículo pós-crítico, na qual outras questões sociais, que muito diz sobre a diferença presente no campo, vêm sendo objeto de estudo. Para Silva

(1999), a perspectiva do currículo Pós-Crítico é marcada pela efervescência de um contexto que evidencia as desigualdades sociais, trazendo para a discussão educacional as questões de grupos sociais historicamente subalternizados. O currículo da formação de professores ancorado no Paradigma da Educação do Campo Crítico vai demandar uma preocupação com a formação de professores que atuem no território do campo em uma perspectiva emancipatória. Segundo Martins (2002, p. 6),

É preciso destacar que, em sua particularidade como lugar de formação do professor, o curso (re)significa e qualifica a ação dos sujeitos que estão envolvidos na ação educadora do e para o campo, pois tem sua centralidade na reflexão sobre a educação para além das fronteiras hegemônicas do saber instituído, uma vez que a educação do campo tem como preocupação esses novos sujeitos e com isso, rompe as amarras do tradicionalismo secular que marcou as relações no campo e fortalece a luta pela terra.

Desta maneira, os sujeitos camponeses organizados em Movimentos Sociais Camponeses demandam uma formação que possibilite aos docentes serem críticos e reflexivos em relação à sua prática. Partem do pressuposto que precisam ser formados para compreenderem as tramas sociais que historicamente os subalternizaram e negaram seu direito de serem sujeitos epistêmicos.

Por isso ao propor uma formação específica e diferenciada o fazem pensando a partir de um rompimento com os moldes Colonial/Moderno. Isto implica propor que o currículo da formação de professores esteja voltado para a atuação na escola de educação básica do Campo para o Campo em uma lógica não mais eurocentrada validada por meio dos conteúdos urbanocêntricos.

Ressaltamos que, para os Movimentos Sociais Camponeses, a luta por um currículo da formação de professores ancora-se na prerrogativa de que todo docente deve possuir uma formação que se coadune com sua realidade. Isto quer dizer uma formação de professores para que atuem no campo e pelo campo, como elemento educativo primordial para a apreensão da realidade camponesa pelos próprios sujeitos. Como afirma Coracza (2005), é um pós-curriculo que não considera a diferença como mercadorias rendáveis de consumo, é um currículo da diferença no qual os padrões homogêneos e urbanocêntricos não são tidos como naturais e inocentes.

Conforme observamos, a diferença é um dos elementos problematizadores no Paradigma da Educação do Campo. Porém, na atualidade, esta vem sendo cooptada pelo modelo de sociedade capitalista em prol de utilizá-la de maneira funcional ao seu objetivo de sociedade, como veremos a seguir.

4.4 O Currículo da Formação no Paradigma da Educação do Campo Funcional

Na atualidade, os povos camponeses vêm se afirmando como existentes e como sujeitos dos direitos que lhes foram sonegados historicamente. Em contrapartida a essa afirmação social encontra-se o modelo Colonial/Moderno que vem utilizando-se do aparato social do Estado para manipular e controlar os grupos tidos como subalternos. É na tentativa de manter o padrão de dominação aos parâmetros Colonial/Moderno na atualidade que o Estado vem se apropriando das bandeiras de lutas sobre a diferença em prol de agregar valor mercadológico à mesma (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012).

A diferença no Paradigma da Educação do Campo Funcional não é vista como elemento problematizador, mas sim como elemento a ser integrado para promover o lucro ou para abrandar as lutas dos movimentos sociais partindo da premissa da assimilação de alguns aspectos da diferença no âmbito legal. Esta perspectiva paradigmática educacional vem se aproximando de uma Interculturalidade Funcional que, para Walsh (2010, p. 2), é um “dispositivos de poder que permitenel permanecer y fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial”. Assim sendo, concebemos que o Paradigma da Educação do Campo Funcional vem assimilando as demandas de lutas dos movimentos sociais quando lhes são convenientes, mas não incorporam o modelo de sociedade emancipatória, ou sociedade Outra que os movimentos vêm demandando.

Para compreendermos o processo de assimilação das diferenças podemos citar como exemplo a bandeira de luta apropriada pelo modelo mercadológico que é a formação de professores. Como vimos anteriormente no Paradigma da Educação do Campo Crítico, foi demanda pelos povos camponeses uma educação específica e diferenciada que contemplasse por sua vez uma formação de professores específica e diferenciada. Em uma postura de apropriação dessa demanda, o Estado Nacional vem incorporando à discussão da necessidade de uma formação de professores própria para os sujeitos camponeses, contudo, adota esta discussão com o intuito de torná-la funcional ao modelo mercadológico do Agronegócio. Desta maneira, integraliza a formação, mas em uma perspectiva de uma formação técnica.

A exemplo, situamos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego do Campo (PRONATEC Campo) que é um programa do Governo Federal em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Agrário e o Ministério da Educação. O Programa tem como objetivo qualificar jovens e adultos da agricultura familiar sendo de responsabilidade a oferta

desses cursos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Sobre a implementação desses cursos, encontramos:

Hoje o campo brasileiro oferece uma grande variedade de carreiras profissionais. Os jovens e suas famílias não precisam mais trocar a área rural pela cidade para ter sucesso profissional. A satisfação profissional e pessoal pode estar na propriedade da família. Para ajudar esses brasileiros a adquirir o conhecimento necessário para o sucesso profissional, o SENAR, que há mais de 20 anos capacita homens e mulheres do campo, firmou em 2011, uma parceria com o Ministério da Educação, para levar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, Pronatec, ao interior do País e, assim, abrir novas oportunidades. Atualmente não basta apenas plantar e colher. **É preciso conhecer as técnicas básicas de administração, as máquinas e equipamentos, enfim, de todos os recursos usados para produzir mais e melhor.** Por isso, o SENAR incluiu em todos os cursos do Pronatec um módulo de **empreendedorismo** com as melhores práticas de empreendedorismo, para que cada aluno aprenda a administrar a propriedade rural. No módulo EMPREENDER NO CAMPO, o Pronatec do SENAR ensina a analisar, avaliar, tomar as melhores decisões, colocando a técnica e a criatividade **a serviço da produtividade e da lucratividade.** [grifos nossos](BRASIL, 2013, p. 2).

Fica evidente que o objetivo dessa formação posta pelo PRONATEC é alimentar um modelo mercadológico ancorado no agronegócio no qual os sujeitos para não abandonarem o Campo precisam conhecer as técnicas de administração, máquinas e equipamento que façam com que os sujeitos camponeses produzam mais e melhor em prol da produtividade e da lucratividade. De tal forma, na perspectiva do Paradigma da Educação do Campo Funcional, o campo vem sendo visto como potencialidade de progresso mercadológico. As bandeiras de lutas vêm sendo utilizadas de maneira Funcional, postas como um aparente atendimento às demandas sociais que outrora foram requisitadas.

O atendimento à demanda nesse modelo paradigmático, por sua vez, perpassa um modelo societário que não condiz com as lutas históricas dos Movimentos Sociais que prezam por relações Outras sociais e econômicas. O currículo da formação que é posto no Paradigma da Educação do Campo Funcional retoma as características do currículo tradicional, no qual a grande ênfase encontra-se no ensino tecnicista e como pensado por Tyler é um currículo para atender a objetivos pré-estabelecidos.

A discussão da diferença passa a ser utilizada nesse paradigma em um prisma funcional. A princípio, é deixada de lado toda a luta histórica dos Movimentos Sociais e algumas das diferenças (quando convenientes aos interesses do mercado) vão sendo incorporadas ao currículo se mostrando funcionalista ao modelo mercadológico capitalista vigente. Ancorada na Interculturalidade Funcional, o currículo vai contribuir para a integração

dos grupos excluídos, mas não incorporação dos seus modos próprios de vida, ou seja, seus conhecimentos de mundo.

É um currículo que oficializa a diferença, mas não a trata como elemento problematizador da realidade, é tido às vezes apenas para abrandar a inquietação social, ou para funcionalizar a diferença em prol das necessidades mercadológicas. Conforme afirma Walsh (2010, p. 2), é “una interculturalidad de corte funcional como dispositivos de poder que permiten el permanecer y fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial, la que analizaremos aquí a partir de la perspectiva de la ‘colonialidad’”.

O currículo da formação de professores ancorado no Paradigma da Educação do Campo Funcional vai expor que reconhece o Campo como espaço diferente, contudo não vai incorporar na formação os elementos constituintes dessa população; isso inclui os saberes produzidos de sua relação ancestral e concreta com o Campo. Pelo contrário, este Paradigma Educacional vai resgatar os valores do currículo tradicional prezando a eficiência técnica rumo ao progresso, que nos moldes desse paradigma se dará na formação de sujeitos para atuar no modelo mercadológico do Agronegócio.

Nesse sentido, são resgatados os valores de sujeitos servis ao modelo Moderno/Colonial Capitalista que estabelece e subjuga as formas sociais e culturais dos habitantes originários do território campesino. A relação com o Campo sustenta-se ao considerá-lo como produtor de mão de obra e solo para a exploração. Não há uma preocupação com a incorporação e o diálogo com esses sujeitos. Mignolo (2008) vai ressaltar que quando o diálogo é estabelecido na posição hierárquica entre o dominador e o dominado, o que existe é um diálogo com surdo, pois o dominador sequer pretende escutar o que o dominado tem a dizer. Assim o que se sobressai são os saberes e os valores dos dominadores que constituem o Sistema Mundo Colonial/Moderno e Capitalista.

Nessa direção, entendemos o currículo como um dos instrumentos reguladores que tem a capacidade de estruturar a organização dos centros educacionais (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Assim sendo, o mesmo currículo que tem o poder de evidenciar lutas históricas em prol da emancipação de grupos que historicamente foram tidos à margem da sociedade, é o mesmo currículo que tem o poder de ofertar uma formação técnica para expropriar os modos de vida dos sujeitos campesinos.

Por este motivo consideramos pertinente compreender o pensamento sobre o currículo com o intuito de desvelar o que diz respeito aos conteúdos que tratam dos saberes campesinos nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

5 ANÁLISES DOS DADOS

O caminho percorrido até aqui nos balizou a olhar e tratar os dados com a ética, a responsabilidade e o respeito com que os mesmos merecem. Assim, com essa seção, é nosso intuito apresentar os dados construídos e analisados partir de nossa lente teórica, os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos. Para tanto, faz-se importante retomar e explicitar o objetivo geral de pesquisa que é compreender quais são e como são tratados os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos no Currículo Prescrito de um Curso de Licenciatura em Educação presente no Sertão pernambucano à luz dos Paradigmas Educacionais.

Para atender ao objetivo geral, elencamos três objetivos específicos: 1º identificar e caracterizar no Currículo prescrito o que diz respeito a: Sociedade, Educação, Curso de Formação, Currículo e Sujeitos presentes na proposta curricular do referido Curso de Licenciatura em Educação do Campo; 2º identificar e categorizar os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo prescrito do referido Curso à luz dos Paradigmas Educacionais; 3º identificar e categorizar o Lugar, o Tempo e as Referências dos Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos presentes no Currículo prescrito do referido Curso à luz dos Paradigmas Educacionais.

Ratificamos que com o primeiro objetivo será possível compreender que Paradigmas Educacionais balizam o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sertão pesquisado. Com o segundo objetivo, trataremos dos Conteúdos de Ensino que versam sobre os Saberes Campesinos. E por último, com o terceiro objetivo será possível compreender como são tratados os referidos conteúdos no currículo prescrito.

Tendo em vista os objetivos expostos acima é finalidade organizativa da presente seção iniciar a análise situando o contexto do enunciado e, posteriormente, tratar das análises correspondentes aos momentos que dizem respeito direto aos respectivos objetivos específicos acima apresentados. É nosso intuito trazer de maneira mais detalhada, nas próximas subseções, as análises correspondentes aos referidos momentos.

5.1 O Contexto do Enunciado Global e Local das LEdC

Nessa pesquisa, o Contexto do Enunciado nos subsidiou a compreender como a mensagem sujeita à análise foi produzida a nível Global e Local. Isto possibilita compreender o objeto de estudo desta pesquisa que é os Conteúdos de Ensino que dizem respeito aos

Saberes Campesinos presentes no Currículo prescrito da Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Estamos concebendo como Contexto Global a Legislação. Este é o suporte legal cuja finalidade é balizar, por meio das políticas, as ações desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertem Cursos de Licenciatura específicos para formar professores para atuação docente nas escolas campesinas. De tal modo, interessa-nos apresentar a Legislação Nacional da Educação do Campo, em especial identificar o que dizem tais Aparatos Legais sobre o Currículo da Formação de Professores do Campo.

Concebemos como Contexto Local o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sertão posto à análise. Deste modo, apresentaremos os aspectos gerais que dizem respeito ao respectivo Curso, em especial destacaremos: o processo de implementação; seus objetivos; o modelo organizativo do Curso.

5.1.1 Marco Regulatório Legal: situando o contexto Global

Nas últimas décadas vem sendo possível observar os avanços no que concerne à normatização legal que rege a Educação do Campo. Este fato se deve principalmente à articulação dos Movimentos Sociais Campesinos que ancorados na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, vem lutando em prol da garantia legal do direito à Educação para todos o que inclui os povos campesino. Segundo Munarim (2010, p. 8),

é justamente esse [a legislação], até o presente, o ponto de maior conquista do Movimento Nacional por uma Educação do Campo. Com base no princípio constitucional do respeito à diversidade, bem como nos princípios, que reafirma o direito à diferença e o regulamenta.

Frente a este pensamento, situamos que a Legislação compreende o Marco Regulatório Legal que delibera sobre as políticas educacionais. Assim sendo, se utilizam de aparatos para tal finalidade. Na atualidade estes aparatos se constituem em: Portaria; Parecer; Resolução; Decreto e Lei.

A portaria compreende um documento de ato administrativo conferido por uma autoridade pública. O Parecer é o pronunciamento por escrito de uma opinião técnica a respeito de um ato realizado e indica a conclusão do trâmite de um processo. A Resolução é um documento legal que direciona um ato de autoridade regido por um órgão de deliberação coletiva para estabelecer normas regulamentares. O Decreto é um ato deliberativo emanado

pelo poder executivo. Por fim, a Lei constitui-se como uma regra escrita que serve como autoridade para toda a sociedade. Tais Aparatos Normativos são constituídos a partir de diferentes contextos históricos movimentados por pressões sociais, políticas, culturais e educacionais. Assim, julgamos ser relevante apresentar os Documentos Legais que tratam da Educação do Campo, explicitados no Quadro 04, e posteriormente contextualizar o histórico no qual a Legislação é efetivada.

QUADRO 04 – Legislação Nacional que abrange a Educação do Campo

Documento Legal	Assunto
Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Parecer CNE/CEB nº 36 de 4 de 12 de 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 21/2002	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais.
Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de Abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº1/2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Parecer CNE/CEB nº23, de 12 de Setembro de 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Parecer CNE/CEB nº3, de 18 de Fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução CEE-PE/ CEB nº2, de 28 de Maio de 2009	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
Decreto 6.755, de 29 DE Janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Resolução nº4, de 13 de Julho de 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Decreto 7.352, de 4 de Novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão.

Fonte: Quadro construído a partir da Legislação Nacional existente para a Educação do Campo

Como observado no Quadro 04, desde o final da década de 1990 entrando pelos anos iniciais do século XXI há um aumento significativo da legislação direcionada à educação ofertada aos territórios camponeses. Contudo, ressaltamos que a garantia da discussão a respeito da Educação do Campo no âmbito legislativo por si só não dá conta da complexidade que envolve o trato com a educação camponesa, muito menos da formação docente que envolve esse território. Conforme nos lembra Munarim (2011), a constituição desses documentos normativos vai expressar concepções de sociedade, de sujeitos, de educação e conseqüentemente concepções de Campo. Desta forma, na Legislação Nacional ora sobressaem as demandas postas pelos Movimentos Sociais Camponeses, ora vigora o modelo capitalista/ruralista.

A Legislação, nesse cenário, constitui-se como espaço fronteiro no qual circulam as forças Coloniais e Decoloniais. Nessa disputa, quando a diferença é somente integrada, como afirma Mignolo (2007), o que temos é uma Política de Identidade e não uma Identidade na Política. A diferença entre ambas as políticas consiste no fato de que, na primeira, a diferença é tolerada e integralizada ao componente legislativo com o intuito de neutralizar a discussão a respeito dos diferentes povos subalternizados, dentre eles os camponeses. Já a segunda, possibilita a construção de uma opção Decolonial na qual é possível desnaturalizar a construção de uma identidade homogênea posta pelos discursos imperiais, uma vez que os sujeitos tidos como subalternos assumem o protagonismo das lutas presentes nos territórios camponeses e buscam mudanças nas estruturas de formação docente e conseqüentemente de sociedade.

As tensões vivenciadas no Espaço de Fronteira podem ser observadas na configuração do contexto histórico que materializou a legislação que trata da Educação do Campo. Nesse sentido, a primeira legislação que vem assegurar o direito universal da Educação para todos, e isto inclui os povos camponeses, é a constituição de 1988. Este aparato legal surge no contexto de redemocratização do país, uma vez que o mesmo sai de uma ditadura militar e via na Educação uma das possibilidades de se garantir a retomada democrática. Nesse cenário, da década de 80 e início de 90, é datada a fundação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), bem como a criação de novos partidos políticos. Destacamos que foi nesse contexto histórico que ocorreu o primeiro Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) e a primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, ambos os eventos sinalizavam para a luta dos povos camponeses na busca de uma educação condizente com a realidade de seus territórios.

Salientamos que o período de abertura política no país refletiu na criação de legislações específicas para os povos campestinos no início do século XXI. A primeira a ser implementada foi o Plano Nacional de Educação 2001- 2011, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Porém, destacamos que embora a referida legislação apresente os primeiros passos na discussão direcionada especificamente à Educação do Campo é possível observar resquícios do modelo Colonial/urbanocêntrico de se conceber a educação para o território campestino. Conforme Munarim(2011), esse reflexo ocorreu, pois, o PNE embora apresentasse a necessidade de se pensar em um tratamento diferenciado para as escolas localizadas no território rural, trazia de maneira paralela a defesa da progressiva extinção da escola unidocente.

No contexto nacional, as conquistas legais avançam de forma mais significativa no início da primeira década do século XXI com a mudança do cenário político quando se elege um governo de característica popular. Nesse período se intensifica a luta dos Movimentos Sociais e ganha força a discussão sobre as especificidades presentes na Educação do Campo. Esta discussão se acalora e como expressão de luta surge no cenário da Legislação a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que marca as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Este documento normativo apresenta os princípios balizadores, bem como os eixos da Educação do Campo. A segunda Conferência Nacional de Educação foi palco dessa discussão que foi fortalecida com a criação da SECAd, na atualidade conhecida como SECADi. Assim, as demandas postas pelos Movimentos Sociais Campestinos impulsionaram posteriormente a criação dos: Parecer CNE/CEB nº 1/2006; Parecer CNE/CEB nº23, de 12 de Setembro de 2007; Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de Fevereiro de 2008; Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008.

Por sua vez, na segunda década do século XXI, as configurações políticas se modificam e os Movimentos Sociais Campestinos já não possuem tanta força frente ao governo popular. Nesse contexto, emerge apenas a implementação do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, que normatiza sobre o fechamento indevido de Escolas do Campo. Contudo salientamos que os Movimentos Sociais Campestinos compostos por: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil, não recuam e buscam na atualidade a efetivação do que foi conquistado no âmbito legal.

Desta forma, concebemos que evidenciar os diferentes contextos históricos tem nos permitido compreender o Contexto do Enunciado que produz sentido sobre os dados que serão passíveis de análise. É nessa direção que ratificamos o nosso interesse em evidenciar o que diz o âmbito global da Legislação Nacional sobre o Currículo da Formação, para assim melhor compreender os Conteúdos Curriculares que tratam dos Saberes Campestres. De tal forma, elucidamos no Quadro 05 os Aparatos Legais que tratam da temática mencionada.

QUADRO 05 – Legislação Nacional da Educação do Campo que trata do Currículo e da Formação de Professores

CURRÍCULO			
PARECER	RESOLUÇÃO	DECRETO	LEI
Parecer CNE/CEB n° 36/2001	Resolução CNE/CEB n° 1/ 2002	Decreto n° 7.352/2010	Lei n° 9.394/1996
Parecer CNE/CEB n° 21/2002	Resolução CNE/CEB n° 4/ 2010		Lei n° 10.172/2001
FORMAÇÃO			
Parecer CNE/CEB n° 36/2001	Resolução CNE/CEB n° 1/ 2002		Lei n° 10.172/2001
Parecer CNE/CEB n° 23/2007	Resolução CNE/CEB n° 2/ 2008		
Parecer CNE/CEB n° 3/2008	Resolução CEE/PE n° 2/ 2009		
	Resolução CNE/CEB n° 2 /2009		

Fonte: Quadro construído a partir da Legislação Nacional Brasileira

Diante dos aparatos legais apresentados no Quadro 05 acima é nossa intenção apresentar o aprofundamento legal, primeiramente, sobre o currículo e, posteriormente, sobre a formação de professores.

No que concerne ao currículo encontramos que para o mesmo são postos princípios, objetivos e exigências. Contudo, ressaltamos que a legislação abrange o Currículo da Educação do Campo de um modo geral, não sendo possível identificar elementos específicos para a normatização curricular da formação dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. Frente a este fato, o que nos propomos a fazer é observar os aspectos referentes ao Currículo e pensá-los relacionando às LEdC.

Na organização encontramos como especificidade curricular a flexibilização da organização do calendário escolar regida pelo princípio da política de igualdade no qual se tem como finalidade o respeito à diferença nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagens. Conforme consta no Parecer CNE/CEB n° 36/2001 no Art. 7º,

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento

escolar do campo e a **flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade** (BRASIL, 2001 p. 23 – Grifo nosso).

No âmbito dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a relevância deste princípio se dá na implementação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade por meio da implementação da Pedagogia da Alternância. Nesta pedagogia compreende-se que a organização curricular tem uma especificidade à medida que os conhecimentos são produzidos e apreendidos em tempos e espaços diferentes.

Para Teixeira, Bernartt e Alves (2008), a Pedagogia da Alternância consiste em uma metodologia de organização que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas em tempos e espaços distintos tendo como finalidade a formação profissional. Esta metodologia tem suas raízes na experiência vivenciada na França no processo de alternância entre escola e família. Ao longo dos anos, essa experiência foi e vem sendo ressignificada instituindo as bases e os princípios pedagógicos que balizam a vivência de tempos e espaços pedagógicos distintos. Conforme Cordeiro, Reis e Hage (2011, p.116),

A Pedagogia da Alternância vem sendo usada na formação de jovens e adultos do campo, visto ser esta uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar.

Quanto aos objetivos presentes nos aparatos legais, referentes ao currículo da Educação do Campo, os mesmos versam sobre a efetivação do princípio da igualdade. É posto como objetivo regulamentar as estratégias específicas de atendimento e a flexibilização da organização do calendário escolar. Consta na Resolução CNE/CEB nº 1/2002 em seu Art. 7º e na Resolução CNE/CEB nº 4/2010 em seu Art. 35,

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil (BRASIL, 2002b; p. 2 – Grifo nosso)

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no

campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - **conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;** (BRASIL, 2010, p. 12 – Grifo nosso)

Destacamos nesse objetivo a necessidade de angariar regulamentações que garantam a flexibilização escolar, uma vez que o currículo urbanocêntrico desconsidera uma organização temporal específica. Por seu caráter universalizador de conhecimento, o modelo curricular urbanocêntrico prega uma universalidade na construção do conhecimento na qual o tempo pedagógico acontece predominantemente no espaço físico destinado à escolarização desconsiderando os elementos outros que compõem a comunidade como coletivo.

Já as exigências curriculares dispõem sobre a organização do currículo. Fica normatizado que é de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino a organização dos seus currículos, considerando as especificidades e apresentando conteúdos relacionados aos conhecimentos da população do campo, considerando os saberes próprios das comunidades em diálogo com os saberes acadêmicos. Consta no Decreto nº 7.352/2010 em seu Art. 6º,

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo **deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas** (BRASIL, 2010, p. 2 – Grifo nosso).

No âmbito dos Cursos de Licenciatura pensar na exigência organizacional como responsabilidade do estabelecimento articulada à realidade campesina é relevante, uma vez que não se pode abrir mão da ligação entre o contexto em que se desenvolvem os processos educativos e a realidade conflituosa presente no contexto rural brasileiro (MOLINA; SÁ, 2011).

Os princípios, os objetivos e as exigências postos ao Currículo na Educação do Campo nos permitem compreender que a organização curricular, conferida aos estabelecimentos de ensino, vincula-se diretamente às especificidades presentes no campo. Tal fato implica em uma flexibilização curricular e um trabalho didático pedagógico em conformidade com a realidade campesina. Aspectos como este dizem respeito diretamente ao âmbito dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que este é o Lócus de Formação Docente que atende aos diferentes sujeitos campesinos, que segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 são

compostos por: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Diante da diversidade de sujeitos que vivem no campo, evidencia-se a necessidade de empreender uma formação docente que considere as peculiaridades do território campesino. Para Molina e Freitas (2011, p. 28),

é fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra.

Ressaltamos também que embora sinalizada recentemente na Legislação, de maneira mais latente a partir de 2002, a demanda pela formação de professores do campo não é recente. A luta pela terra, empreendida desde séculos atrás, implicava também a luta pelo saber escolarizado, inclusive no Ensino Superior. Mas, conforme ressalta Ghedin (2012, p. 13),

Infelizmente, por condições históricas, tal conquista não foi possível em outro tempo. Isso não quer dizer que ela não tenha sido necessária. Quer dizer apenas que o Estado, como gestor das diferentes demandas da sociedade, nunca se responsabilizou em atender a essa demanda por formação no nível que ela exige.

A sonegação histórica da Formação de Professores fez-se latente como Ferida Colonial ancorada na Colonialidade do Saber. Nesse contexto, a Formação de Professores é remetida ao urbano, tendo concentrada a discussão das políticas curriculares que instituem os currículos dos Cursos de Licenciaturas na cidade. Assim, em uma postura colonial de Poder e Saber, foi imposto que o *Lócus* urbano era merecedor de centralizar a discussão sobre a formação de professores enquanto restava aos habitantes do Campo o abandono não só na Educação Básica, mas também no Ensino Superior.

Neste direcionamento, a formação docente vem sendo uma das demandas dos Movimentos Sociais para a Educação do Campo, que nas últimas décadas vem lutando para criar mecanismos de formação de professores prezando o enraizamento dos profissionais nas lutas dos povos campesinos. Ou seja, o que se busca é uma política de formação docente que combata o desenraizamento não só dos estudantes, mas, principalmente, dos professores. Por este motivo, nos documentos legais encontramos princípios, objetivos, exigências que dizem respeito à formação dos profissionais que atuam na Educação do Campo.

Nesse cenário, podemos observar a presença do princípio do respeito à diversidade, contemplando na proposta pedagógica os princípios éticos que permeiam a convivência solidária e colaborativa, além de proporcionar a integração das políticas nacional e estadual de formação para os profissionais da educação. Conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2002

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte.

§ 2º A admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverá **considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo** e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento do pessoal **comprometido com as especificidades dessa modalidade de educação**. (BRASIL, 2001, p. 11 – Grifo nosso).

Art. 5º - Na adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei Nº 11.738/2008 e da Lei Nº 11.494/2007, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem observar as seguintes diretrizes:

XI - **prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades**, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sob os seguintes fundamentos:

a) sólida formação inicial básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos de suas competências de trabalho;

b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada;

c) aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;

d) aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação (artigo 67, V, da Lei Nº 9.394/96). (BRASIL, 2002b, p. 3 – Grifo nosso).

A presença do princípio enfatizando o respeito à diferença é pertinente, uma vez que ao pensar as diferenças presentes no território campesino se pensa também a construção/reconstrução da formação docente campesina. Isto tem sido possível à medida que se pensa os sujeitos campesinos como pertencentes a identidades individuais e coletivas. Segundo Borba (2008), são sujeitos individuais à medida que possuem identidades pessoais como homem, mulher, branco, negro, entre outros. Já na dimensão coletiva transcendem-se as identidades pessoais em nome da afirmação como grupo social; são agricultores, feministas, quilombolas entre outros.

Frente ao princípio da diferença, é posto como objetivo para a Formação de Professores melhorar a qualificação e suprir as carências de habilitação profissional na educação. Conforme podemos observar na Resolução CNE/CEB n° 1/2002,

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. **Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.** (BRASIL, 2002, p. 2 – Grifo nosso)

Esta exigência expressa uma das bandeiras de luta dos Movimentos Sociais, a garantia do direito ao acesso e à permanência no Ensino Superior. Segundo Arroyo (2010), o que se tem demandado é uma formação docente para os professores que atuam nas escolas do campo. Tal luta se justifica partindo do pressuposto que historicamente a formação dos profissionais que atuavam na Educação do Campo se dava de maneira muito incipiente, uma vez que para ensinar no campo bastava ter o mínimo de escolarização. Além do mais com a luta dos movimentos sociais pode-se evidenciar que a maioria dos docentes que trabalha nas escolas classificadas como rurais não é do campo, apenas se locomove do perímetro urbano para as escolas localizadas nas áreas rurais.

Nesse contexto, é colocada como exigência que a Formação de Professores tanto inicial como continuada leve em conta a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo sendo responsabilidade do sistema de ensino desenvolver tais políticas. Tal princípio encontra-se expresso no Parecer CNE/CEB n° 23/2007,

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto. (p.11)

§ 2º A admissão, **formação inicial** e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, **deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento do pessoal comprometido com as especificidades dessa modalidade de educação.** (BRASIL, 2007, p. 11 – Grifo nosso).

O que percebemos com a presença desta função é a garantia da formação docente que tenha como ponto de partida e chegada o território campestre. Nesse sentido o que se busca é uma formação específica para a população campestre que historicamente foi marginalizada pela Colonialidade do Saber.

De tal forma, podemos perceber que frente aos princípios, aos objetivos e às exigências postos à Educação do Campo, a luta pela formação de professores foi tomando corpo e os movimentos sociais passaram a demandar uma formação específica para os docentes que atuam nas escolas localizadas no território rural. Para Arroyo (2010), a luta pela escola do campo complementa-se com professores do campo no campo enraizados na sua cultura, saberes, modos de produção e de viver. Nesse sentido, defende que é preciso formar jovens das comunidades para o magistério, a Pedagogia e a Docência.

Com tal propósito, os movimentos sociais lutaram em prol do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que foi implementado no Brasil a partir de 2004. O curso é resultado da luta como política de formação inicial para os sujeitos que atuam na Educação do Campo materializado através do PRONACAMPO vinculado à SECADI.

Destacamos que o PRONACAMPO, como Programa do Governo Federal, apresenta como objetivo,

apoiar técnica e financeiramente os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a implementação da política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2010, p.1).

No que concerne especificamente à Formação de Professores o Programa apresenta um eixo específico, o eixo II, intitulado “Formação Inicial e Continuada de Professores”; é nesse eixo que encontramos a oferta de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Tais Cursos de Licenciatura são ofertados pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) que visa à implementação de Cursos Regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, sejam elas Universidades Federais ou Institutos Federais de Educação.

Os Cursos Superiores de Licenciatura em Educação do Campo têm como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, considerando que o objeto de estudo e as práticas desses profissionais se darão nas escolas da Educação Básica do Campo. É característica dessas licenciaturas a organização curricular no

regime da alternância intercalando o tempo escola e o tempo comunidade, tendo seus componentes curriculares organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2011).

O curso emerge com o intuito de formar um perfil docente que seja capaz de compreender a dinâmica social, cultural e política que perpassa o território campesino. Para Arroyo (2010, p. 15),

Aos cursos de Pedagogia da Terra, de Formação de Professores do Campo, Indígenas, Quilombolas chega uma diversidade social, racial, étnica e dos campos que não há nos cursos regulares de Pedagogia e de Licenciatura. Essas experiências de formação podem representar processos de democratização das universidades, dos cursos e currículos de formação; democratização que reconheça as diferenças, os coletivos diversos, suas formas de luta por direitos como uma riqueza, reconheça o direito às diferenças, inclusive de sujeitos e processos de formação. É preciso entrar e mudar por dentro.

O documento legal que regulamenta a Licenciatura em Educação do Campo é o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Para implementação dos cursos, os Institutos Federais de Educação Superior (IFES) têm que atender aos critérios de uma minuta que especifica que os projetos deverão contemplar as alternativas de organização escolar e pedagógica contribuindo para a expansão da educação básica nas comunidades rurais.

A minuta que responde ao Edital SESU/SETEC/SECADI/MEC de 2012 visa estabelecer critérios e procedimentos para fomento de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, destinados à Formação de Professores para a atuação nas escolas localizadas nos territórios campesinos. As exigências presentes na minuta são:

- a. **considerar a realidade social e cultural específica das populações** a serem beneficiadas, devendo ser elaborados com a participação dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e dos sistemas estaduais e municipais de ensino;
- b. **estabelecer condições metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo;**
- c. **prever critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo**, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes de ensino;
- d. **apresentar organização curricular** por etapas equivalentes a semestres regulares **cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e**

Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas;

e. **apresentar diagnóstico** da demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações;

f. **indicar um coordenador vinculado à instituição** executora com titulação de Doutor ou, excepcionalmente, Mestre, com currículo atualizado na plataforma Lattes (CNPq);

g. **apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento** previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais;

h. **contemplar, no projeto político-pedagógico, os seguintes itens: apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado do formando, papel dos docentes, estratégias pedagógicas, currículo (objetivos do currículo, estrutura ou matriz curricular, etapas - identificação das etapas, objetivos das etapas, conteúdo programático, dividido em 2 unidades e sub-unidades; bibliografia básica e complementar), avaliação e acompanhamento das etapas e cronograma de execução.**

Pensar sobre a Formação de Professores em cursos específicos para o atendimento das escolas do campo, a partir das exigências apresentadas acima, torna-se relevante, uma vez que possibilita ao diferentes sujeitos serem reconhecidos como Sujeitos de Direito e não mais Sujeitos de Favor (LEMOS, 2013). Isto historicamente não foi possível devido à atuação da Colonialidade em seus vários eixos que demarcava os sujeitos camponeses como Racialmente e Racionalmente não dignos de possuir o conhecimento de Nível Superior.

A universidade foi tida historicamente como guardiã do conhecimento, portanto ao filtrar e validar que conhecimentos eram válidos estabeleceu uma relação de poder e de controle através da Colonialidade do Poder e do Saber. Nesse contexto, os povos camponeses foram excluídos da hegemonia do conhecimento. Por este motivo, na atualidade, por meio dos aparatos legais, vem se conquistando palmo a palmo o acesso ao latifúndio do saber (ARROYO, 2012), ocupando os diferentes espaços educativos. A exemplo, temos as Licenciaturas em Educação do Campo que vêm se propondo a formar sujeitos do Campo para atuarem na Educação Básica do referido território.

Desta maneira, frente aos avanços legislativos que versam sobre o Currículo e a Formação de Professores na Educação do Campo, compreendemos ser relevante perceber

como vêm se constituindo, especificamente, a Licenciatura em Educação do Campo do sertão pernambucano no que concerne ao currículo prescrito desse Curso.

5.1.2 O contexto do enunciado local: o Curso de Licenciatura em Educação do sertão pernambucano

A implementação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a nível nacional, é recente, datada na efetivação de quatro cursos piloto em 2004. Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo são reflexos da luta histórica dos Movimentos Sociais Campesinos.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a nível local, encontra-se implementado no sertão pernambucano, sendo ofertado em uma IES que, atendendo ao Edital nº 2, de 23 de abril de 2008²¹, apresentou um projeto para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica para as escolas situadas em áreas rurais. O referido projeto apresentado foi aprovado sendo deflagrado o processo seletivo no ano de 2010.

Abriu-se então o vestibular para compor a turma única de 60 licenciandos em Educação do Campo que traz o curso em duas habilitações: Linguagens e Códigos e Ciências Agrárias. Atendendo ao edital, o curso tem como objeto a escola de Educação Básica do Campo. O público alvo para compor o corpo discente são professores e professoras da rede pública de Educação Básica de escolas do campo e educadores populares dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo, que não possuam formação em nível superior.

A LEEdC pesquisada tem como objetivos: formar e habilitar profissionais para atuar na Educação Fundamental e Média nas escolas do campo, jovens pertencentes às comunidades do campo que tenham concluído o Ensino Médio e/ou pessoas que estejam atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo; preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno; contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo (PCC, 2010).

²¹ O Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, por meio do Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, convocava as Instituições de Ensino Superior (IES) 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.

Metodologicamente, o curso encontra-se organizado em dois tempos: Tempo Escola e Tempo Comunidade. No tempo Escola, os discentes se deslocam para a cidade de Arcoverde – PE com o intuito de vivenciar os períodos intensivos de formação presencial. No tempo comunidade, os sujeitos produzem e constroem conhecimento nos territórios campesinos que habitam.

Antes da efetivação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a Formação Inicial de Professores que atuam no território campesino se dava, e ainda se dá, em Cursos de Licenciaturas, tais como: Pedagogia, História, Letras, Geografia, Física, Química entre outros. Contudo, os movimentos sociais passaram a denunciar que nem todos os professores do campo tinham formação de nível superior para atuar nas Escolas do Campo e que tais formações, por si só, não garantiam uma identidade profissional que mobilizasse o trabalho pedagógico em prol da emancipação social dos sujeitos campesinos. Por este motivo, foi posta em pauta a efetivação dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo que garantissem o direito à formação de professores do Campo para atuar nas Escolas do Campo.

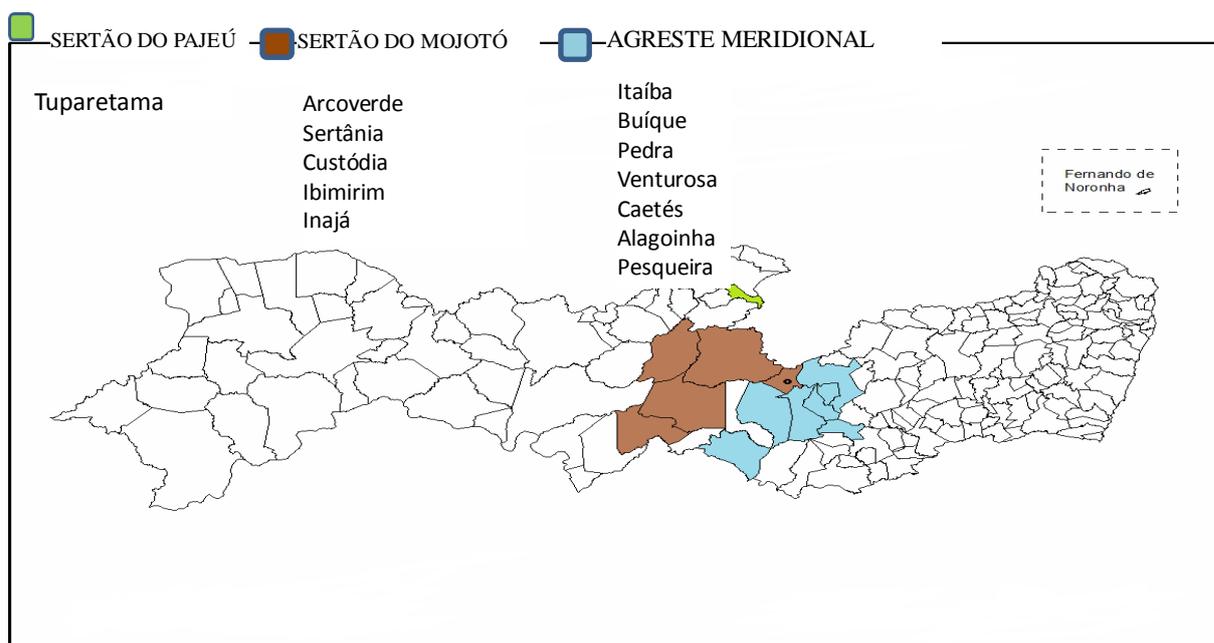
Salientamos que embora sediado na cidade de Arcoverde, o curso pesquisado é composto de sujeitos campesinos provenientes do interior pernambucano advindos das regiões: Agreste Meridional, Sertão do Moxotó, Sertão do Pajeú. Vislumbrados na Figura 05

FIGURA 05 – Regiões atendidas pela LEdC pesquisado



Fonte: Figura construída a partir do PCC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado.

Nessas três regiões do Estado de Pernambuco, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo atende aos municípios apresentados na figura 06

FIGURA 06 – Municípios atendidos pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Fonte: Tabela construída a partir do PCC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado

Conforme observado na Figura 06 no Agreste Meridional, o Curso atende à população campesina das cidades de: Buíque, Caetés, Itaíba, Pedra, Alagoinha, Pesqueira e Venturosa. As referidas cidades juntamente com 21 outros municípios²² compõem o território geográfico denominado de Agreste Meridional que abrange uma área de 13.113,50 Km². Segundo o Censo 2012 do IBGE, nessa região vive uma população de 641.727 habitantes, sendo 370.818 habitantes na zona urbana e 270.909 habitantes na zona rural. Dos sujeitos habitantes do território campesino, encontramos: agricultores familiares, famílias assentadas, comunidades quilombolas e terras indígenas. A economia do Agreste Meridional tem na pecuária leiteira sua principal base, sendo a região conhecida como a Bacia Leiteira do Estado, participando com mais de 20% da produção total de leite de Pernambuco. Além disso, o turismo, o comércio e as atividades agrícolas também têm expressão na economia regional.

Outra região atendida pela LEdC pesquisada é o Sertão do Moxotó. Conforme já explicitado, dessa região são atendidos os seguintes municípios: Arcoverde, Custódia, Sertânia, Ibimirim, Inajá juntamente com outros 2 municípios (Betânia e Manari) compõem uma área de 8.929 km². De acordo com o censo demográfico 2012 do IBGE, nessa região vive uma população de 212.556 habitantes, sendo 133.324 habitantes na área urbana e 79.232 habitantes na zona rural. A economia da região está baseada em atividades agropecuárias,

²² Segundo o Portal da Cidadania os municípios são: Águas Belas, Angelim, Bom Conselho, Brejão, Buíque, Caetés, Calçados, Canhotinho, Capoeiras, Correntes, Garanhuns, Iati, Itaíba, Jucati, Jupi, Jurema, Lagoa do Ouro, Lajedo, Palmerina, Paranatama, Pedra, Saloá, São João, Terezinha, Tupanatinga e Venturosa.

com destaque para a caprinovinocultura. Outros destaques são a prestação de serviços, a indústria e a apicultura, sendo a região considerada um dos maiores polos apícolas do Estado.

A região do Sertão do Pajeú também é atendida pela LEdC na representação do município de Tuparetama que juntamente com outros 16 municípios²³ compõem uma área de 8.689,7 km² na qual, de acordo com o censo demográfico 2010 do IBGE, vive uma população de 314.603 habitantes, sendo 199.726 habitantes na área urbana e 114.877 habitantes na zona rural. A economia do Sertão do Pajeú está baseada na avicultura, na agropecuária, na pequena indústria, no comércio, nos serviços e no turismo. Na agricultura, além do milho e feijão, a região cultiva a cana de açúcar, utilizada para a produção de mel, rapadura e cachaça.

Percebemos com a descrição das regiões que o Campo não é um território homogêneo. Conforme afirmam Silva e Silva (2012), é um território que apresenta diferenças intracampo. Nesse contexto, a LEdC pesquisada se depara com esse desafio de considerar a diferença na formação dos diferentes.

Situar a implementação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo possibilita enxergar como vêm se materializando as lutas dos movimentos sociais. Nesse cenário, não basta apenas uma educação de características específicas e diferenciadas; a demanda se estende para que a formação se coadune com tais características. Desta maneira, a principal bandeira de luta dos Movimentos Sociais Camponeses se dá na luta pela terra, mas, para Arroyo (2013), a luta contra o latifúndio da terra está articulada à luta contra o latifúndio do saber que historicamente foi sonhado aos sujeitos do campo.

A ocupação do latifúndio do saber vem sendo intensificada nas últimas décadas e um dos espaços requeridos à ocupação é justamente o currículo. Para Gimeno Sacristán (2013), o currículo é a seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolarização. Contudo, para os povos camponeses, historicamente a seleção presente nos componentes curriculares não os contemplava. Tal fato, entre outros motivos, influenciou os movimentos sociais a lutarem para garantir o acesso ao saber acadêmico, com o intuito de formar professores que considerassem a luta histórica do campo.

Tendo em vista a luta contra o latifúndio do saber, Machado (2008, p. 191) verbaliza que “no presente, há a consciência de que não basta o simples acesso ao saber sistematizado se esse é alheio à realidade local e a identidade dos sujeitos do campo”. Ao se afirmarem

²³ Segundo o portal da cidadania, os municípios que compõem o Sertão do Pajeú são: Afogados da Ingazeira, Brejinho, Calumbi, Carnaíba, Flores, Ingazeira, Igaracy, Itapetim, Quixaba, Santa Cruz da Baixa Verde, Santa Terezinha, São José do Egito, Serra Talhada, Solidão, Tabira, Triunfo e Tuparetama.

como sujeitos de direitos exigem que a organização curricular tenha como princípio a articulação entre o conhecimento escolarizado e a vida dos sujeitos camponeses. Por isso, os movimentos sociais vêm demandando como prioridade uma formação específica e diferenciada.

Ser específico na Educação do Campo diz respeito a abordar de maneira singular os diferentes territórios e sujeitos pertencentes ao referido território. Para Silva e Silva (2011), isto versa sobre a realidade intracampo presente no território camponês, ou seja, é um território que se diferencia entre si. Nesse sentido, se busca uma educação, e consequentemente uma Formação Docente, que coadune e trate das diferentes comunidades presentes no Campo. Contudo, se busca garantir, também, que essa educação/formação seja diferenciada da ofertada no espaço urbanocêntrico, o que Silva e Silva (2011) denominam de diferença extracampo.

Ambos os fatos implicam romper com um modelo paradigmático que vê a formação como ato técnico instrumental e passa a enxergar a formação como ação emancipatória. A proposta é que essa formação de professores contemple a especificidade dos diversos contextos camponeses. Para tanto, se faz necessário pensar o currículo, em especial os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses.

Nesta perspectiva, os cursos encontram-se organizados por área de conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. Seguindo a tendência nacional, a LEDC pesquisada oferta duas habilitações: Linguagens e Ciências Agrárias. Com tal modelo organizacional, preza-se a ideia de habilitar os professores à docência que vai além da lógica Colonial/Moderna/Urbana/Disciplinarizada.

As especificidades curriculares apresentadas para os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo são impulsionadas pela luta dos movimentos sociais na afirmação da diferença presente no território camponês. Para Arroyo (2013), historicamente os diferentes foram tidos no currículo como desiguais/sub-humanos, por isso suas culturas e seus conhecimentos ficaram à margem (marginalizados) no currículo, dentre outras esferas sociais.

Em conformidade com o pensamento acima citado, ressaltamos que pelo caráter histórico e seletivo, o currículo vem sendo perpassado por forças de interesses que elucidam os conhecimentos urbanocêntricos e silenciam, através da Colonialidade do Saber, as *epistemes* outras produzidas nos territórios camponeses. Assim, torna-se pertinente compreender como se dá o currículo da formação em *lócus* que historicamente foi sonogado, o Campo, especificamente em suas licenciaturas. Para tanto, focaremos no currículo prescrito

desses cursos, pois “é o currículo sancionado pela administração central adotado por uma estrutura organizacional escolar” (PACHECO, 2005, p. 51).

Compreendemos, contudo, que é a partir da atuação dos movimentos sociais na luta em diferentes contextos, dentre eles o educacional, que vem se tornando possível elaborar novas linguagens e modelos curriculares. Dentro desses currículos, os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses que contemplem a diferença como elemento potencializador e problematizador das relações sociais vivenciadas por esses povos historicamente silenciados.

Nessa direção, miramos nosso olhar para o documento analisado, o PCC, com a finalidade de compreender como tem sido pensado e construído o currículo da formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, para posteriormente compreendermos os conteúdos curriculares que tratam dos saberes camponeses.

5.2 O PCC: o mosaico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

O mosaico, uma técnica utilizada artisticamente na decoração de ambientes, é constituído de pequenos pedaços de pedras, como mármore e granito, que são postos sobre uma superfície plana preenchendo artisticamente um todo. Como um mosaico, o PCC como documento da instituição é composto por várias partes que dizem respeito de um todo. Concebemos assim as temáticas de: Sociedade, Educação, Curso de Formação, Currículo e Sujeitos como sendo as partes que dizem respeito a esse todo, o modelo paradigmático de educação posto ao território camponês que baliza o Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Em especial, destacamos que nossa análise nesse momento procede sobre o PCC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tal documento analisado foi construído no ano de 2008 para atender ao Edital nº 2 de Abril de 2008 que convocava Instituições de Ensino Superior públicas a apresentarem projetos para a Formação de Professores da Educação Básica para as escolas situadas em áreas rurais. A sua construção e a inscrição para ofertar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo sinalizam um alinhamento a um Movimento Nacional que visa à formulação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo, bem como contribuem para a expansão da oferta da Educação Superior voltada às comunidades rurais como meio de superar as desvantagens educacionais impostas pela Colonialidade do Saber.

A presente análise tem como justificativa a prerrogativa de atender ao primeiro objetivo de pesquisa que é “identificar e caracterizar, no Currículo Prescrito o que diz respeito a: Sociedade, Educação, Curso de Formação, Currículo e Sujeitos presente na proposta curricular do referido Curso de Licenciatura em Educação do Campo”. De tal modo, apresentaremos nas próximas subseções as análises correspondentes a cada temática anunciada. Salientamos que anunciar as análises de cada temática tem nos possibilitado evidenciar a que paradigma educacional se filia o Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

5.2.1 Sociedade

No que diz respeito à Concepção de Sociedade, identificamos que a mesma configura-se como *Sociedade Emancipatória*. Essa concepção encontra-se atrelada ao Movimento Nacional protagonizado pelos sujeitos camponeses que defendem o Campo como espaço de vida que demanda condições dignas para viver em sociedade ancorados nos princípios do desenvolvimento, da sustentabilidade, da solidariedade, da justiça e da igualdade (CALDART, 2012).

No documento analisado, a Concepção de *Sociedade Emancipatória* é enfatizada quando atribui competências e habilidades a serem construídas. Assim, o PCC propõe: “adotar posturas que demonstrem valores humanistas e compromisso com transformações que visem **uma sociedade de justiça, igualdade e liberdade para todos**” (PCC, 2010, p. 9-10 – Grifo nosso).

Justiça para os povos que cujas identidades foram rotuladas e reduzidas através da Colonialidade (QUIJANO, 2005). Em especial, tratamos aqui dos povos camponeses que tiveram suas terras roubadas pelo modelo latifundiário imposto no Brasil e continuam na atualidade perdendo suas vidas ao lutarem por reformas agrárias propondo mudanças estruturais que garantam o direito a viver e tirar seu sustento do território camponês.

Igualdade para afirmar que as diferenças presentes no território camponês não inferiorizem este território e nem os sujeitos que nele habitam. Rompe-se, então, com a Colonialidade em seus vários eixos à medida que não se aceita como natural e válida a superioridade urbana em detrimento da inferioridade camponesa. Nesse sentido, o PCC defende que os sujeitos em formação “compreenda os princípios da inclusão e da diversidade como fundamentais na formação de uma **sociedade mais igualitária**” (PCC, 2010, p. 12 –

Grifo nosso). O que se busca garantir com o direito à igualdade é assegurar a todos condições dignas de vida e não dicotômicas. Salientamos também que pensar o bem-estar social como direito de todos articula-se diretamente com uma postura Decolonial no qual se abandona o rótulo de condenados da terra e se insere socialmente como sujeitos de direitos.

Outras características presentes no PCC da LEdC dizem respeito à Liberdade. Esta é tomada como uma trama Decolonial, pois permite aos sujeitos vivenciar, sem as rédeas do colonizador/dominador, a validade de seus costumes, crenças, trabalho e *epistemes*, ou seja, de seus modos de vida. Compreendemos que a liberdade foi um dos elementos mais sonogados aos povos habitantes da Aby Ayala desde a dominação colonial até a atualidade por meio da Colonialidade. Por esse motivo é caro para os povos campestinos lutarem pelo direito à liberdade, libertar-se das rédeas coloniais que só lhes subalternizaram.

Destacamos que pensar a *Sociedade Emancipatória* a partir dos preceitos da liberdade, igualdade e justiça anuncia um alinhamento ao pensamento de Freire (2005), quando afirma que a emancipação é um fazer cotidiano e histórico permeado de desafios. De tal modo a Concepção de *Sociedade Emancipatória* presente no PCC aparece, nesse contexto, como conquista política a ser efetivada que possibilita as modificações nas conjunturas sociais.

Consideramos que ao adotar a Concepção de *Sociedade Emancipatória* o PCC se distancia dos paradigmas da Educação Rural Hegemônico e Funcional do Campo, ou seja, dos modelos paradigmáticos firmados no desenvolvimento colonial, moderno, capitalista e latifundiário (FERNANDES; MOLINA, 2004). Ao se distanciar desses paradigmas o PCC anuncia proximidades com o Paradigma da Educação do Campo Crítica. Justificamos a aproximação pela busca de um modelo societal que preza por relações sociais. Outras firmadas nos elementos da liberdade, igualdade e justiça. Ancorados na premissa da Interculturalidade Crítica, a concepção de *Sociedade Emancipatória* visa modificar as estruturas sociais vigentes.

Para tanto, a Educação é vista como elemento fundamental para modificação das estruturas sociais presentes na atualidade. Nesse sentido, é nosso intuito na próxima subseção apresentar a análise da referida temática, Educação.

5.2.2 Educação

O documento analisado apresenta a temática Educação, sendo possível identificar suas Concepções, seus Princípios, suas Características e suas Funções/Objetivos, conforme veremos abaixo.

No que se refere à Concepção de Educação, percebemos no PCC a presença de duas: a primeira *Concepção de Educação como Política Pública*; e a segunda *Concepção de Educação Emancipatória*.

Quanto à primeira Concepção de Educação apresentada, a *Concepção de Educação como Política Pública*, encontramos escrito na apresentação do documento:

APRESENTAÇÃO

Dessa forma, insere-se num esforço de afirmação da **Educação do Campo como política pública**, em um processo de construção de um sistema público de educação para as escolas do campo (PCC, 2010, p. 2-3 – Grifo nosso).

Desta forma, a Educação é um direito que se materializa como política pública e não como favor. A presente concepção está fincada na legalidade do direito assegurado desde a Constituição Federal de 1988 que preconiza em seu artigo 205 o direito da educação a todos os cidadãos brasileiros. Isto implica dizer que os povos camponeses vêm lutando para garantir a efetivação desse direito rompendo com as imposições subalternizadoras da Colonialidade do Saber. Nessa direção, Caldart (2002, p. 18) afirma que a educação “é um direito universal, direito humano, e direito social. Por isso não pode ser tratada como serviço, política compensatória ou mercadoria”.

A luta é pertinente, porém a garantia legal por si só não assegura o trato educativo com os diferentes sujeitos camponeses. Conforme nos lembra Walsh (2010), a Interculturalidade Funcional pode atuar na legislação incluindo os diferentes, mas não modificando as estruturas sociais e educacionais. Nessa direção, Jesus (2006) vai falar da necessidade de assegurarmos o direito universal, mas, não aceitarmos o universalismo educacional que torna homogêneos os diferentes lugares, tempos e sujeitos.

É relevante refletirmos sobre as posturas universalizantes e homogeneizadoras postas à Educação, pois elas têm gerado relações dicotômicas que influenciam diretamente na oferta e qualidade da mesma. Para os modelos educacionais fincados no padrão colonial de se conceber a educação, o que se tem efetivado é uma educação precária denunciada pelo próprio PCC. Encontramos no documento,

JUSTIFICATIVA

Pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP mostram que **a educação no Brasil enfrenta desafios que precisam de intervenções urgentes e consistentes. Em se tratando da educação para as comunidades do campo, os dados são ainda mais alarmantes, pois apontam para uma realidade muito mais precária com**

a presença de políticas públicas inadequadas ou a sua total ausência.
(PCC, 2010, p. 7 - Grifo nosso)

Se contrapondo à educação precária ofertada historicamente aos territórios camponeses o PCC anuncia sua segunda Concepção de Educação, a de *Educação Emancipatória*. Esta consiste em conceber a educação como meio de proporcionar o desenvolvimento dos sujeitos camponeses. Consta no documento:

JUSTIFICATIVA

Nesse sentido, considerando a relação estratégica da **educação para o desenvolvimento local, por meio da construção de conhecimentos que possam oportunizar a construção da identidade e do empoderamento dos sujeitos, da autoestima e do capital social, por meio da união de parceiros que discutam, aprofundem e promovam ações direcionadas as mudanças necessárias**, acredita-se que é fundamental um trato educativo específico no qual, ao mesmo tempo em que se resguardem os parâmetros de excelência relativos aos saberes escolares, também se preserve uma preocupação com as especificidades das comunidades envolvidas no processo, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação cujo sentido supere o alheamento e promova um sentido de pertencimento para com a realidade vivenciada pelas pessoas que vivem no e do campo. Isto inclui as diversas dimensões da vida humana em sociedade: laboral, social, cultural, identitária, linguística, entre outras. (PCC, 2010, p. 8 - Grifo nosso).

Neste cenário, a Educação aparece como ferramenta fundamental para ratificar o modelo societal defendido no PCC, o Emancipatório. Isto implica dizer que bem mais do que a apreensão da decodificação da leitura e da codificação da escrita, a *Educação Emancipatória* é vista como possibilidade de desenvolvimento social, político, econômico, cultural e epistêmico.

De tal modo, quando adota a Concepção de *Educação Emancipatória*, o PCC aproxima-se de uma das bandeiras de luta dos Movimentos Sociais Camponeses, a educação pensada e construída a partir da mirada de uma transformação social. Nesta perspectiva,

Educação como emancipação humana, compreende que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros, raças e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas com princípios agroecológicos e estratégias solidárias, vão recriando suas pertencências, reconstruindo sua identidade na relação com a natureza, com o trabalho e a cultura (SILVA, 2009, p. 74-75).

Para concretizar a *Educação Emancipatória* o PCC vai apontar que é necessário adotar como *Princípio* que a mesma seja de *Qualidade*. Conforme expresse no documento “para dar

conta dessas demandas é urgente à oferta de **educação de qualidade para as populações do campo**” (PCC, 2010, p. 9 – Grifo nosso).

O Princípio da Qualidade assegura que a educação posta ao território campesino não pode ser ofertada de qualquer maneira, ou, como diz Arroyo (2010), ser uma educação meramente compensatória. O PCC sinaliza com este Princípio a necessidade de se pensar uma Educação que tenha relação direta com o território campesino atendido, ou seja, uma educação do povo feita pelo povo.

De tal modo, é possível compreender o *Princípio da Qualidade* por meio da *Característica* da Educação ser Específica e Diferenciada. Isto significa a defesa por uma educação condizente com a realidade do território campesino. No que concerne a este aspecto encontramos no documento,

Nesse sentido, considerando a relação estratégica da educação para o desenvolvimento local, por meio da construção de conhecimentos que possam oportunizar a construção da identidade e do empoderamento dos sujeitos, da autoestima e do capital social, por meio da união de parceiros que discutam, aprofundem e promovam ações direcionadas as mudanças necessárias, acredita-se que **é fundamental um trato educativo específico no qual, ao mesmo tempo em que se resguardem os parâmetros de excelência relativos aos saberes escolares, também se preserve uma preocupação com as especificidades das comunidades envolvidas no processo**, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação cujo sentido supere o alheamento e promova um sentido de pertencimento para com a realidade vivenciada pelas pessoas que vivem no e do campo. Isto inclui as diversas dimensões da vida humana em sociedade: laboral, social, cultural, identitária, linguística, entre outras. (PCC, 2010, p. 8 – Grifo nosso)

Ao tomar como *Característica* da Educação ser *Específica e Diferenciada* o documento PCC da LEdC pesquisada direciona-se para a defesa da educação Do e No Campo. Desta forma, com tal *Característica*, o que se defende é o direito da educação ser ofertada No lugar de habitação, o Campo, bem como ser uma educação que diz respeito direto ao modo de vida dos sujeitos campesinos (CALDART, 2002). Nessa direção, o PCC toma amparo na LDB de 1996 e afirma,

Trata-se de uma educação capaz de dar forma a concepções sobre a dinâmica do mundo contemporâneo, em diferentes escalas, ou seja, abrangendo o global, o nacional, o regional e o local, e integrando as complexas questões socioeconômicas às questões ambientais. Ao mesmo tempo, há evidentemente, o desafio de integrar, com eficiência, o ensino às micro dimensões do cotidiano das comunidades envolvidas e das pessoas, em particular. Concepção esta expressa e já assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - quando **reconhece as especificidades das populações campo e o**

direito dessas populações a uma educação adequada a sua realidade. O que sugere, evidentemente, a necessidade da formação docente coerente com essa visão (PCC, 2010, p. 9 – Grifo nosso).

Para dar conta de uma Educação de *Característica Específica e Diferenciada* a Educação tem como *Função/Objetivo* ser *Global e Local*. Conforme expresso no documento,

Trata-se de uma **educação capaz de dar forma a concepções sobre a dinâmica do mundo contemporâneo, em diferentes escalas, ou seja, abrangendo o global, o nacional, o regional e o local, e integrando as complexas questões socioeconômicas às questões ambientais.** Ao mesmo tempo, há evidentemente, o desafio **de integrar, com eficiência, o ensino às micro dimensões do cotidiano das comunidades envolvidas e das pessoas, em particular.** Concepção esta expressa e já assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - quando reconhece as especificidades das populações campo e o direito dessas populações a uma educação adequada a sua realidade. O que sugere, evidentemente, a necessidade da formação docente coerente com essa visão (PCC, 2010, p. 8 – Grifo nosso).

Ao dar conta dessa *Função/Objetivo*, o PCC se compromete a abordar na Educação o saber histórico acumulado e produzido no contexto global, bem como tratar do saber local, aquele que historicamente foi subalternizado pela Colonialidade do Saber, como sendo aquele não digno de ser ensinado e conseqüentemente não digno de ser apreendido (MIGNOLO, 2005a).

Nessa direção, evidencia-se outra *Função/Objetivo* da Educação presente no PCC, o de *Proporcionar o Pertencimento* dos que são atendidos pela Educação. É posto que

Nesse sentido, considerando a relação estratégica da educação para o desenvolvimento local, por meio da construção de conhecimentos que possam oportunizar a construção da identidade e do empoderamento dos sujeitos, da autoestima e do capital social, por meio da união de parceiros que discutam, aprofundem e promovam ações direcionadas as mudanças necessárias, acredita-se que é fundamental um trato educativo específico no qual, ao mesmo tempo em que se resguardem os parâmetros de excelência relativos aos saberes escolares, também se preserve uma preocupação com as especificidades das comunidades envolvidas no processo, tendo em vista o desenvolvimento de **uma educação cujo sentido supere o alheamento e promova um sentido de pertencimento para com a realidade vivenciada pelas pessoas que vivem no e do campo.** Isto inclui as diversas dimensões da vida humana em sociedade: laboral, social, cultural, identitária, linguística, entre outras. (PCC, 2010, p. 8 – Grifo nosso)

Nesse cenário, a educação tem como *Função/Objetivo* *proporcionar o pertencimento* dos diferentes sujeitos que fazem parte do território campesino. Isto implica

dizer que mais do que estar/habitar um espaço geográfico, o pertencimento diz respeito a estar inserido/fazer parte de um território material e imaterial (FERNANDES; MOLINA, 2004). Mais do que um lugar geográfico, o território abrange os aspectos políticos, sociais, culturais e epistêmicos nos quais se dá a vida. Nessa via de pensamento se adota a nomenclatura de pertencer ao invés de habitar, pois a primeira implica “fazer parte de”, já a segunda implica apenas “estar em”.

Concebemos, assim, a partir das Concepções, Princípios, Característica e Funções/Objetivos, que no que se refere à temática Educação, que o documento analisado denota uma vinculação direta com o Paradigma da Educação do Campo Crítico. A vinculação é estabelecida à medida que a Educação é vista como território de luta, um latifúndio do saber a ser ocupado (ARROYO, 2012). Nessa direção, o PCC se aproxima tomando a Educação como um direito nacional assegurado por meio de Políticas Públicas, rejeitando de tal forma a educação precarizada ofertada historicamente no Paradigma Rural Hegemônico. Por isso, quando se pensa e fala na Educação sob o viés do Paradigma da Educação do Campo Crítico se toma como premissa os modos de vida dos povos camponeses, suas lutas, seus saberes, seus costumes entre outros aspectos. Trata-se de uma Educação no território camponês para e construída com os sujeitos camponeses.

Como dito, no viés do Paradigma da Educação do Campo Crítico a Educação é um território a ser ocupado. Nesse cenário, Arroyo (2010) vai apontar a necessidade de se ocupar o latifúndio do saber não só na Educação Básica, mas também no Ensino Superior. Estamos concebendo os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo como um dos Lócus de acesso dos povos camponeses ao Ensino Superior na atualidade. Nesse cenário, nos importa discutir, na próxima subseção, a temática: Curso de Formação de Professores.

5.2.3 Curso de Formação de Professores

A partir dos documentos analisados percebemos que a temática Curso de Formação de Professores apresenta os constituintes: Tipo; Tempo e Objetivo/Função.

Na Licenciatura em Educação do Campo pesquisada o *Curso é do Tipo Programa*. Este são Cursos ofertados por meio do Governo Federal que convoca através de editais as IES (Instituições de Ensino Superior) a apresentarem Propostas Pedagógicas para a implementação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. No PCC encontramos como esse processo se deu na LEdC, assim explicitado no documento:

APRESENTAÇÃO

A presente proposta de implementação do **Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo** atende a uma demanda formulada pelo Ministério da Educação, por meio do Edita nº 2, de 23 de abril de 2008 (ANEXO 1), que convocava Instituições de Ensino Superior públicas a apresentarem projetos para a formação de professores da educação básica para as escolas situadas em áreas rurais. (PCC, 2010, p. 1 – Grifo nosso)

Conforme podemos observar, a LEdC se insere na tendência nacional que atende a editais para ofertar Cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio de Programas do Governo Federal. Esta filiação é ratificada no extrato abaixo,

APRESENTAÇÃO

Nesse sentido, reconhecendo a necessidade de garantir autorização e, posteriormente, o reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, o Centro de Ensino Superior, submete ao Conselho Estadual de Educação seu pedido formal de autorização para funcionamento da turma única do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. (PCC, 2010 p. 3 – Grifo nosso)

A partir de Rodrigues (2011), compreendemos que o *Tipo* de Curso de Formação Programa ofertado na LEdC pesquisada vincula-se a um cenário nacional que é a efetivação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio de Programas do Governo Federal. Contudo, o autor salienta que a oferta por meio de programa apresenta limites, como a descontinuidade de uma política de formação, ou seja, são ações pontuais que podem ou não serem efetivadas novamente.

Nesse cenário, concebemos que a LEdC do Sertão ao adotar o *Tipo* de Curso Programa se insere no que Mignolo (2007) denomina de Espaço de Fronteira, o tenso espaço em que circulam as ações Coloniais e Decoloniais. Desta forma, a garantia e a vivência de Curso específico para formar professores do Campo é um avanço, uma trama, Decoloniais. Porém, a Colonialidade não se mantém estanque e atua impulsionando a construção de cursos e programas que têm data de início e término, dificultando, segundo Ghedin (2012), a formação do ponto de vista pessoal, histórico, cultural, político e epistêmico freando a luta política contra a desigualdade.

Quanto ao constituinte analisado, o *Tempo* do Curso de Formação de Professores, percebemos uma vinculação direta ao regime da alternância, que encontra-se escrito no documento,

APRESENTAÇÃO

Dessa forma, considerando a matriz teórica que norteia a educação do campo, o marco legal que legitima as escolas do campo, além, evidentemente, da especificidade local exemplificada pela realidade dos alunos selecionados, predominantemente oriundos de comunidades rurais pobres e/ou professores em exercício da rede pública que atuam na área rural, mas sem formação superior, o **Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA) adotou o regime de alternância entre Tempo/Escola com aulas presenciais quinzenais, as quintas, sextas e sábados e Tempo/Comunidade-Escola do Campo.** (PCC, 2010, p. 2 – Grifo nosso).

Conforme explícito, o *Tempo da Alternância* é composto pelo Tempo Escola, aquele vivenciado na instituição de Ensino Superior, e o Tempo Comunidade como o próprio nome diz é o período de formação realizado nas comunidades campesinas atendidas pelo Curso. No caso da LEdC pesquisada, as comunidades atendidas são as do Agreste Meridional, Sertão do Mojotó e Sertão do Pajeú.

Lembramos que o *Tempo em Alternância* vivenciado na Educação do Campo

não significa apenas um alternar físico, um tempo em casa. O processo de ir e vir está baseado em princípios fundamentais tais como: a vida ensina mais do que a escola, que se aprende também na família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 201).

Deste modo, o *Tempo da Alternância* considera que o processo de ensino aprendizagem não ocorre em um único *Lócus*, o urbano. Isto tem impulsionado a ruptura com a Colonialidade do Saber à medida em que possibilita a validação e o reconhecimento do Campo como lugar epistêmico.

Já no que se refere ao constituinte *Objetivo/função* presentes no PCC podemos identificar quatro, sendo eles: *Atender e/ou formar para a Educação Do e No Campo; Contribuir com a Construção de Políticas Públicas; Preparar para além da Docência; Articular Ensino/Pesquisa/Extensão.*

No que se refere ao primeiro *Objetivo/Função* citado que é *Atender e/ou formar para a Educação Do e No Campo*, podemos identificar que o mesmo trata da oferta do Curso tendo em vista o território a ser atendido, o Campo. Neste sentido, percebemos que há uma ênfase do Curso de Formação em Educação do Campo pesquisado em formar visando à Educação Básica. Encontra-se no documento

APRESENTAÇÃO

O Curso tem como objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Profissionalizante.

Pretende formar e habilitar profissionais para atuar na educação fundamental e média nas escolas do campo, jovens pertencentes às comunidades do campo que tenham concluído o Ensino Médio e/ou pessoas que estejam atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. (PCC, 2010, p. 2 - Grifo nosso)

Percebemos nos extratos acima que o *Objetivo/Função Atender a Educação do e No Campo* tem como foco a Educação Básica do campo. Porém o PCC ratifica que o foco na Educação Básica está articulado a outros fatores, conforme pode ser observado abaixo,

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Formar professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio para atuar nas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Agrárias, **levando em consideração a realidade social e cultural do campo** (PCC, 2010 p. 6 - Grifo nosso).

Ao adotar a Educação Básica do Campo como território de atuação e formação profissional se intensifica um diálogo reflexo sobre as questões pertinentes à Educação ofertada ao referido território, conforme podemos observar nos objetivos:

OBJETIVOS

Objetivos Específicos

Proporcionar reflexão e debate sobre a educação básica do campo à luz de desafios contemporâneos, tendo em vista a elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da Educação Fundamental. (PCC, 2010, p. 7 - Grifo nosso).

Observamos com esses extratos que não basta apenas pensar na Educação Básica, ela precisa estar vinculada diretamente à realidade do campo. Por isso, a necessidade de se pensar em “uma licenciatura que se constitua desde a especificidade da educação do campo e que faça a formação dos educadores que atuam/ou pretendem atuar nas escolas do campo” (CALDART, 2011, p. 99). De tal modo ter como *Objetivo/Função* do Curso *Atender a Educação Do e No* é uma trama Decolonial que visa romper com o modelo Colonial/Moderno/Eurocentrado que torna homogênea a formação.

O segundo *objetivo/função* do Curso, *Contribuir com a Construção de Políticas Públicas*, vem trazendo a possibilidade de efetivar políticas públicas que prezem pelo modelo

de valorização e de equidade da educação contextualizada. Consta no documento “Objetivos Específicos: **Contribuir com as políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação**” (PCC, 2010, p. 7 – Grifo nosso).

Arroyo (2010) tem nos ajudado a entender que este *objetivo/função*, *Contribuir com a Construção de Políticas Públicas*, versa diretamente sobre a ocupação do latifúndio do saber, o hectare da Formação de Professores em nível superior. De tal forma, a efetivação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio de políticas públicas é um meio de garantir o direito à formação condizente com o território campesino de forma contínua.

O outro *objetivo/função* presente no PCC da LEeC é *Preparar para além da Docência*. Encontramos,

APRESENTAÇÃO

O curso tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. (PCC, 2010, p. 2 Grifo nosso).

Com tal objetivo/função o Curso de Formação tem como base a docência ampliada formando os sujeitos p

ara a atuação docente em sala de aula, bem como para os demais ambientes educativos presentes nos espaços escolares e não escolares. Conforme Caldart (2011, p. 99), “tratasse de desenvolver uma formação que articule as diferentes etapas da Educação Básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola”.

Nesse sentido, cabe fazer alusão à quarta Objetivo/Função presente no PCC, que é *Articular Ensino/Pesquisa/Extensão*. Consta escrito: “Objetivos Específicos **Proporcionar uma formação em nível superior que**, tendo como foco a educação do campo, **trabalhe de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão**” (PCC, 2010, p. 7 – Grifo nosso). Para Santos (2010), os elementos do ensino, da pesquisa e da extensão compõem a tríade-base que sustenta o Ensino Superior. São elementos que, em si só, não dão conta da realidade educacional. Contudo, estes elementos trabalhados de maneira articulada têm possibilitado uma retroalimentação entre a realidade social e os espaços educativos.

Frente ao exposto em nossas análises sobre a temática Curso de Formação de Professores percebemos que o *Tipo* de Curso, o *Tempo* do Curso e o *Objetivo/Função* do Curso sinalizam para uma aproximação com o Paradigma da Educação do Campo Crítico. No que concerne ao *Tipo* de Curso de Formação *Programa*, percebemos que mesmo se tratando

de um Curso ofertado por meio de Programa do Governo Federal que teve datado seu início e término (2010/2014), o Curso LEaC pesquisado tem se inserido no cenário nacional na luta pela implementação de cursos de Formação de Professores em Nível Superior para atender aos sujeitos e territórios camponesinos. Esta luta característica do Paradigma da Educação do Campo Crítico é pela conquista de um hectare no latifúndio do saber. Nessa direção, o *Tempo* pedagógico da *Alternância* tem oportunizado a validade de diferentes espaços e sujeitos epistêmicos, o que inclui os territórios camponesinos. De tal modo a aproximação com o Paradigma Crítico da Educação do Campo se dá na medida em que o Campo é visto não só como um território geográfico (material), mas sim como território imaterial lugar onde acontecem relações sociais, culturais, políticas e epistêmicas. Por isso, é caro ao PCC ratificar nos *Objetivos/Funções* que o Curso visa atender ao Campo pensando nele a partir das diferentes ações docentes.

5.2.4 Currículo

Na temática Currículo nos propomos a analisar os constituintes: Concepção; Características; Tipo; Lugar; Tempo; e, Objetivo/Função presentes no documento analisado.

O PCC da LEaC apresenta como Concepção de Currículo a *Concepção de Currículo Crítico*. Esta é evidenciada à medida que encontramos no documento analisado denúncias explícitas sobre o currículo descontextualizado presente na educação ofertada ao território camponesino. De tal forma, denunciam os currículos inadequados fundados nos moldes coloniais urbanocêntricos. Isto pode ser evidenciado no seguinte extrato:

JUSTIFICATIVA

Em 2006, por meio do documento intitulado Panorama da Educação do Campo, o INEP divulgou as principais dificuldades em relação às escolas do campo e ao desenvolvimento do meio rural, dentre as quais aparece à ausência de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com **currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento, contribuindo para a perda da identidade e aumento do êxodo rural**; a ausência de equipes de apoio pedagógica, gestão e supervisão escolar, aumentando a responsabilidade dos professores; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade, estratégia para a qual o professor não é preparado para trabalhar; **falta** de atualização das propostas pedagógicas e necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e **de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural**; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores. Esse quadro, aliado a outras questões é refletido nos índices de

baixo desempenho escolar dos estudantes e elevadas taxas de distorção idade-série superiores aos índices da área urbana (PCC, p. 7-8 - Grifo nosso).

A *Concepção Crítica* presente no PCC expõe que o Currículo como um território de disputa, de recriação de contestação e transgressão diz respeito a bem mais do que ensinar. De tal forma, interessa ao Currículo Crítico que embasa a LEdC pesquisada refletir sobre o que se ensina na Educação do Campo. Nesse sentido, corrobora Gimeno Sacristán (1998) quando afirma que o currículo seleciona mais do que componentes curriculares a serem apreendidos, o currículo estabelece uma seleção cultural.

Na seleção cultural o que prevaleceu historicamente foram os padrões urbanocentrados impostos aos territórios campestinos embasados num modelo homogeneizador de educação. Em contrapartida a esse modelo educacional, o currículo crítico denuncia essa violência simbólica que expropria os sujeitos campestinos de seus territórios.

Ao adotar uma *Concepção Crítica* do currículo o PCC propõe que o mesmo ao ser pensado e vivenciado na Educação do Campo tenha como *Característica* ser *Contextualizado*. Está explícito no documento que os discentes em formação devem considerar a realidade do Campo para contextualizar o currículo, conforme pode ser observado no extrato abaixo:

PERFIL DO EGRESSO

Dessa forma, o perfil a ser construído no graduado em Educação do Campo com habilitação em Linguagens e Códigos ou Ciências Agrárias contemplará estratégias capazes de formar um futuro profissional que:

Considere a realidade do campo como ponto de partida para a **contextualização do currículo** (PCC, 2010 p. 11 - Grifo nosso).

A *Característica* da *Contextualização* do currículo rompe de maneira direta com o modelo Colonial/Moderno homogeneizador, pois tem como base uma educação específica, ou seja, condizente com o território campestino. Segundo Arroyo (2010), quando o Currículo atende às especificidades próprias e considera a vida no Campo como uma das dimensões curriculares se abrem possibilidades para se pensar o currículo para além do programa em si mesmo.

Nesse sentido, o Currículo que tem como *Características* ser *Contextualizado* não é apenas um simples rol de disciplinas, mas sim um instrumento de poder que demanda tomada de decisões, se tornando um terreno fértil para a vivência de tramas decoloniais impulsionadas pela Desobediência Epistêmica.

Já no que diz respeito ao *Tipo* de Currículo, o PCC anuncia que é do *Tipo Interdisciplinar*, conforme expresso no documento,

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O trabalho educativo na presente proposta baseia-se na complexidade dos processos humanos, assumindo como decorrência dessa perspectiva **a interdisciplinaridade como organizadora curricular. Sendo assim, os estudantes devem vivenciar, na formação, as propostas metodológicas que se intencionam para o trabalho educativo desses profissionais em formação nas suas comunidades.** (PCC, p. 13 - Grifo nosso).

Quando discutimos o *Tipo* de currículo *Interdisciplinar* vale apenas destacar a organização dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo em sua construção e implementados, que vem se dando por áreas de conhecimentos. Nacionalmente encontramos quatro áreas: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; e, Ciências Humanas e Sociais. As discussões teóricas em torno da organização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem apontando a organização por área de conhecimento como um avanço na construção do conhecimento. Trata-se da ruptura com o modelo Colonial/Moderno/urbanocentrado disciplinado. Segundo Torres Santomé (2013, p. 244), este “é um dos tipos, formas de organização e sistematização dos conteúdos a serem estudados, mas que dificultam a verdadeira compreensão da realidade e conseqüentemente, das situações e dos problemas sociais, culturais, políticos e religiosos”. Por este motivo se propõe a ruptura com o modelo Colonial disciplinar.

Contudo, mesmo tendo sido implementado por meio de áreas de conhecimentos (Linguagens e Código e Ciências da Natureza) no Curso de LEdC do Sertão a organização curricular se dá por meio de disciplinas. Por isso, o Curso aponta como Tipo de Currículo ser Interdisciplinar, se propondo a estabelecer relações entre as disciplinas.

No caso analisado da LEdC encontramos que a interdisciplinaridade acontece na relação da vivência dos componentes curriculares em suas comunidades. Essa vivência acontece principalmente por meio das disciplinas de Práticas Educativas e Estágio Supervisionado, que são disciplinas direcionadas às atividades em comunidades.

No contexto dessa discussão, situamos que o currículo se materializa tanto na instituição como nas Comunidades. Assim sendo, o *Lugar* do Currículo é a da *Alternância*. De tal modo, consta no PCC,

Os componentes curriculares estão sendo aqui entendidos como formas específicas de organização do estudo, nas quais o curso vai sendo processualmente construído de forma integrada. E, nesse sentido, o andamento do curso considerará que:

1. **A organização do tempo pedagógico, com base no regime de alternância, que possibilitará a articulação entre o tempo-espaço**

escola e o tempo espaço comunidade. Este tempo será considerado em observância ao planejamento, acompanhamento e avaliação do processo pedagógico por uma equipe docente (PCC, 2010, p. 13 – Grifo nosso).

Com essa definição de *Lugar da Alternância* o Currículo abandona o caráter estático, fixo, com conteúdos a serem ensinados. Engloba, portanto, o tempo e o espaço educativo. Configura-se, segundo Pacheco (2005, p. 55), como “uma construção ampla de intenções e práticas que coexistem de uma forma nem sempre coerente, porque se reconstruem alicerçadas em conflitos, em função de um projeto de formação pertencente a uma dada organização”.

Consideramos que a *Alternância* é também *Tempo Curricular* que sinaliza para diferentes tempos epistêmicos, Tempo Escola e Tempo Comunidade, como expresso no documento,

Entende-se por **Tempo/Escola os períodos intensivos de formação presencial no na sede do Centro de Ensino Superior de Arcoverde e, por Tempo/Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades rurais e nas escolas do campo**, com a realização de atividades pedagógicas orientadas (PCC, 2010 p. 13 - Grifo nosso).

Diferentes tempos têm nos permitido vivenciar tramas decoloniais que nos direcionam a romper com o Colonialidade do Saber à medida que reconhece e se valida como locus Outros de aprendizagem. Modificar a geopolítica do saber possibilita pensar além de outros lugares, outros sujeitos e vivenciar outras pedagogias.

A alternância proposta no PCC da LEEdC é vivenciada no *Tempo Semestral*, conforme podemos observar,

No primeiro semestre estaremos construindo uma diagnose da realidade local através do eixo educação do campo e desenvolvimento sustentável, integrando conhecimentos. Nos três primeiros períodos serão priorizados os componentes curriculares comuns às duas habilitações, com atividades integradas em tempo escola e tempo comunidade.

No segundo e terceiro período, a matriz curricular estará direcionada para orientar os estudantes no desenvolvimento de projetos de intervenção nas escolas. Para tanto, serão priorizados: estudos de temas relevantes, aulas de campo, produção de material didático, realização de intercâmbio para troca de experiências com instituições que desenvolvem propostas de educação contextualizada e educação para o desenvolvimento sustentável, participação em congressos, seminários e palestras.

A partir do **quarto período**, além de se manter o itinerário pedagógico proposto anteriormente (pesquisa de campo, aprofundamento teórico, aplicação prática dos conhecimentos e socialização dos resultados), a

formação passará a priorizar as especificidades das duas áreas de habilitação: Ciências Agrárias e Linguagens e Códigos, permeada por disciplinas pedagógicas e a prática docente (PCC, 2010, p. 12 – Grifo nosso).

Ao todo as somatórias dos semestres compõem o *Tempo Curricular das Horas/aulas*. Este acontece na LEdC no cumprimento de uma carga horária total de 3.200 Horas/Aulas. Tais aulas são ofertadas “quinzenalmente, com aulas presenciais as quinta, sexta e sábados, em período integral, totalizando aproximadamente 75% da carga horária, acrescido de 25% de aulas no tempo comunidades totalizando, aproximadamente, **400 horas de aula por semestre**” (PCC, 2010, p. 15 – Grifo nosso).

Por fim, no que se refere à Função do Currículo percebemos que o PCC afirma que a função curricular é organizar o tempo pedagógico. Encontramos no documento, “**Os componentes curriculares estão sendo aqui entendidos como formas específicas de organização do estudo, nas quais o curso vai sendo processualmente construído de forma integrada**” (PCC, 2010,p. 13 – Grifo nosso).

De tal modo, esta *Função/Objetivo* presente no PCC direciona a *Organização dos Componentes Curriculares*. Porém, compreendemos que o Currículo diz bem mais do que organizar conteúdos; ele seleciona e valida concepções e recortes culturais. Ele forma identidades não sendo meramente um instrumento técnico organizacional (SILVA, 1999).

Frente ao exposto na temática Currículo, a partir dos constituintes: Concepção, Característica; Tipo; Lugar, Tempo e Função, compreendemos que há uma aproximação com o Paradigma da Educação do Campo Crítico. A primeira aproximação desponta desde quando se concebe o Currículo sob um viés Crítico denunciando o modelo curricular urbanocêntrico e descontextualizado que prevaleceu historicamente nos modelos paradigmáticos Rural Hegemônico e do Campo Funcional. O currículo da LEdC pesquisado aproxima-se ainda do Paradigma da Educação do Campo Crítico quando adota as características da especificidade curricular, bem como quando adota lugares e tempos adequados e específicos à Educação do Campo sendo visto como território de disputa a ser conquistado.

5.2.5 Sujeitos

A análise sobre a presente temática procedeu mediante um olhar sobre os constituintes: Concepção, Característica e Função, conforme abordaremos a seguir.

No que concerne à *Concepção* de Sujeitos presentes no PCC observamos a presença da *Concepção de Sujeitos de Direito*. Esta concepção compreende que os sujeitos camponeses em formação são atuantes e capazes de refletir e modificar as relações sociais, educacionais, políticas, culturais e epistêmicas. Nessa direção encontra-se explícito no documento analisado,

JUSTIFICATIVA

Além disso, todos os estudos e pesquisas realizadas por diferentes instituições governamentais e não-governamentais apontam para a busca de qualificar a formação inicial e continuada dos educadores, como um dos elementos fundamentais à melhoria da qualidade do ensino. Assim, faz-se necessária à implementação de uma política de formação de professores e de valorização dos trabalhadores da educação que contemple definições e princípios avançados permitindo formar, através de uma trajetória educativa consistente e competente do ponto de vista científico, pedagógico, político, ético, estético e moral, **um profissional da educação que responda aos desafios históricos da Educação do Campo, capaz de identificar e refletir sobre os diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade natureza e que responda às expectativas determinadas pelos anseios das novas posturas exigidas pelo ato de ensinar e pelo ato de aprender.** (PCC, 2010, p. 9 – Grifo nosso)

Ao adotar a *Concepção de Sujeito de Direito* o PCC denota que os sujeitos são atuantes nas diferentes formas de articulação e organizações vivenciadas no território camponês. Conforme afirma Caldart (2002, p. 32), são “sujeitos de ações e não sujeitos às (para) ações de educação, de desenvolvimento, ou seja, sujeitos de sua educação”.

Nesse cenário, vale apenas mencionar a *Característica* desses sujeitos que é ser *Sujeitos do Campo*. Encontramos no PCC,

APRESENTAÇÃO

Pretende formar e habilitar profissionais para atuar na educação fundamental e média nas escolas do campo, **jovens pertencentes às comunidades do campo que tenham concluído o Ensino Médio e/ou pessoas que estejam atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo.** (PCC, 2010, p. 2 – Grifo nosso).

Conforme percebemos, a *Característica* de serem *Sujeitos do Campo* diz respeito ao pertencimento ao território material e imaterial camponês (FERNANDES, 2006). De tal maneira, são sujeitos importantes na resistência e lutas presentes no Campo, pois fazem parte das comunidades podendo atuar de maneira crítica e reflexiva sobre essa realidade.

Já no que diz respeito a *Funções/Objetivos*, percebemos que o PCC apresenta cinco, sendo eles: Dominar Conteúdos da Educação Básica; Ser Crítico; Ser articulador; Respeitar as

diferenças; e Adotar postura de desenvolvimento social e humano. Trataremos a seguir de cada uma das *Funções/Objetivos* anunciadas

A primeira *Função/Objetivo* diz respeito a *Dominar os Conteúdos* da Educação Básica. Conforme expresso no PCC, “HABILIDADES E COMPETÊNCIA A SEREM CONSTRUÍDAS - **Dominar os conteúdos específicos da educação básica**” (PCC, 2010, p. 10). Concebemos que esta *Função/Objetivo* diz respeito direto ao saber historicamente acumulado e ensinado na Educação Básica. Isto quer dizer que os sujeitos formadores devem dominar este saber. Com isso, entendemos que é válido o pensamento de Grosfoguel (2010), quando afirma que o que queremos quando se propõe o diálogo entre os saberes não é abandonar ou ignorar o que foi historicamente produzido e acumulado. O que se busca é dialogar a partir do território campesino com esses saberes.

Nesse contexto, cabe destacar a pertinência da segunda *Função/Objetivo* para os Sujeitos que é *Desenvolver a Críticidade*. Consta no PCC:

HABILIDADES E COMPETÊNCIA A SEREM CONSTRUÍDAS
 Ter **capacidade e iniciativa na solução de problemas concretos; capacidade de organização e planejamento de uma intervenção coletiva em determinada realidade.**
Posicionar-se criticamente frente à realidade de forma a contribuir no processo de construção social consciente e criativamente (PCC, 2010, p. 9 -10- Grifo nosso)

Com a *Função/Objetivo* de *Serem Críticos*, os sujeitos campesinos expressam o não contentamento frente aos modelos educacionais postos nos territórios campesinos. Em ações Decoloniais buscam por meio de posturas investigativas e críticas novas formas de se pensar e vivenciar a Educação no Campo. Os sujeitos se afirmarem como de direito e na atualidade vêm se articulando, dentre outras formas, por meio de Movimentos Sociais organizados para reivindicar a presença de relações sociais que tenham na diferença um elemento problematizador e não mais marginalizador (FLEURI, 2004). Ao desenvolverem ações críticas os Sujeitos têm oportunizado modificações nas estruturas educacionais vigentes.

Elencamos, nesse contexto, a relevância da terceira *Função/Objetivo* que é *Ser Articulador*. Ao fazer menção à Articulação, o PCC vivencia uma trama Decolonial à medida que se propõe a romper com as dicotomias impostas pela Colonialidade. De tal maneira *Função/Objetivo Articular*: Teoria e Prática; Conhecimentos Científico e Experiencial; e, os diferentes espaços educativos. Consta no documento:

HABILIDADES E COMPETÊNCIA A SEREM CONSTRUÍDAS

Articular teoria e prática; de conhecer e de intervir numa realidade específica; de relacionar convicções com tomadas de posição e comportamentos cotidianos (PCC, 2010, p. 9 - Grifo nosso)

Articular os conhecimentos científicos com as experiências vivenciadas na prática pedagógica e com a realidade dos alunos (PCC, 2010, p. 10 - Grifo nosso)

Propor formas de **interação entre a educação escolar**, o mundo do trabalho e **outras práticas sociais concebendo-as como espaços educativos** (PCC, 2010, p. 10 - Grifo nosso)

Com a Função/Objetivo de articular percebemos que os sujeitos rompem com a postura dualista, dicotômica, polarizadora e subalternizadora imposta pelo modelo Moderno/Colonial. Nesse sentido, articular é estabelecer relações com os diferentes, o que indica que para os sujeitos a diferença é elemento problematizador e não marginalizador.

De tal maneira, se estabelece como quarto *Objetivo/Função o Respeito à diferença*. Consta no PCC do seguinte modo: **“Respeitar e tolerar as diferenças - pluralidade de ideias e concepções -, contribuindo para o convívio democrático e o desenvolvimento da sensibilidade ética e da solidariedade”** (PCC, 2010, p. 10 Grifo nosso). Concebemos de tal forma que tal Função/Objetivo tem pertinência ancorados na premissa de Santos (2000), que nos impulsiona a lutar pela igualdade, sempre que a diferença nos inferioriza; assim como devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.

No que concerne à quinta e última *Função/Objetivo*, observamos que os diferentes sujeitos devem *Adotar Postura de Desenvolvimento Social e Humano*. Assim o PCC sinaliza do seguinte modo:

HABILIDADES E COMPETÊNCIA A SEREM CONSTRUÍDAS

Adotar uma postura de cuidado com o desenvolvimento humano integrado ao desenvolvimento da natureza.

Assumir o compromisso de contribuir para a melhoria da educação e das condições sociais sobre as quais ela se dá. (PCC, 2010 p. 10- 11 – Grifo nosso)

Com tal Função/Objetivo, o PCC anuncia que a atuação profissional dos sujeitos em formação direciona para uma postura que vise à transformação social da realidade do Campo.

Frente às análises apresentadas na Temática Sujeitos, pudemos identificar a aproximação com o Paradigma da Educação do Campo Crítico. A primeira aproximação que destacamos é o fato da identificação desses sujeitos e seus papéis no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Isto nos remete a uma das primeiras ações do Paradigma da

Educação do Campo Crítico que foi identificar os diferentes sujeitos camponeses: assentados, quilombolas, ribeirinhos, índios entre outros. Gozando da condição de sujeito de direito, afirmam que são pertencentes a um território material e imaterial, o Campo (FERNANDES, 2004). Nesta tendência, percebemos que o PCC intenciona atender aos sujeitos que tenham como característica serem sujeitos do Campo.

As proximidades presentes na temática Sujeitos, bem como nas demais temáticas analisadas, nos possibilitaram compreender à luz de que paradigma da Educação do Campo o Curso de Licenciatura está balizado, sendo possível afirmar que predomina o modelo Paradigmático da Educação do Campo Crítico. Este modelo tem na atualidade potencializado as lutas e conquistas em prol do território camponês. Destacamos que uma das lutas neste modelo paradigmático foi o direito à educação específica e diferenciada. Compreendemos que uma das especificidades a serem trabalhadas na educação camponesa são os Saberes Camponeses. Como afirma Souza (2006, p. 83), “a educação na escola do campo, exige o reconhecimento dos saberes sociais elaborados no espaço da produção e no espaço da luta e prática política”. Partindo dessa premissa, é nossa intenção para a próxima subseção analisar os conteúdos que tratam dos Saberes Camponeses.

5.3 A LEdC: Em foco os Conteúdos de Ensino

As temáticas explicitadas e analisadas acima evidenciam as tensões e as disputas que ocorrem no território do Currículo da Formação de Professores. É interesse da presente pesquisa recortar as tensões e disputas que dizem respeito aos Conteúdos Curriculares que tratam dos Saberes Camponeses. Desta forma, com essa subseção temos como intuito atender ao segundo objetivo de pesquisa que é “identificar e categorizar os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Camponeses presentes no Currículo prescrito do referido Curso à luz dos Paradigmas Educacionais”.

Para proceder com a finalidade proposta fez-se necessário recorrer aos documentos postos à análise: o Projeto Curricular do Curso (PCC) e os Planos de Trabalho (PT). Frente ao PCC identificamos as disciplinas que compõem a LEdC pesquisada, um total de 67. Estas foram passíveis de análise por meio da leitura exaustiva das suas ementas para identificar as disciplinas que tratavam dos Saberes Camponeses. Vale apenas destacar que a análise esteve balizada pelo critério teórico de considerar os Saberes Camponeses a partir da categorização de Lemos (2013), que os define como: 1º) Saberes da Terra; 2º) Saberes Socioculturais; e 3º) Saberes da Organização Social. Com base nesse critério, identificamos os conteúdos que

tratam dos Saberes Campestros nas seguintes disciplinas: Desenvolvimento Local Sustentável; Educação Ambiental; Cidadania e Movimentos Sociais; Educação Contextualizada; e, Educação do Campo, conforme apresentado na Figura 07.

FIGURA 07 –Identificação dos conteúdos que tratam sobre os Saberes Campestros por disciplina analisada



Fonte: Gráfico construído a partir dos Planos de Trabalhos das disciplinas de: Desenvolvimento Local Sustentável; Educação Ambiental; Cidadania e Movimentos Sociais; Educação Contextualizada; e, Educação do Campo.

Conforme explicitado na Figura 07, os Conteúdos Curriculares versam sobre as temáticas de: Sustentabilidade, Educação Ambiental, Educação do Campo e Movimentos Sociais. Foi nossa intenção elucidar os referidos conteúdos e categorizá-los a partir de Lemos (2013), que apresenta os Saberes Campesinos como: 1º) Saberes da Terra; 2º) Saberes Socioculturais; e 3º) Saberes da Organização Social.

O primeiro Saber trata das relações que os povos campesinos estabelecem ao lidar com atividades que envolvem a produção, o desenvolvimento e o cultivo. O segundo Saber trata das relações estabelecidas entre os sujeitos, suas crenças e seus costumes. Por fim, o terceiro Saber trata da forma dos povos campesinos se organizarem em prol de princípios elementares tais como: sustentabilidade territorial, participação coletiva e mobilização social. Apresentamos no Quadro 06 a categorização dos conteúdos que versam sobre os Saberes Campesinos presentes na LEdC.

QUADRO 06 – Categorização dos conteúdos que versam sobre os Saberes Campesinos

SABERES DA TERRA	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Processo histórico e conceitual da Educação Ambiental; ✓ Política de Educação Ambiental; ✓ Subsídios para a Educação Ambiental - um grande desafio; ✓ Dimensão humana das alterações ambientais Globais e Locais; ✓ Educação Ambiental no Campo e na Cidade; ✓ Estudo dos elementos e dinâmicas pedagógicas da Educação Ambiental; ✓ Impacto Ambiental EIA-RIMA em diferentes escalas. 	Educação Ambiental
SABERES SOCIOCULTURAIS	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepção de Educação do Campo; ✓ Historicidade da Educação do Campo; ✓ Fundamentos e princípios de metodologias direcionadas a educação do campo; ✓ Política de Educação e de formação de professores ✓ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; ✓ Diagnóstico da realidade das escolas do campo. 	Educação do Campo
SABERES DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepção sobre o Desenvolvimento Sustentável ✓ Processo de construção do Desenvolvimento Sustentável; ✓ Dimensões do Desenvolvimento Sustentável; ✓ Análise de experiências que contribuem para o processo de Desenvolvimento Sustentável; ✓ Diagnóstico sobre o processo de Desenvolvimento Sustentável dos municípios; 	Desenvolvimento Local e Sustentável
<ul style="list-style-type: none"> ✓ História dos Movimentos Sociais no Brasil (da Nova República ao Sindicalismo) ✓ Ascendência dos Movimentos Estudantis no Brasil e Golpe Militar (década de 60 a 70); ✓ Movimentos Religiosos (Igreja católica e suas ações pastorais) ✓ Organismos Institucionais (Movimentos Governamentais) ✓ Movimentos sociais e Suprapartidários (Diretas Já); ✓ Constituinte (Constituição Federal Brasileira 1988); ✓ O Brasil do século 21 Processo democrático e os Movimentos; ✓ Os Movimentos Sociais na conjuntura atual (Capilaridade dos Movimentos sociais) 	Cidadania e Movimentos Sociais do Campo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mobilização social; ✓ Papel da escola no processo de desenvolvimento sustentável; ✓ Peads – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável ✓ Estratégias para o Desenvolvimento Sustentável; ✓ Tecnologias alternativas de convivência com o Semiárido; 	Educação Contextualizada

Fonte: Gráfico construído a partir dos Planos de Trabalhos das disciplinas de: Desenvolvimento Local Sustentável; Educação Ambiental; Cidadania e Movimentos Sociais; Educação Contextualizada; e, Educação do Campo.

No que diz respeito aos conteúdos presentes no primeiro Saber Campesino analisado, o Saber da Terra, foi possível identificar um conjunto de conteúdos que tratam das relações que os povos campesinos estabelecem com a terra a partir da Educação Ambiental. Este Saber Campesino versa diretamente sobre as formas que os povos campesinos lidam e desenvolvem as atividades de produção e cultivo, bem como apresenta tecnologias específicas para o semiárido pernambucano.

Contudo, vale apenas destacar que a discussão sobre a Educação Ambiental vem dotada de uma ambivalência. Por um lado, temos a discussão ancorada no protagonismo dos Movimentos Sociais Ambientais. Por outro lado, temos a apropriação do tema para a manutenção do modelo mercadológico Colonial/Capitalista do agronegócio. É nossa intenção elucidar ambos.

Ancorada no protagonismo dos Movimentos Sociais, a Educação Ambiental diz respeito ao conjunto de conhecimentos que toma a terra e as relações estabelecidas a partir dela em uma perspectiva de complementariedade. Para tanto, há um resgate da relação sujeito-natureza fora dos moldes coloniais. A terra, ou o meio ambiente é, nesse contexto, locus de se estabelecer relações sociais, culturais e epistêmicas (WALSH, 2010). Por isso, não se dicotomiza sujeito e natureza, não cabendo, portanto, a exploração de um sobre o outro. As relações estabelecidas a partir dessa premissa vinculam-se ao modelo Paradigmático da Educação do Campo que preza pelo protagonismo dos sujeitos na/pela luta em prol da conservação, manutenção e sobrevivência do meio ambiente em que vivem (SILVA et al., 2014).

Nesse sentido, o que se busca garantir com a presença dos Saberes da Terra é uma Educação Ambiental que tenha a realidade do território campesino como ponto de partida e chegada dos Conteúdos de Ensino. Por isso, cabe pensar em relações específicas que atendam aos diferentes territórios campesinos. Conforme Caldart (2004, p. 8), “trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade”. Visto através da dimensão territorial, compreendemos que o Campo vem sendo concebido como território de vida. Por isso, quando os sujeitos campesinos pensam e estabelecem relações com o meio em que vivem, o fazem por meio dos princípios do respeito e do cuidado com o meio ambiente, oportunizando, assim, a vivência de tramas Decoloniais com a Natureza.

Em contrapartida, é importante destacar que a discussão sobre a Educação Ambiental foi uma das bandeiras de lutas dos Movimentos Sociais cooptadas pelo Paradigma da Educação do Campo Funcional. Como adverte Silva (2012), o que ocorre é a apropriação do termo, Educação Ambiental, mas o sentido atribuído não é o de transformar ou questionar o modelo de desenvolvimento colonial. No modelo Funcional, a Colonialidade da Natureza se expressa na dominação do ser humano sobre a natureza, o que tem possibilitado a permanência do modelo Colonial/Moderno/Capitalista que preza pela produção e pelo consumo desenfreado. Nessa direção, a Educação Ambiental é cooptada na finalidade de implantar estratégias de adequação ambiental ao desenvolvimento produtivista. O meio ambiente é, nesse cenário, objeto passível de ser gerenciado a serviço da Colonialidade. Silva (2012, p. 212) expõe essa questão quando afirma que

o modelo de produção e consumo ocidental capitalista, baseado no crescimento econômico infinito, agora é posto em cheque do ponto de vista de sua perdurabilidade material. Começa a ser colocada a ideia dos limites do crescimento: o planeta não é infinito e seus recursos não são infindáveis. O esgotamento dos recursos e a entropia gerada pelo modo industrial de apropriação da natureza se traduzem em poluição e deterioração da qualidade ambiental

Percebemos que nas relações estabelecidas através do Paradigma da Educação do Campo Funcional, a Educação Ambiental é um tema apenas a ser estudado e gerido, mas não visa mexer com as estruturas do modelo de desenvolvimento capitalista. Pelo contrário, só é relevante discutir o meio ambiente para manter os recursos e a mão de obra necessários ao modelo Colonial/Moderno/Capitalista.

Em continuidade das análises, observamos o cerne do segundo Saber Campesino analisado, o Saber Sociocultural; destacamos que este trata das relações estabelecidas entre os sujeitos campesinos, suas crenças e seus costumes (LEMOS, 2013). A partir do referencial teórico, compreendemos que os povos campesinos se constituem como heterogêneos na relação campo-urbano e campo-campo, o que Silva e Silva (2012) denominam de diferença extracampo e intracampo, respectivamente. Desta forma, em suas dimensões sociais, culturais e políticas, apresentam especificidades.

Em nossas análises consideramos que o rol de conteúdos que tratam dessas especificidades são os que dizem respeito à Educação do Campo. Contudo percebemos que esse Saber Sociocultural pode ser tratado de duas formas, Crítico ou Funcional. No primeiro, a diferença característica dos povos campesinos, o que inclui suas crenças e costumes, tem possibilitado relações Emancipatórias Outras que têm como protagonistas os sujeitos e os

territórios campestinos. No segundo, a diferença que constitui os povos campestinos é apenas integralizada aos propósitos funcionais de se pensar a educação e a sociedade. Estas duas formas possíveis de se tratar dos conteúdos que versam sobre os Saberes Socioculturais evidenciam a ambivalência presente na disputa curricular.

Ao prosseguirmos com a análise dos Conteúdos Campestinos que tratam do Saber da Organização Social percebemos que a ambivalência também permanece presente no referido saber. A partir da categorização de Lemos (2013), compreendemos que este Saber diz respeito à forma dos povos campestinos se organizarem em prol dos princípios da Sustentabilidade, da Mobilização Social e da Historicidade do território campestino. Nesses princípios é possível encontrar a presença dos Paradigmas Crítico e Funcional da Educação do Campo.

No que concerne ao princípio da Sustentabilidade, sob o viés do Paradigma da Educação do Campo Crítico, a mesma é posta como elemento organizador dos povos campestinos. Para Silva (2012), a Sustentabilidade resgata os modos campestinos de lidar com o ecossistema estabelecendo relações de produção e consumo integrados. Com isto os territórios campestinos se constituíam não só em terra, mas em lugar em que a vida se dá.

Nesse contexto, a Sustentabilidade é um modelo social construído pela mobilização dos sujeitos campestinos que tem como princípio o resgate da relação sujeito-natureza.

Porém, a Sustentabilidade como bandeira de luta vem sendo cooptada no Paradigma da Educação do Campo Funcional. Desta forma, se fala sobre sustentabilidade ancorada na realidade que evidencia a insustentabilidade do meio ambiente. Esta insustentabilidade vem sendo gerada desde o processo de dominação colonial e está ancorada em quatro fenômenos que estão associados,

- perda do caráter sagrado da mãe Terra, que se transforma em Natureza-objeto e Natureza-máquina na concepção reducionista e mecanicista da ciência moderna, operadora da divisão do conhecimento em compartimentos estanques;
- instituição progressiva da mercantilização da vida pela lógica e ética próprias do capitalismo (Natureza-mercadoria);
- crescimento econômico acelerado da produção e do consumo propiciado pela tecnologia moderna e pela produção industrial, estimulado pela lógica da acumulação de capital e pelo crescimento populacional;
- entendimento da natureza como algo exterior e inferior à vida humana, caracterizando uma visão antropocêntrica do mundo na qual o homem é o senhor e dominador da natureza. (SILVA, 2012, p. 731).

Os fenômenos expostos acima concretizaram um modelo de dominação ambiental, que firmado na Colonialidade da Natureza reduz os territórios de vida há lugares de produção e

cultivo monoculturais havendo lugar para as máquinas e retirando da terra os sujeitos campesinos. Para Silva (2012, p. 208), “o conceito oficial do desenvolvimento sustentável adotado por vários governos, políticos, empresários e mesmo por algumas organizações não governamentais (ONGs) implica a continuidade do processo de homogeneização cultural e ecológica”. Isto denota que a Funcionalidade tem se apropriado do termo Sustentabilidade e propondo formas de desenvolvimento sustentável que se distanciam radicalmente dos propostos pelos povos Campesinos. É uma lógica que desterritorializa pessoas, culturas e saberes dissociando o lugar de vida do lugar de produção e consumo. O desenvolvimento sustentável no viés funcional apenas incorpora a discussão sobre sustentabilidade, mas não visa questionar e/ou transformar o modelo hegemônico de produção e consumo Colonial/Moderno/Capitalista. A preocupação principal nesse paradigma é manter o interesse do Capital que tem esbarrado no consumo desenfreado dos recursos ambientais. Nesse contexto, se propõem alternativas para não comprometer as futuras gerações pensando no bem-estar econômico do modelo capitalista que tem como objetivo explorar em menor quantidade para garantir o maior tempo possível de exploração.

Ao prosseguir com as análises do Saber da Organização Social trataremos do segundo princípio anunciado, a Mobilização Social. Este, assim como no princípio da Sustentabilidade, apresenta ambivalência no modo de ser tratado, um Crítico e um Funcional.

No Paradigma da Educação do Campo Crítico, o protagonismo dos sujeitos coletivos é um dos elementos fundamentais para se pensar e construir a Educação do Campo. Borba (2008) nos ajuda a compreender que os sujeitos campesinos ao se organizarem coletivamente atuam como instrumento de luta contra o atual modelo societal Colonial/Moderno/Capitalista. Nessa direção, Arroyo (2012) vai afirmar que os Movimentos Sociais agem ancorados em uma Pedagogia do Movimento que insere os diferentes sujeitos de cada tempo humano (criança, adulto e idoso) nas especificidades da realidade campesina.

Destacamos que esse princípio organizativo da mobilização social rompe diretamente com o sujeito individualista e competitivo presentes no modelo de sociedade Colonial/Moderna/Capitalista. Ancorado no Paradigma da Educação do Campo Crítico este princípio presente no Saber da Organização Social permite compreender o protagonismo dos Movimentos Sociais Campesinos na construção da educação Do e No Campo. Isto implica dizer que, ao se organizarem como coletivo, têm possibilitado um protagonismo nas diferentes esferas políticas e sociais.

Contudo, a mobilização social como elemento emancipador da Educação do Campo não cabe aos interesses Coloniais. Ancorados na premissa do Paradigma da Educação do

Campo Funcional, silencia-se o protagonismo dos sujeitos coletivos baseado na afirmação de que a diferença sobre os sujeitos camponeses já foi oficializada. Desta forma, a ação dos Movimentos Sociais é vista como: invasão, baderna, rebeldia entre outros adjetivos pejorativos que dificultam a implementação do agronegócio, da agroindústria modelos societários que interessam ao Capitalismo/Moderno.

Frente ao que foi até aqui exposto salientamos que realizar a identificação e categorização dos Saberes Camponeses nos permitiu compreender quais são os saberes camponeses que estão presentes no LEdC pesquisada. Contudo, também ficou evidente que estes saberes por circularem no campo do currículo apresentam ambivalências que caracterizam esse território de disputa. Consideramos que apenas a identificação e a caracterização dos conteúdos no currículo prescrito não nos dão elementos suficientes para vincular os conceitos de Educação Ambiental, Sustentabilidade, Movimentos Sociais e Educação do Campo ao viés Crítico ou Funcional. Consideramos que estas temáticas podem sustentar tanto os interesses dos povos do campo, como os interesses do sistema capitalista. Tendo em vista esse espaço de tensão no qual se inserem os conteúdos, julgamos ser relevante na próxima subseção apresentar qual o Lugar, o Tempo e as Referências dos conteúdos que tratam dos Saberes Camponeses para identificar como são tratados no currículo prescrito.

5.4 Lugar, tempo e referências dos Conteúdos Curriculares de Ensino que tratam dos saberes camponeses

Por meio das discussões realizadas nas subseções acima estamos cientes da existência dos Saberes Camponeses no currículo prescrito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sertão Pernambucano. Nesse sentido, é objetivo identificar e categorizar o Lugar, o Tempo e as Referências dos Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Camponeses presentes no currículo prescrito do referido curso à luz dos Paradigmas Educacionais.

Para tratar do primeiro aspecto analisado, o Lugar, compreendemos ser necessário explicitar a organização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado. O mesmo é ofertado por área de conhecimento formando em duas habilitações: Linguagem e Códigos e Ciências Agrárias. A Formação Inicial se dá quando os sujeitos discentes são considerados aprovados em um conjunto de disciplinas que ao todo somam 3.000 horas/aula e vivenciam 200 horas em atividades complementares. O conjunto de disciplinas a serem cursadas é caracterizado como: Disciplinas Pedagógicas; Disciplina de Estágio

Supervisionado; Disciplina de Núcleo Comum; Disciplina de Seminários e Tópicos Especiais; Disciplinas Específicas (Linguagem e Códigos e Ciências Agrárias).

As Disciplinas Pedagógicas abarcam um conjunto de 14 disciplinas com cargas horárias que variam entre 45-60 horas/aulas. São disciplinas que tratam dos fundamentos pedagógicos e são vivenciadas durante todo o curso. Ao todo esse conjunto de disciplinas soma 885 horas/aulas no currículo da LEdC pesquisada

As Disciplinas de Estágio Supervisionado abarcam um conjunto de 4 disciplinas que têm a mesma nomenclatura. São disciplinas que visam realizar o diálogo entre os conhecimentos acumulados na formação inicial com os diferentes espaços educativos escolarizados e não escolarizados. Essas disciplinas perpassam o Curso do 5º ao 8º período, somando um total de 405 horas/aula variando individualmente entre 90, 105, 120 horas/aulas.

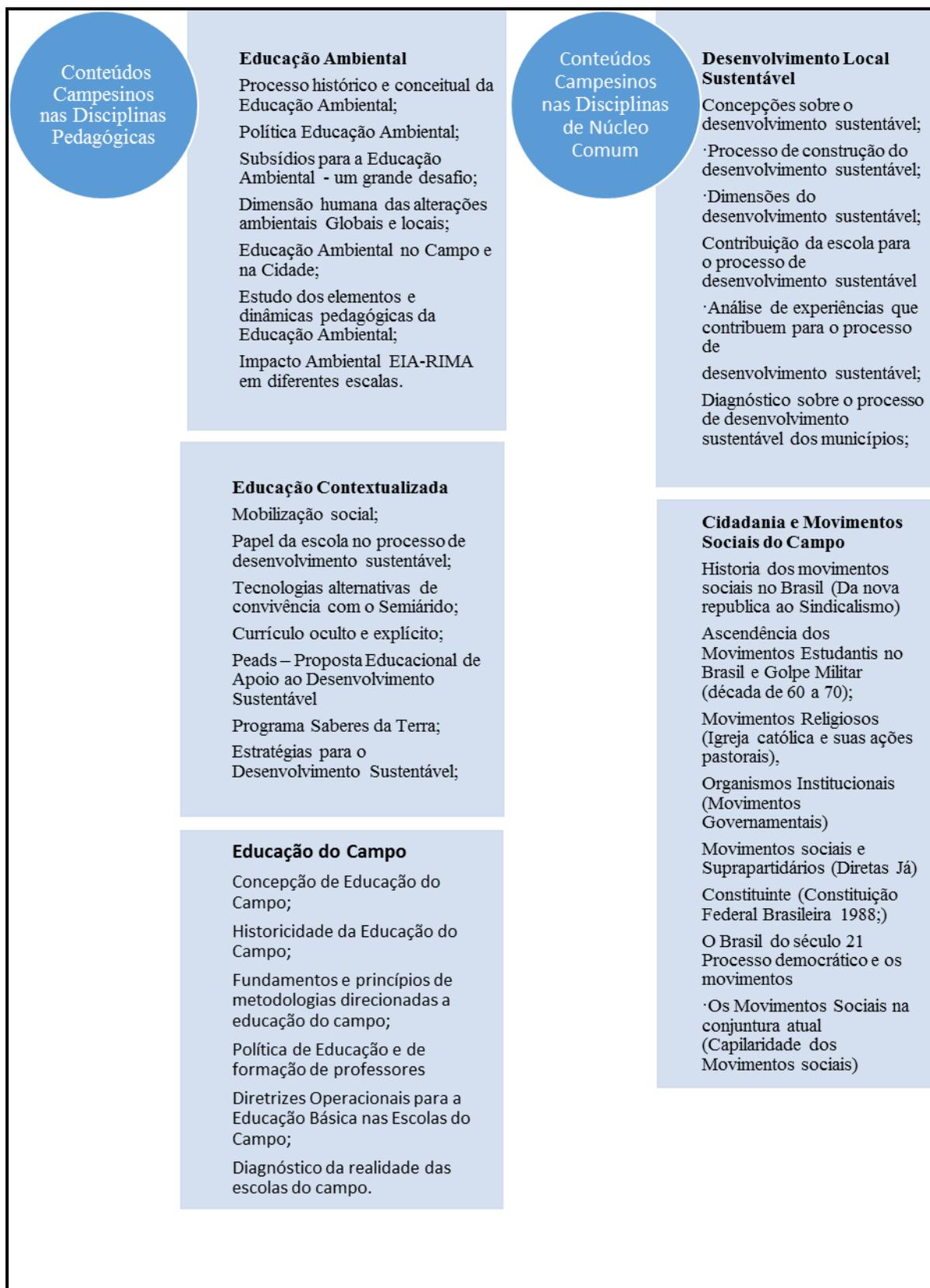
As Disciplinas de Núcleo Comum dizem respeito às disciplinas vivenciadas pelas duas habilitações. Comportam um conjunto de 13 disciplinas, somando um total de 705 horas/aulas, em disciplinas que variam entre 45 e 60 horas/aulas. As disciplinas são ofertadas do 1º ao 5º período.

As Disciplinas de Seminários e Tópicos Especiais correspondem ao conjunto de 4 disciplinas que somam uma carga horária de 75 horas/aula. Nesse conjunto, cada disciplina varia entre 15, 30 e 75 horas/aulas. São disciplinas realizadas ao longo de todo o curso.

Por fim, as Disciplinas Específicas (Linguagem e Códigos e Ciências Agrárias), como o próprio nome diz, dizem respeito ao conjunto de conhecimentos específicos das habilitações. Ao todo somam 16 disciplinas com um total de 930 horas/aulas que variam individualmente em disciplinas de 45 e 60 horas/aulas.

A partir da organização curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, identificamos que o Lugar dos Conteúdos são os Tipos de Disciplinas apresentados acima. Frente a essa realidade analisamos as disciplinas que trazem em seus conteúdos a discussão sobre os Saberes Campesinos sendo possível perceber que Lugares ocupam no currículo prescrito, conforme pode ser observado na Figura 08

FIGURA 08 – Lugar dos Conteúdos de Ensino que versam sobre os Saberes Campesinos nos Tipos de Disciplinas



Fonte: Figura construída a partir do PCC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado

Conforme apresentado na Figura 08, o Lugar dos conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos é nas Disciplinas do tipo Pedagógicas e as de Núcleo Comum, estando ausentes nos demais tipos de Disciplinas que são as Disciplinas de: Estágio Supervisionado; Seminário e Tópicos Especiais; e Disciplinas Específicas

Desse modo, é possível afirmar que os Conteúdos de Ensino que tratam dos saberes campesinos não ocupam todos os Tipos de Disciplinas presentes na organização do currículo prescrito do Curso de LEdC pesquisado. Isso evidencia que ainda prevalece a hierarquia do saber no que concerne ao Lugar ocupado pelos Saberes Campesinos. Para compreendermos essa hierarquia nos reportamos à nossa lente teórica recorrendo ao conceito de Pensamento de Fronteira apresentado por Mignolo (2007), no qual circulam as forças Coloniais e Decoloniais. Nesse sentido, percebemos fortemente a presença da Colonialidade do Poder e do Saber disputando espaço com a Decolonialidade que embasa o nascedouro e a construção dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Nesse espaço de tensão, a Decolonialidade possibilitou a efetivação de um Curso específico para a população campesina, tendo a presença dos conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos e como premissa o diálogo deste como os Saberes Científicos. Contudo, a Colonialidade adentra as estruturas e busca garantir o modelo colonial de dominação assegurando que o Saber Campesino não adentre todos os âmbitos.

Ao pensarmos nos Conteúdos Curriculares de Ensino, essa tensão se corporifica na medida em que a Decolonialidade avança no sentido de possibilitar a presença dos Saberes Campesinos, conquistando um hectare do saber. Contudo, a Colonialidade freia esse avanço ao estabelecer o tipo de disciplina em que os saberes estão presentes. Dessa forma, a Colonialidade dita no currículo prescrito o Lugar e o não Lugar das disciplinas e de seus respectivos conteúdos. Isso nos dá indícios para pensar que os Saberes Campesinos não são tratados ao longo do curso de modo horizontal, isto no currículo prescrito.

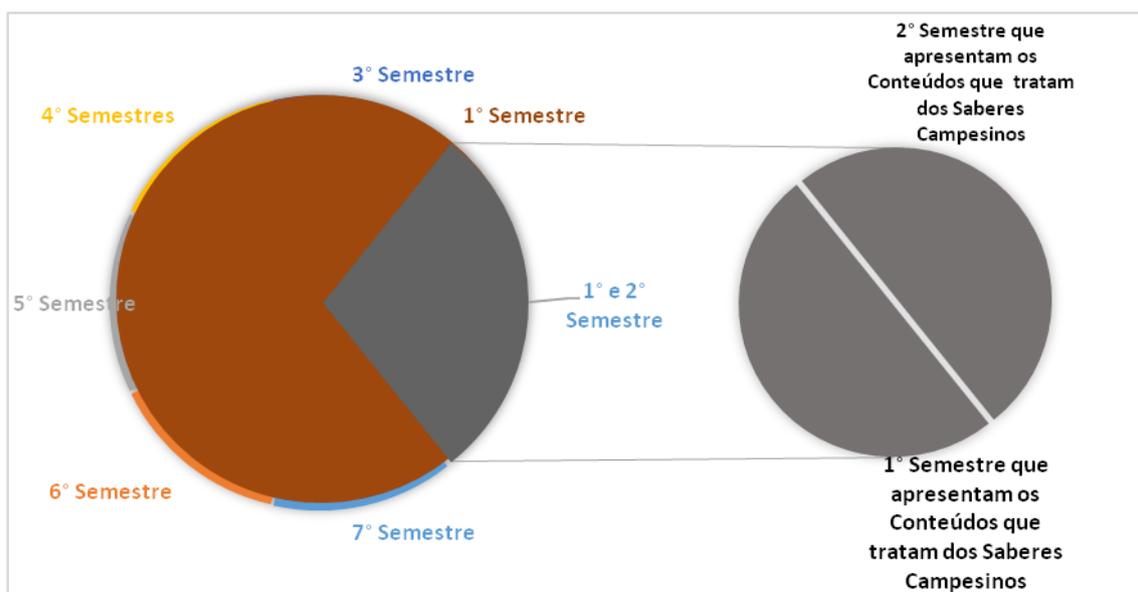
Frente ao exposto, percebemos nas análises do currículo prescrito que o Lugar ocupado pelos conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos ainda é insipiente em comparação ao Lugar designado ao Saber de matriz hegemônico no currículo prescrito pesquisado. Isto nos indica a necessidade de se pensar formas Outras de legitimar as epistemologias provenientes das experiências sociais.

O outro aspecto por nós analisado foi o Tempo dedicado aos conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos. Nesse quesito retomamos a organização curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado. O mesmo encontra-se organizado por tempo semestral e por hora/aula. No tempo Semestral, os Conteúdos Curriculares são

ofertados por meio de disciplinas ao longo de 8 períodos. Os conjuntos das disciplinas juntamente com atividades complementares somam um quantitativo total de 3.200. Nessa organização temporal destacamos dois aspectos quanto aos Saberes Campesinos. O primeiro aspecto é a concentração da discussão nos primeiros semestres. O segundo aspecto é o baixo quantitativo de horas/aulas ocupado por esses saberes.

No que concerne ao primeiro aspecto destacado, a concentração da discussão nos primeiros semestres, destacamos que o PCC evidencia que os dois primeiros semestres comportam as disciplinas que em seu rol de conteúdos apresentam os Saberes Campesinos estando ausente nos demais semestres, conforme pode ser observado no Gráfico 08 para explicitar e dialogar construindo nossas análises.

GRÁFICO 03 – Organização dos Saberes Campesinos por Semestre



Fonte: Gráfico construído a partir do PCC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado

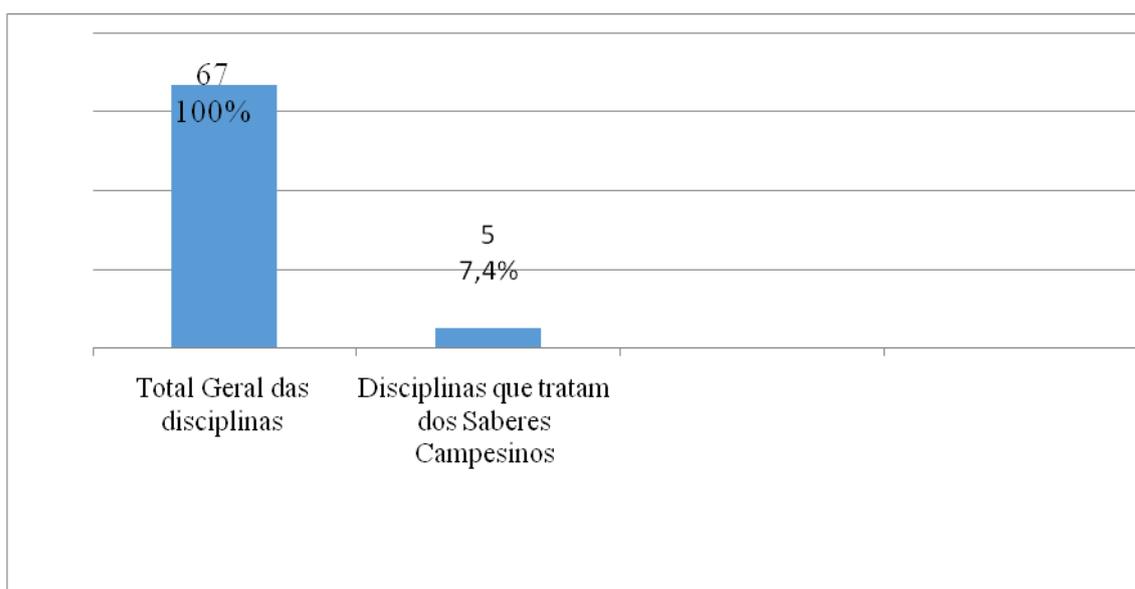
Conforme pode ser observado no Gráfico 03, é no primeiro e no segundo semestre que as disciplinas que comportam os Saberes Campesinos são ofertadas, concentrando a discussão desses conteúdos no processo inicial da Formação de Professores. Isto tem indicado que o tempo curricular ao concentrar os Saberes Campesinos nas disciplinas iniciais tem dificultado o diálogo proposto no PCC da LEdC como objetivo do curso pesquisado.

Compreendemos que para haver o diálogo é imprescindível a presença dos dois tipos de Saberes. Quando apenas prevalece um Saber em detrimento de outro o que ocorre é um monólogo. Nesse sentido, faz-se importante pensar a partir de Mignolo (2008) quando pontua a necessidade de mudar os rumos e conteúdos da conversa. A partir desse pensamento

compreendemos que os Saberes Campesinos conseguiram mudar o rumo da conversa, se inserindo como sujeitos do diálogo. Contudo, fica claro que os assuntos da conversa ainda se direcionam para soberania dos conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos da experiência.

Esta hierarquia do saber pode ser evidenciada no segundo aspecto por nós analisado, o tempo curricular das horas/aulas. Como dito anteriormente o curso é composto por uma carga horária total de 3.200 horas aulas; destas, 200 são direcionadas a atividades complementares e às demais vivenciadas nas disciplinas. Ao todo, o curso oferta 67 disciplinas que apresentam uma carga horária de no mínimo 15 horas/aulas e no máximo 120 horas/aulas. Porém, do rol de disciplinas ofertadas apenas 5 disciplinas apresentam em seus conteúdos os Saberes Campesinos. A representação numérica pode ser observada no Gráfico 04.

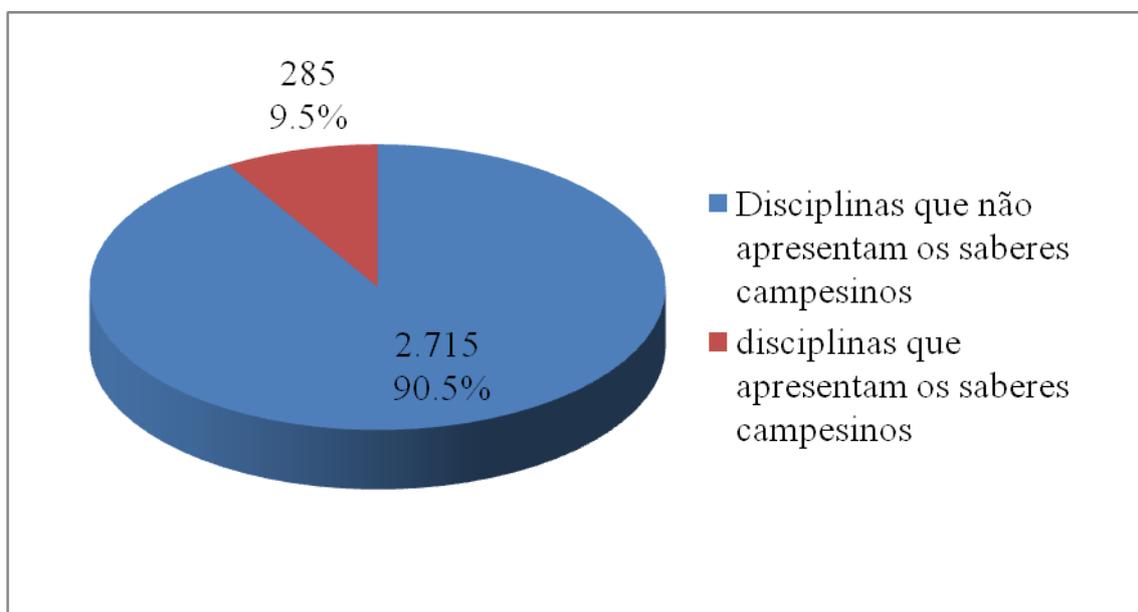
GRÁFICO 04 – Comparativo entre o quantitativo geral de disciplinas e as que tratam dos Saberes Campesinos



Fonte: Gráfico construído a partir do PCC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisado

Essa disparidade quantitativa presente nas disciplinas reflete diretamente na organização do tempo por horas aulas. Isto implica dizer que em um quantitativo geral, as disciplinas que tratam diretamente dos Saberes Campesinos com suas respectivas cargas/horárias somam 285 horas/aula. Trata-se de um quantitativo pequeno em relação às 3.000 horas/aulas presentes nas demais disciplinas, conforme pode ser visto no Gráfico 05.

GRÁFICO 05 – Comparativo entre a carga horária geral de disciplinas e as que tratam dos Saberes Campesinos



Fonte: Gráfico construído a partir do PCC da Licenciatura em Educação do Campo pesquisado

Os dados presentes no Gráfico 05 nos indicam que a Colonialidade ainda se mantém ativa no currículo prescrito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisada. Podemos considerar que a organização curricular em Tempos de horas/aulas tem mantido a hierarquia de excelência anunciada por Perrenoud (1999), no qual se mantém a lógica perversa com o saber, valorizando, por meio da carga horária, as disciplinas tidas como de prestígio. No caso analisado da LEdC, se sobressaem as disciplinas que tratam dos saberes que pertencem à hegemonia epistêmica em detrimento dos Saberes Campesinos.

Frente aos dois estruturantes analisados até o momento, o Lugar e o Tempo, o que percebemos quanto aos conteúdos que apresentam os Saberes Campesinos é que estes ainda são um conhecimento que está posto à margem (SANTOS, 2000). Porém, reconhecemos que estes têm sido pensado, forjado e construído no Espaço de Fronteira. Desta forma são fruto das tensões estabelecidas a partir das ações coloniais e das tramas Decoloniais que impulsionam a luta por uma educação/formação de professores Do e No Campo.

Nessa direção, cabe evidenciar que prosseguimos as análises frente à identificação das Referências dos Conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos. Para nós, estas constituem aquilo que baliza legalmente e teoricamente a discussão. Quanto ao aspecto legal, analisaremos se é uma Legislação Geral (da educação) ou Específica (da Educação do Campo) observando se são: Parecer, Resolução, Decreto e Lei. Já no que concerne à Referência Epistêmica observamos a identificação das obras analisando se sua natureza é

Geral (da educação) ou se é Específica (da Educação do Campo), analisando se são publicações em: Coleção, Cadernos, Revistas e Livros.

Para a feitura da análise das referências, fez-se necessário retomar os referenciais bibliográficos das disciplinas postas à análise que apresentavam os Saberes Campesinos e neles identificar as Referências Legais e Epistêmicas que balizam seus referidos conteúdos. Desta forma, para a sistematização da análise construímos quadros sínteses de cada disciplina explicitando o rol de conteúdos presentes em cada disciplina e suas respectivas referências. Para dar início, apresentaremos no Quadro 07 as referências dos Conteúdos Campesinos presentes na disciplina Educação Ambiental.

QUADRO 07 – Referências dos conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos I

DISCIPLINA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
CONTEÚDOS: ✓ Processo histórico e conceitual da Educação Ambiental; ✓ Política Educação Ambiental; ✓ Subsídios para a Educação Ambiental - um grande desafio; ✓ Dimensão humana das alterações ambientais Globais e Locais; ✓ Educação Ambiental no Campo e na Cidade; ✓ Estudo dos elementos e dinâmicas pedagógicas da Educação Ambiental; ✓ Impacto Ambiental EIA-RIMA em diferentes escalas.	
REFERÊNCIA LEGAL	REFERÊNCIA EPISTÊMICA
GERAL	GERAL
Parecer <u> x </u>	Coleção <u> x </u>
Resolução <u> x </u>	Caderno <u> x </u>
Decreto <u> x </u>	Revista ACSELRAD, H. Sustentabilidade e democracia. In Proposta, ano 25, n. 71, 11-16, 1997. BRÜSEKE, F. Risco social, risco ambiental, risco individual. In Ambiente e Sociedade, ano 1, 117-133, 1997.
Lei BRASIL. Lei no. 9394 de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 1996. Brasília. D.O: 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Lei 9795/99. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. D.O: 28 de abril de 1999.	Livro BURZTYN, M. (org) Para pensar o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Brasiliense, 1993. CASCINO, F., JACOBI, P. & OLIVEIRA, J. F. Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SEMAC, CEAM, 1998. CAPRA, F. O ponto de Mutação. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982. CAVALCANTI, Clóvis (Org.) Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez. 1995. FUJIARA, Mario Antônio., Lopes, Fernando Giachini. Sustentabilidade e Mudanças Climáticas – Guia para o amanhã. São Paulo. SENAC, 2009. DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental Princípios e Práticas. Rio de Janeiro: Gaia, 1999. GONSALVES, Carlos Walter Porto. Os (des) caminhos do meio ambiente 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1996. JÚNIOR, Doris Ruschmann, Arlindo Philippi. Gestão Ambiental e Sustentabilidade no Turismo. São Paulo. Manele, 2005. GEORGE, J. Olhando para a terra. São Paulo: Ed. Gaia, 1998.
ESPECÍFICA	ESPECÍFICA
Parecer <u> x </u>	Coleção <u> x </u>
Resolução <u> x </u>	Caderno <u> x </u>
Decreto <u> x </u>	Revista <u> x </u>
Lei <u> x </u>	Livro <u> x </u>

Fonte: Quadro construído a partir do Plano de Trabalho da Disciplina de Educação Ambiental

Conforme pode ser observado no Quadro 07, o conjunto de conteúdos que versam sobre a Educação Ambiental, um dos Saberes da Terra, apresenta Referências Legais e Epistêmicas.

No que diz respeito à Referência Legal podemos identificar a presença de duas (2) Legislações Gerais normatizadas através de leis. A primeira é voltada para a Educação Básica de maneira ampla, que é o caso da Lei 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação. A segunda trata diretamente da instituição da Política de Educação Ambiental e seus desdobramentos na sociedade por meio da Lei 9795/99. Já no que diz respeito à Referência Legal Específica, situamos que não foi identificada nenhuma Referência Legal Específica da Educação do Campo.

No que concerne às Referências Epistêmicas, destacamos que foi possível encontrar Referência Geral e a ausência de Referência Específica. A primeira concentra a discussão teórica estando representada por dez (10) obras compostas por dois (2) artigos de Revistas e oito (8) Livros. Os artigos de revistas apresentam a discussão sobre a sustentabilidade e a Educação Ambiental. Esta discussão se mantém presente nos livros que são Referência Geral, acrescida de uma discussão paradigmática realizada pela obra “o ponto de mutação- Fritjof Capra”. Quanto à segunda Referência Epistêmica, a Específica, percebemos que a mesma encontra-se ausente no conjunto de referenciais da Educação Ambiental.

Frente a isso é possível compreender que as Referências que balizam os conteúdos que tratam da Educação Ambiental, um dos Saberes Campesinos, é a legislação nacional através da sua instância máxima que é a lei que delibera sobre a Educação Básica e sobre a Educação Ambiental. Quanto à Referência Epistêmica percebemos que essa discussão vem sendo realizada através da produção acadêmica em Livros e Revistas que trazem uma discussão geral sobre a sustentabilidade e a Educação Ambiental. Contudo, percebemos que há uma ausência na discussão específica da Educação do Campo tanto nas Referências Legais como na Epistêmica.

A presença de uma discussão geral e a ausência de uma discussão específica, no currículo prescrito, nos indica que mesmo se tratando de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo e uma disciplina que apresenta conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos, a discussão bibliográfica direta sobre a Educação do Campo não acontece nessa disciplina. Isto nos dá indícios que o Saber Campesino ainda não é tomado como Referência para a discussão Legal e Epistêmica, a Colonialidade do Saber se mantém ativa no currículo prescrito por isso faz-se necessário trazer à tona as novas pedagogias produzidas pelos Outros sujeitos (ARROYO, 2012).

Em continuidade às análises, buscamos apresentar com o Quadro 08 os elementos que nos subsidiaram a identificar a Referência dos Conteúdos Campesinos presentes na Disciplina de Educação Contextualizada.

QUADRO 08–Referências dos conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos II

DISCIPLINA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	
CONTEÚDO ✓ Mobilização Social; ✓ Papel da escola no processo de Desenvolvimento Sustentável; ✓ Peads – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável ✓ Estratégias para o Desenvolvimento Sustentável; ✓ Tecnologias alternativas de convivência com o Semiárido;	
REFERÊNCIA LEGAL	REFERÊNCIA EPISTÊMICA
GERAL	GERAL
Parecer <u> x </u>	Coleção <u> x </u>
Resolução	Caderno <u> x </u>
Decreto <u> x </u>	Revista
Lei <u> x </u>	Livro DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa . 6ª Ed. Campinas – SP, 2003 MOURA, Abdalaziz Xavier de. Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo . 2ª Ed. Glória do Goitá/PE. Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003. MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro . São Paulo, Cortez, 2000.
ESPECÍFICA	ESPECÍFICA
Parecer <u> x </u>	Coleção <u> x </u>
Resolução BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo . Brasília, 2002.	Caderno RESAB. Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro – Reflexões teórico-práticas . Juazeiro – BA:Secretaria Executiva da Resab, 2004. RESAB. Educação e Convivência no Campo – Analisando saídas e propondo direções . Caderno Multidisciplinar. Ano 01. Juazeiro – BA, 2006.
Decreto <u> x </u>	Revista <u> x </u>
Lei <u> x </u>	Livro BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. BAPTISTA, Naidison de Quintela (Org). Educação Rural, Sustentabilidade do Campo 2ª Ed. Feira de Santana/BA. MOC 2003. ECHEVERRI, Rafael. RIBERO, Maria. Ruralidade, Territorialidade e Desenvolvimento Sustentável – Visão do território na América Latina e no Caribe . 1ª Ed. Brasília, IICA, 2005.

Fonte: Quadro construído a partir do Plano de Trabalho da Disciplina Educação Contextualizada.

Conforme pode ser observado no Quadro 08, os conteúdos presentes na disciplina Educação Contextualizada que fazem parte dos Saberes Campesinos da Organização Social através do princípio da Sustentabilidade apresentam Referência Legal e Epistêmica.

No que concerne à Referência Legal podemos perceber a ausência de Referência Geral e a presença da Referência Específica representada pela Resolução nº1 de 03 de Abril de 2002. Este constitui um documento legal que direciona para o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Conforme vimos no Contexto do Enunciado Global, a legislação vem se estabelecendo como Espaço de Fronteira (MIGNOLO, 2007) no

qual circulam as ações Coloniais e Decoloniais. Consideramos que nesse espaço de tensão as Diretrizes Operacionais estabelecidas pela Resolução, mencionada acima, vêm evidenciando as conquistas Decoloniais protagonizadas pelos Movimentos Sociais Campesinos. Desta forma, tomam como Referência Legal uma legislação específica para os territórios campesinos. Com isso percebemos que, de fato, a disciplina que se autointitula contextualizada apresenta uma discussão contextualizada com uma legislação específica do território campesino.

Já no que diz respeito à Referência Epistêmica, percebemos a presença de Referência Geral e Específica. A primeira apresenta a discussão em três (3) livros que abordam a discussão sobre a educação, a pesquisa e o desenvolvimento sustentável. A segunda apresenta a discussão em quatro (4) obras, sendo duas (2) publicadas em cadernos e duas (2) publicadas em livros. A discussão presente nos artigos publicados em cadernos trata das estratégias teórico-metodológica para a educação no território campesino. Já as discussões teóricas presentes nos livros vão tratar da educação ofertada ao território campesino estabelecendo a relação entre educação rural e o desenvolvimento sustentável.

Frente ao exposto, como análise podemos afirmar que os conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos presentes na disciplina de Educação Contextualizada tomam como Referência Legal a legislação Específica da Educação do Campo, o que para Munarim (2011) constitui um dos grandes avanços da educação pensada para o território campesino. Quanto à Referência Epistêmica podemos perceber que há um equilíbrio na discussão Geral e Específica. Isto nos dá indícios que nos conteúdos analisados, no currículo prescrito, se busca a efetivação do diálogo como elemento conflituoso que anuncia a vivência de relações curriculares fora dos moldes homogeneizadores (FLEURI, 2004).

Em prosseguimento às análises, foi nossa intenção apresentar no Quadro 09 as Referências que balizam os conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos presentes na disciplina Educação do Campo.

QUADRO 09–Referências dos conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos III

DISCIPLINA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
CONTEÚDO ✓ Concepção de Educação do Campo; ✓ Historicidade da Educação do Campo; ✓ Fundamentos e princípios de metodologias direcionadas a Educação do Campo; ✓ Política de Educação e de formação de professores ✓ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; ✓ Diagnóstico da realidade das escolas do campo.	
REFERÊNCIA LEGAL	REFERÊNCIA EPISTÊMICA
GERAL	GERAL
Parecer <u> x </u>	Coleção <u> x </u>
Resolução	Caderno <u> x </u>
Decreto <u> x </u>	Revista
Lei <u> x </u>	Livro
ESPECÍFICA	ESPECÍFICA
Parecer <u> x </u>	Coleção <u> x </u>
Resolução	Caderno
Decreto <u> x </u>	Revista <u> x </u>
Lei <u> x </u>	Livro ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo. V. 2. Brasília, 1999. BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salette. Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas docampo. V. 3. Brasília, 1999. CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papyrus, 1993. CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília, 2002. CEE e MEC. Diretrizes Curriculares para a Educação KOLLING, Edgar, NERY, Israel e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). Por uma educação básica do campo. V. 1. Brasília, 1999. KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salette (Orgs). Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília, 2002. MOURA, Abdalaziz de. Princípios de Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo. Segunda edição. Recife, 2003 MOC, SERTA, UEFS. Educação Rural, Sustentabilidade do Campo. Feira de Santana - BA, 2003.

Fonte: Quadro construído a partir do Plano de Trabalho da Disciplina da Educação do Campo.

De acordo com o Quadro 09 podemos afirmar que os conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos presentes na disciplina de Educação do Campo apresentam somente Referências Epistêmicas, estando ausentes as Referências Legais.

Percebemos que as Referências Epistêmicas versam sobre Referências Específicas. Nesse contexto, há a presença de oito (8) livros que tratam de maneira direta sobre a Educação do Campo e as especificidades presentes nesse território. Compreendemos que para atender à disciplina proposta se fazia necessária uma discussão específica sobre Educação do Campo. Nesse contexto é possível encontrar autores que são destaques e se vinculam

diretamente à discussão teórica sobre a educação ofertada ao território campesino, como é o caso de Arroyo, Caldart e Kolling.

Compreendemos que na disputa curricular a discussão específica ganha força, nessa disciplina, haja vista a natureza da mesma que é tratar da Educação do Campo, uma das modalidades de ensino da educação, do mesmo modo que em outras disciplinas prevalecem as Referências Gerais sobre determinados temas.

Frente ao exposto podemos considerar que há uma concentração na Referência Epistêmica Específica e uma ausência nos demais tipos de Referência, o que inclui a não discussão de um vasto aparato legal que baliza a Educação do Campo que vem sendo produzido por pressão dos Movimentos Sociais Campesinos desde o início da década de 1990. Em especial a ausência dessa Referência Legal Específica tem nos inquietado, uma vez que no momento em que a disciplina pede uma discussão mais específica, o âmbito legal é silenciado. Em outras palavras quando a discussão é de Educação do Campo, a legislação, uma das conquistas mais latentes dos Movimentos Sociais (MUNARIM, 2011), fica ausente.

Em prosseguimento às análises apresentamos no Quadro 10 as Referências que ancoram os conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos presentes na disciplina de Cidadania e Movimentos Sociais do Campo.

QUADRO 10–Referências dos conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos IV

DISCIPLINA CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO	
CONTEÚDO ✓ História dos Movimentos Sociais no Brasil (Da nova republica ao Sindicalismo) ✓ Ascendência dos Movimentos Estudantis no Brasil e Golpe Militar (década de 60 a 70); ✓ Movimentos Religiosos (Igreja católica e suas ações pastorais) ✓ Organismos Institucionais (Movimentos Governamentais) ✓ Movimentos Sociais e Suprapartidários (Diretas Já); ✓ Constituinte (Constituição Federal Brasileira 1988); ✓ O Brasil do século 21 Processo Democrático e os Movimentos; ✓ Os Movimentos Sociais na conjuntura atual (Capilaridade dos Movimentos sociais)	
REFERÊNCIA LEGAL	REFERÊNCIA EPISTÊMICA
GERAL	GERAL
Parecer <u> x </u>	Coleção <u> x </u>
Resolução	Caderno <u> x </u>
Decreto <u> x </u>	Revista
Lei <u> x </u>	Livro ALMEIDA, M. H. T. 1996. <i>Crise econômica e interesses organizados</i> . O sindicalismo no Brasil dos anos 80. São Paulo: Edusp. ANTUNES, R. 1995. <i>Adeus ao trabalho?</i> Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez. _____. 1991. <i>O novo sindicalismo</i> . São Paulo: Brasil Urgente. _____. 1994. De volta para o novo corporativismo: a trajetória política do sindicalismo brasileiro. _____. 1996. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. <i>Crítica marxista</i> , São Paulo, v. 1, n. 3, p. 80-105. BOITO JR., A. 1991. Reforma e persistência da estrutura sindical. In: BOITO JR., A. <i>O sindicalismo brasileiro nos anos 90</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra. FALCÃO Emmanuel - <i>Mobilização, Ação, Reflexão Complexa, metodologia para a mobilização coletiva e individual</i> , UFPB / 2003

	FREDERICO, C. 1993. <i>Crise do socialismo e movimento operário</i>. São Paulo: Cortez. GOHN Maria da Glória - <i>História dos Movimentos e Lutas Sociais, a Construção da Cidadania dos Brasileiros</i>. Edições Loyola. S. Paulo. SP, 1995. MARILENA Chauí – <i>Convite a Filosofia</i> ed. Ática, São Paulo, 2000.
ESPECÍFICA	ESPECÍFICA
Parecer <u> x </u>	Coleção <u> x </u>
Resolução	Caderno
Decreto <u> x </u>	Revista <u> x </u>
Lei <u> x </u>	Livro

Fonte: Quadro construído a partir do Plano de Trabalho da Disciplina de Cidadania e Movimentos Sociais do Campo.

De acordo com o exposto no Quadro 10 podemos perceber que os Conteúdos do Saber da Organização Social, sob o princípio da Mobilização Social, presentes na disciplina Cidadania e Movimentos Sociais apresenta Referências Epistêmicas concentrando a discussão no âmbito geral. Isto implica dizer que encontra-se ausente a Referência Legal, tanto no âmbito Geral como Específico. Assim como, também, está ausente a discussão sobre a Referência Epistêmica Específica dos Movimento Sociais Camponesinos.

No que diz respeito à ausência da Referência Legal (Geral e Específica) compreendemos que esta é uma escolha curricular que implica em não tomar como Referência uma discussão que se corporifica na legislação mas que tem como base as tensões sociais impulsionadas fortemente pelo protagonismo dos Movimentos Sociais, sejam eles camponesinos ou urbanos. Desta forma, a escolha curricular de não incluir Referências Legais implica deixar de fora uma arena de disputa dos Movimentos Sociais, a Legislação.

Já no que diz respeito à Referência Epistêmica temos dois destaques a fazer. O primeiro é que percebemos que há uma concentração na discussão no âmbito geral que versa sobre a constituição dos Movimentos Sociais, a relação com os fatores econômicos e o trato dos movimentos de cunho sindical e operário. Estamos cientes que toda essa discussão nos ajuda a pensar a mobilização social presente no Campo. Contudo, sentimos falta de uma Referência Epistêmica Específica, que é o segundo destaque que realizamos sobre nossas análises. Desta forma, sentimos falta de uma discussão que tratasse de maneira mais direta dos Movimentos Sociais Camponesinos, que, segundo Ribeiro (2009), são: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil entre outros. Esses movimentos em suas atuações políticas e sociais têm articulado propostas e projetos emancipatórios para o território camponesino tomando como protagonistas os próprios sujeitos desse território, tidos para Lemos (2013) como Sujeitos de Direitos.

Em continuidade às análises, apresentaremos no Quadro 11 as Referências dos conteúdos que tratam dos Saberes Campestinos presentes na disciplina de Desenvolvimento Local e Sustentável.

QUADRO 11–Referências dos conteúdos que tratam dos Saberes Campestinos V

DISCIPLINA DESENVOLVIMENTO LOCAL E SUSTENTÁVEL	
CONTEÚDO ✓ Conceção sobre o Desenvolvimento Sustentável ✓ Processo de construção do desenvolvimento sustentável; ✓ Dimensões do desenvolvimento Sustentável; ✓ Análise de experiências que contribuem para o processo de desenvolvimento sustentável; ✓ Diagnóstico sobre o processo de desenvolvimento sustentável dos municípios;	
REFERÊNCIA LEGAL	REFERÊNCIA EPISTÊMICA
GERAL	GERAL
Parecer <u> x </u>	Coleção <u> x </u>
Resolução	Caderno BRASIL, Antônio C.P Júnior. Fundamentos para o Desenvolvimento Sustentável . Brasília: CDS/UnB, 2002
Decreto <u> x </u>	Revista BIOTECNOLOGIA CIENCIA E DESENVOLVIMENTO. Desenvolvimento Sustentável . Ano IX – nº 36, janeiro /junho. 2006.
Lei <u> x </u>	Livro BUARQUE, Sergio C. Construindo o Desenvolvimento Local Sustentável Rio de Janeiro: Garamond, 2008 CAVALCANTI , C. (Org.). Desenvolvimento e Natureza: Estudos para uma Sociedade Sustentável Cortez Editora, 1994. DOWBOR, Ladislau. Educação, tecnologia e desenvolvimento In: Lúcia Bruno (Org.). <i>Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo</i> . São Paulo: Atlas,1996. FUJIARA, Mario Antônio., Lopes, Fernando Giachini. Sustentabilidade e Mudanças Climáticas – Guia para o amanhã . São Paulo. SENAC, 2009 HOGAN, D. J.e VIEIRA, Paulo Freire (Orgs.) Dilemas Socioambientais e Desenvolvimento Sustentável PELICIONI, Maria Cecília F. Educação Ambiental e Sustentabilidade .São Paulo: Manole, 2000 SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente . São Paulo: FUNDAP.1993 SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico internacional . São Paulo : Hucitec, 1994. ROMÉRO, Marcelo de Andrade., Bruna, Gilda Collet., Júnior, Arlindo Philippi. Curso de Gestão Ambiental . São Paulo: Manole, 2000.
ESPECÍFICA	ESPECÍFICA
Parecer <u> x </u>	Coleção <u> x </u>
Resolução	Caderno
Decreto <u> x </u>	Revista <u> x </u>
Lei <u> x </u>	Livro ABEAS. Curso Desenvolvimento Sustentável para o Semi-árido . Campina Grande: UFCG, 2005.

Fonte: Quadro construído a partir do Plano de Trabalho da Disciplina Desenvolvimento Local e Sustentável.

De acordo com os dados presentes no Quadro 11, podemos observar os conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos presentes na disciplina Desenvolvimento Local e Sustentável apresentam Referência Epistêmica estando ausentes as Referências Legais.

No que diz respeito às Referências Epistêmicas, percebemos que predomina a discussão no âmbito geral abordando temas que giram em torno do desenvolvimento sustentável, discutido de maneira ampla. Nesse contexto quando analisamos a Referência Específica podemos observar que a mesma apresenta apenas um (1) livro que trata do Desenvolvimento Sustentável no Semiárido, um dos territórios campesinos. Isto tem nos permitido inferir que no âmbito prescrito o diálogo entre as Referências Geral e Específica ainda acontece de maneira tímida no currículo prescrito. Em especial na disciplina de Desenvolvimento Local e Sustentável o estabelecimento das Referências se dá de maneira vertical na qual se sobressai a Referência Geral, isto dentro de um Curso de Licenciatura que tem como base a discussão específica da Educação do Campo.

Em prosseguimento às análises podemos perceber que há uma ausência da Referência Legal (Geral e Específica); isto tem sinalizado para um alinhamento com as outras disciplinas analisadas que no bojo da discussão bibliográfica têm ficado à margem, como é o caso dos Saberes Campesinos que na história da educação brasileira, principalmente por meio do Paradigma da Educação Rural Hegemônica, se constituiu como o não saber aquele que não precisava ser apreendido (ARROYO, 2013).

Desta feita, podemos afirmar que as análises sobre as Referências presentes nas disciplinas analisadas nos possibilitaram pensar sobre como são tratados os Conteúdos Campesinos que versam sobre os Saberes Campesinos. Nessa direção podemos afirmar que os referidos conteúdos são tratados em duas dimensões: a Legal e a Epistêmica.

A primeira ainda de maneira tímida, apresentando apenas três legislações sendo que duas Gerais sobre a Educação e uma Específica sobre a Educação do Campo. Em contrapartida, a segunda Referência, a Epistêmica, apresenta uma discussão mais densa através de artigos e livros que ao todo somam 48. Percebemos também que na Referência Epistêmica há uma assimetria entre as Referências Geral e Específica centrando a discussão no âmbito geral, com exceção dos conteúdos presentes na disciplina de Educação do Campo onde sobressai uma discussão específica. Compreendemos que esta assimetria remete aos confrontos curriculares que balizam a seleção da bibliografia das disciplinas que nesta pesquisa aponta as Referências Legais e Epistêmicas postas aos conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos no currículo rescrito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta seção é nosso intuito apresentar as considerações finais formuladas a partir das discussões realizadas anteriormente. Dito isto, é intenção organizativa: a) apresentar as contribuições da presente pesquisa frente às produções científicas da ANPED; b) retomar ao problema e objetivo geral de pesquisa para evidenciar as respostas advindas com a construção desse trabalho; c) apresentar a relação da análise realizada com o contexto do enunciado Global e Local analisados; d) apresentar os limites desta pesquisa e, por fim e) novas possibilidades de pesquisa.

No que concerne ao primeiro momento proposto a ser apresentado como considerações finais que é apresentação das contribuições da presente pesquisa frente às produções científicas da ANPED. Destacamos, nesse sentido, dois aspectos o primeiro é tratar dos Conteúdos Curriculares que tratam dos Saberes Campesinos, um objeto de pesquisa que vem sendo silenciado academicamente devido a centralidade curricular de matriz hegemônica. O segundo aspecto é discutir esse objeto de pesquisa através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americano uma Abordagem Teórica que nos permitiu ler e compreender o silenciamento da discussão sobre os saberes Campesinos entendendo-os como ações da Colonialidade que disputam espaços com a Decolonialidade manifesta pelo protagonismo dos Movimentos Sociais

Retomamos ao nosso problema e objetivo geral de pesquisa para evidenciar as respostas advindas com a construção da presente pesquisa. Nesse sentido faz-se importante elucidarmos o problema de Pesquisa: quais são e como são tratados os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos no currículo prescrito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais? Bem como explicitamos o que objetivamos com a referida pesquisa que foi: compreender quais são e como são tratados os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos no currículo prescrito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo à luz dos Paradigmas Educacionais.

Desta forma, podemos afirmar que identificamos quais são os Conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos na LEdC pesquisada. Estes são compostos de um rol de conhecimentos que tratam da: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Organização dos Movimentos Sociais e dos aspectos socioculturais da Educação do Campo. Compreendemos a partir de nosso referencial teórico que os Saberes Campesinos dizem respeito aos modos de vida dos povos campesinos (TEPEPA, 2005, 2012) e que podem ser manifestados como Saber da Terra, Sociocultural e da Organização Social (LEMOS, 2013). Através das análises

foi possível perceber como os conteúdos que tratam dos Saberes Camponeses apresentam ambivalências que indicam que tanto podem ser tratados de maneira Crítica como de maneira Funcional.

Nesse contexto, identificamos que os Lugares ocupados pelos conteúdos que tratam dos Saberes Camponeses são as Disciplinas de Núcleo Comum e nas Disciplinas Pedagógicas, estando ausentes nos demais Tipos de Disciplinas ofertados na LEdC da pesquisada. Compreendemos que isto tem refletido diretamente no Tempo Curricular destinado aos conteúdos que tratam dos Saberes Camponeses. Este conforme apontou nossas análises é um Tempo insipiente em relação ao dedicado aos conteúdos que apresentam os conhecimentos científicos historicamente acumulados e validado. Destacamos, nesse cenário, que quando discorremos sobre os Conteúdos Curriculares de Ensino percebemos que na trama Decolonial os Movimentos Sociais conseguiram assegurar um Curso de formação docente que tem como foco a Educação do Campo. Contudo, a Colonialidade consegue se manifestar no referido Curso por meio da soberania dos conteúdos tidos como científicos em detrimento dos conteúdos advindos da experiência, que constituem os Saberes Camponeses. Quanto as Referências, compreendemos que esta encontra-se em dois viés um Geral e um Específico que apresentam Referência Legal e Epistêmica. Percebemos em nossas análises que as Referências Epistêmicas Geral prevalecem em relação as Referências Epistêmicas Específicas. O mesmo ocorre quando se trata das Referências Legais que são uma minoria, e concentra a discussão a nível Geral.

Salientamos que responder ao nosso problema e objetivo geral de pesquisa só foi possível por meio da realização da análise do Contexto do Enunciado Global (referente à Legislação Nacional da Educação do Campo) e Local (referente ao Curso de Licenciatura em pesquisado). Desta forma, a análise do primeiro contexto citado nos possibilitou compreender que os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo se insere na Discussão Legislativa que trata do Currículo e da Formação de Professores e, nesse contexto, aparecem como avanço fruto de um protagonismo exercido pelos Movimentos Sociais. Porém, compreendemos que a Legislação forjada no Espaço de Fronteira pode expressar também os anseios Coloniais. Deste modo, foi importante análise do Contexto do Enunciado Local que evidenciou a LEdC pesquisada como um Curso que segue uma tendência Nacional de ser ofertado por meio dos Programas do Governo Federal. Este em seu PCC anuncia uma vinculação ao Movimento Nacional de Educação do Campo pretendendo, assim, ofertar a formação em Nível Superior para os Sujeitos do Campo tendo como foco a Educação Básica deste território.

Estamos cientes que mesmo procedendo com as etapas, acima expostas, o que realizamos com a presente pesquisa foi uma leitura da realidade a partir da Lente Teórica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos. De tal forma, temos convicção que ao optar por realizar um recorte da realidade não é nossa intenção a tratamos de maneira totalizadora, ou seja, conduzi-la como verdade absoluta. Nesse sentido, compreendemos que a realidade é maior do que a própria pesquisa o que sinaliza para as limitações que incidem no processo de construção na mesma.

Apresentamos como limite desta pesquisa a ausência de análise no âmbito do currículo vivido. Estamos cientes que esta dimensão curricular não estava posta enquanto objetivo de pesquisa mas compreendemos que realizar a análise a partir dessa dimensão curricular possibilitaria um olhar mais exaustivo a respeito dos Conteúdos de Ensino que tratam dos Saberes Campesinos. É preciso destacar também que, tendo esta pesquisa se interessado estritamente currículo prescrito, apresenta o limite de não ter como sujeitos os alunos que passaram pela formação docente nas LEdC e os professores que em última instância corporificam o currículo através de suas práticas docentes.

Contudo, paralelo ao reconhecimento das limitações provenientes do processo de construção da presente pesquisa foram construídas também as possibilidades da mesma. Para tanto, estamos cientes que as possibilidades que serão apresentadas, a seguir, vislumbram a construção de novas pesquisas que partem de perguntas ingênuas que pretendem ser amadurecidas/lapidadas para se constituírem em inquietações epistemológicas (FREIRE, 2002). Desta forma, o estudo do Currículo da Formação, tendo como foco os conteúdos que tratam dos Saberes Campesinos nos possibilitou refletir e formular algumas indagações pertinentes à temática. Destaco a presença de três indagações principais, sendo elas: 1º) como fortalecer e efetivar no Currículo prescrito a presença dos saberes campesinos a partir do diálogo intercultural? 2º) Como no currículo vivido são tratados as ambivalências que circulam nos conteúdos que versam sobre os Saberes Campesinos? 3º) Quais são as Referências que balizam a discussão sobre os Saberes Campesinos no currículo vivido?

São desejos como estes que nos leva a concluir que o ato de pesquisar é inconcluso, o que aqui findamos é o objetivo de compreender quais são e como são tratados os Saberes Campesinos que tratam da educação do Campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sertão. Mas surgem novas indagações que não tem como finalidade a elaboração de respostas prontas, como dito acima, são inquietações ingênuas que abrem possibilidades para matura-las e transforma-las em perguntas epistêmicas a partir da realização de outros trabalhos acadêmicos futuros.

7. REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Patrícia Garcia Caselli. Currículo de formação docente no cotidiano escolar. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31º; 2008, Caxambu, MG. *Anais... Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação/ Caxambu, MG: ANPED, 19-22 de Outubro, 2008.* p. 1-16.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisa qualitativa em educação. *Caderno de pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; São Paulo, SP: Educ@, v. 77, p. 53-61, Maio, 1991.
- ANTONIO, Clécio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na Educação do Campo: Processos históricos e pedagógicos em relação. *Cadernos Cedes*, CEDES, Campinas, SP: Unicamp, v. 27, n. 72, p. 177-195, Maio/Ago, 2007.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARAGÃO, Raimundo Batista. *Índios do Ceará e topônimos indígenas*. 2. ed. Fortaleza: Barraca do Escritor Cearense, 1994.
- ARAÚJO, Ismael Xavier de; SILVA, Severino Bezerra da. *Educação do Campo e a formação sociopolítica do educador*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Que Educação Básica para os Povos do Campo?* Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”. Luziânia – GO, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente. *Revista Marco Social, Educação do Campo*, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, Rio de Janeiro, v. 12, n.12, p. 12-15, Jan. 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam o currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). *Saberes e incertezas no currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, Muryatan Santana. A Crítica Pós-Colonial no pensamento indiano contemporâneo. *Revista Afro-Ásia*, Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, n. 39, p. 57-77, Nov, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29º; 2006, Caxambu, MG. *Anais...* Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos. Caxambu, MG: ANPED, 15-18 de Outubro, 2006. p. 1-17.

BOF, Alvana Marua (Org.). *A Educação no Brasil Rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BORBA, Sara Ingrid. *Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo*. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Decreto 6755, de 29 de Janeiro de 2009*. (Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências).

BRASIL, Ministério da Educação. *Decreto 7352, de 4 de Novembro de 2010*. (Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA).

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei N.º. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. (institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB N.º 23, de 12 de Setembro de 2007*. (Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo).

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB N.º 36 de 4 de 12 de 2001*. (institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo)

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer N.º 3, de 18 de Fevereiro de 2008*. (Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo).

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução CEE-PE/ CEB N.º 2, de 28 de Maio de 2009*. (Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição

Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.)

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de Abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (B).

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008*. (Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo)

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010*. (Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.)

BRASIL, Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2007*.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB Nº 21 de 5 de junho de 2002* (Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais), (A).

BRASIL, *Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR*. Apresentação do Pronatec Campo, 2013. Disponível em: <http://www.senar.org.br/programa/pronatec-do-senar>

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos. *Revista Trabalho Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v.8, n.2, p.185-206, jul./out. 2010.

CAETANO, Marcelo José. Itinerários Africanos: do colonial ao Pós colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa. *Revista de História e Estudos Culturais*. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia; Uberlândia, MG: Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura, v. 4, n. 2, p. 1-12, Abr./Maio./Jun 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar. Jorge.; CERIOLI, Paulo. Ricardo.; CALDART, Roseli. Salete. (Org.). *Educação do Campo: identidades e políticas*. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção por uma educação do campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete Licenciatura em educação do campo e processo formativo: qual o lugar da docência por área. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Tendências nos currículos dos cursos de formação de Professores para as séries iniciais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29º; 2006, Caxambu, MG. *Anais... Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos/ Caxambu, MG: ANPED, 15-18 de Outubro, 2006, p.1-17.*

CANDAU, Vera Maria Ferrão.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, v. 10, n. 29, p. 151-159, Jan/Abri, 2010.

CHALMERS, Alan Francis. *O que é ciência afinal*. Brasília: Brasiliense, 1993.

CORACZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Revista Em Aberto*. Brasília, DF: INEP, Brasília: Sistema Eletrônico de Editoração de Revista, v. 24, n. 85, p. 115-125, Abr. 2011.

CUNHA, Carlos Manuel Ferreira da. A questão da “especificidade” do pós-colonialismo português. In: VI CONGRESSO NACIONAL ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LITERATURA COMPARADA/ X COLÓQUIO DE OUTONO COMEMORATIVO DAS VANGUARDAS, 2008, Braga, Portugal. *Anais... Cumplicidades Comparatistas: Origens, Influências, Resistências*. Braga, Portugal: CEHUM, 6-8 de Novembro de 2010. p. 1-12.

FANON, Franz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, Bernardo Maçano. *O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1; 2006, Brasília, DF. *Anais... Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 19-22, Set. 2005. 1-10.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna de; JESUS, Sônia Meire Santos de (Org.). *Por uma*

Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 5. ed. Brasília: Edição do Autor, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Currículo e Intercultura. In: PEREIRA, Maria Zuleide da C.; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina. *Currículo e contemporaneidade: Questões emergentes.* São Paulo: Alinea, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.* 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade.* 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel. Lazzari. Leite. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.* São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GHEDIN, Evandro. Perspectiva sobre a identidade do educador do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). *Educação do Campo: epistemologias e práticas.* São Paulo: Cortez, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: Os conteúdos de ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMES, Angel. *Compreender e transformar o ensino.* 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo uma reflexão sobre a prática.* São Paulo: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre: Penso, 2013.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história.* 14. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e Colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Mônica. Castangna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.* Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas.* 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

- LANDER, Edgar. Ciências Sociais: Saberes Coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgar (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia das ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- LEMOES, Girleide Torres. *Os saberes dos povos campestres tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE*. 2013. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, Ilma Ferreira. Qual a organização curricular necessária à escola do campo. In: CARVALHO, Diana Carvalho de; GRANDO, Beleni Salette; BITTAR, Murilo. *Currículo diversidade e formação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- MAGALHÃES, José Luiz Quadro de. Plurinacionalidade e cosmopolitismo: a diversidade comportamental nas metrópoles. *Revista Faculdade de Direito*, Faculdade de Direito; Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, n. 53, p. 201 -216, Jul/Dez. 2008.
- MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica de escravidão do Brasil, resistência tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. *Revista Novos Estudos*, São Paulo: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento; São Paulo: CEBRAP, n. 74, p. 107-123, Mar, 2006.
- MARTINS, Maria. Anita. Viviani. Compreendendo a ação docente, superando resistência. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- MARTINS, Paulo Henrique. *La decolonialidad de América-Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CICCUS; Estudios Sociológicos Editora, 2012.
- MELO, Simony. Freitas de. *A diferença cultural nas diretrizes curriculares nacionais e nos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPE*. 187f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la Colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista Tábula Rasa*, Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de

Cundinamarca; Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, n. 3, p. 47-72, Dez./Jan. 2005a.

MIGNOLO, Walter. La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista de Semiótica*. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da FCLAr/Unesp; São Paulo, n. 4, p. 1-23, 2005b.

MIGNOLO, Walter. *La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade: Departamentos do Instituto de Letras da UFF*; Rio de Janeiro: UFF, n. 34, p. 287-324, Jan/Jun. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: BELTRAME et al. (Org.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Costa Lopes de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Revista Em Aberto*. Brasília, DF: INEP, Brasília: Sistema Eletrônico de Editoração de Revista, v. 24, n. 85, p. 17-31, Abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *Boletim 17. Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental*. Brasília: Salto para o Futuro, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da. *Currículo, cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Alda Aparecida Vieira. A formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso da Unimontes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35º; 2012, Recife, PE. *Anais... Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*. Recife: ANPED, 21-24 de Outubro, 2012. p. 1-17.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antônio. O cenário da construção de uma política pública de Educação do Campo. *Revista Marco Social, Educação do Campo*, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz; Rio de Janeiro, v. 12, n. 01, Jan. 2010.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século XXI. *Revista Em Aberto*. INEP, Brasília: Sistema Eletrônico de Editoração de Revista, v. 24, n.85, p. 51-63, Abr. 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *Caminhos e descaminhos da educação do campo: um projeto de intervenção político-pedagógico no contexto rural*. 2009. Disponível em http://www.faculdadesjorgeamado.com.br/proj_acad/praxis/praxis_02/documentos/artigo_3.pdf

NÚÑEZ, Ismael. Conocimiento Tecnoproductivo Campesino. Innovación y convivencia intercultural. In: BARRIO, Ángel Espina (Org.). *Conocimiento Local, Comunicación e Interculturalidad*. Recife: Massangana, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2006.

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRUDENTE, Paola Luzia Gomes; MENDES, Cláudio Lúcio. O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades?. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33º, 2010, Caxambu, MG. *Anais...Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Caxambu, MG: ANPED, 17-20 de Outubro, 2010. p.1-17.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder*. In: LANDER, Edgar. (Org.). *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED; Rio de Janeiro: Autores Associados, v. 14, n. 42, p. 423-601, Set./ Dez. 2009.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. *Licenciaturas em Educação do Campo*: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SADLIER, Darlene. Pós-Colonialismo, feminismo e a escrita de mulheres de cor nos Estados Unidos. *Revista Mulheres e Literatura*. Universidade Estadual Paulista; São Paulo, v. 1, Ano 8, p. 1-16, Jan/Jun. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, Chile: Escuela de Educación Diferencial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, v. 3, n. 2, p. 77-90, Jul/Dez 2009.

SILVA, Janssen Felipe da. *Políticas de formação para professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos*. 2001. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, PPGEDUC, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SILVA, Janssen Felipe da. Guia sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos. In: MARTINS, Paulo Henrique [Et al]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Estudios Sociológicos Editora, 2014

Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos

SILVA, Janssen Felipe da; SILVA, Jéssica Lucilla Monteiro da. Relatório Final de Atividades do(a) Aluno(a) de Iniciação Científica (IC) Pibic/Ufpe/Cnpq. *A organização das Escolas do Campo do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE: em foco os discentes*. Orientado por: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva. UFPE/CAA, 2012.

SILVA, Janssen Felipe; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Camponeses por uma Educação Escolar Específica e Diferenciada. *Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ, Dossiê: Educação e Interculturalidade*, Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Chapecó, SC: Argos, v. 14, n. 28, p. 377-406, Jan./Jun. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa

pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Revista Movimentos*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, Jul/Set. 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa et al. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber livro, 2002.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; ALVES, T. Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectiva para a pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*, Universidade de São Paulo; São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, Mai/Ago. 2008.

TEPEPA, Maria Guadalupe. Innovar en la tradición. La construcción local de los conocimientos campesinos en procesos interculturales. In: BARRIO, Ángel Espina (Org.). *Conocimiento Local, Comunicación e Interculturalidad*. Recife: Massangana, 2006.

TEPEPA, Maria Guadalupe. Etnografía de los saberes campesinos en procesos educativos. Los saberes interculturales de la educación agropecuaria a nivel medio superior. El Estado de la cuestión. In: LOEZA, Sergio Enrique Hernández Loeza; DUQUE, Maria Isabel Ramirez; MARTÍNEZ, Ynuen Manjarrez; ROSAS, Aarón Flores (Org). *Educación Intercultural a nivel Superior: reflexiones desde diversas realidades Latino Americanas*. Cidade do México, México: Lera, 2013.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

TUBINO, Fidel. La Praxis de la Interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Scientific Information System. Cuadernos Interculturales*, Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha; México: Sistema de Información Científica Redalyc, n. 5, p.83-96, Jul./Dez. 2005.

VALLA, Jorge. A análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 4. ed. Porto, Portugal: Costa Cabral, 1990.

VEIGA NETO, A. Currículo e exclusão social. In: CONEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, José Eli da. *Cidades imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Revista Tábula Rasa*, Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, n. 9, p. 131-152, Jul./Dez. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge.; TAPIA, Luis.; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 20º; 1996, Caxambu, MG. *Anais... XX Encontro ANPOCS/ Caxambu, MG: ANPOCS, 22-26 de Outubro, 1996. p.1-28.*

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, N. *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 2001.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO I

Roteiro de Entrevista com as coordenadoras da LEEdC

PERGUNTAS	OBJETIVO
Houve algum documento Nacional, Estadual ou Regional que orientou a construção do currículo prescrito deste curso? Qual?	Conhecer o objeto de pesquisa
Como foi elaborada a proposta curricular deste curso? Você participou de seu planejamento? Quem mais participou?	Conhecer os documentos postos à análise
Como foram pensados e construídos os conteúdos de ensino deste Curso? Quais os critérios para a seleção?	Conhecer o objeto de pesquisa
Em que documentos dessa instituição posso encontrar os conteúdos de ensino que embasam esse curso?	Conhecer os documentos postos à análise
Que disciplinas priorizam a discussão sobre os saberes camponeses?	Conhecer o objeto de pesquisa
Esses conteúdos atendem as especificidades regionais do Sertão do Moxotó e Agreste?	Conhecer o objeto de pesquisa
O lugar e tempo dessas disciplinas favorecem ou não os atores sociais do Campo que estudam na AESA? E como isso acontece?	Conhecer o objeto de pesquisa