

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

SIMONE SALVADOR DE CARVALHO MENESES

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
NO AGRESTE E SERTÃO DE PERNAMBUCO

Caruaru – PE

2015

Simone Salvador de Carvalho Meneses

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
NO AGRESTE E SERTÃO DE PERNAMBUCO**

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

Orientadora:
Profa. Dra. Iranete Maria da Silva Lima.

Caruaru – PE

2015

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

M543e Meneses, Simone Salvador de Carvalho.
A educação do campo em cursos de licenciatura em Pedagogia no agreste e sertão de Pernambuco. / Simone Salvador de Carvalho Meneses. - 2015.
171f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Iranete Maria Silva Lima.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.
Inclui Referências.

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia. 3. Formação de professores. 4. Diversidade cultural. 5. Educação rural. I. Lima, Iranete Maria Silva. (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2015-286)

Simone Salvador de Carvalho Meneses

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
NO AGRESTE E SERTÃO DE PERNAMBUCO**

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

Aprovada em 22 de julho de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Iranete Maria da Silva Lima (UFPE/CAA – PPGEduc)
(Presidenta/Orientadora)

Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (UFS)
(Examinadora externa)

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante (UEFS)
(Examinador externo)

Janssen Felipe da Silva (UFPE/CAA – PPGEduc)
(Examinador interno)

Dedico esse trabalho ao meu avô Antônio Salvador de Araújo (*in memória*) e à minha tia Eurideia Salvador pelos ensinamentos, cuidados e carinho essenciais em minha formação pessoal e profissional.

Aos movimentos sociais do campo pelo exemplo de luta incessante.

AGRADECIMENTOS

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos como afirma o escritor João Cabral de Melo Neto. Nesse sentido, esse trabalho é resultado de anos de inquietações, outrora empíricas, agora cognitivas. Uma construção resultante das inúmeras contribuições sem as quais ele não tomaria forma. Palavras são insuficientes para externar minha gratidão a todas e todos que vêm contribuindo nessa trajetória.

Agradeço a Deus (Pai, Filho e Espírito Santo) pelo dom da vida, pela coragem, persistência e ousadia. Por sustentar-me nos momentos que pensei em desistir, recolhendo as lágrimas e acalentando a minha alma. Pelas inúmeras noites que adormeci em teus braços e despertei com as forças restauradas!

A família física e espiritual:

A Vovô “Seu Toizão” (*in memória*), agricultor, pai, avô e o mais importante professor que tive até os nove anos de idade, quando subitamente fomos privados de sua maravilhosa presença entre nós e cujos ensinamentos ecoam fortemente em toda a minha história de vida.

Ao meu esposo Dário Meneses pelo apoio, incentivo, estímulo, orações e por suportar pacientemente as minhas ausências.

Aos meus pais Eurides (*in memória*) e José Carlos (*in memória*).

Às tias e aos tios: Déia, Irene, Lêda, Lení, Socorro, Ana Maria, Gildo, Alfredo e Gonzaga Cilene (*in memória*) pelos ensinamentos, apoio, incentivos, cuidados, estímulos e orações.

Aos meus tios-padrinhos Hélio e Maria pelo zelo, carinho, ensinamentos, estímulos e exemplos de vida.

As minhas/meus irmãs/os, sobrinhas/os, primos/as-irmãos/ãs, primos/as. De forma especial aos que fazem parte do *Grupo Família Salvador de Araújo* pela companhia e estímulos nas inúmeras madrugadas em claro.

Aos meus sobrinhos de coração: Ananda, João Guilherme e Monik, por alegrarem meus dias com sorrisos, abraços e mensagens de carinho.

À Fernanda Brito pelo apoio durante a coleta de dados e pela escuta paciente.

Ao Pastor Genival Braga e sua esposa Irmã Dora Braga, juntamente com a direção do Círculo de Oração do Templo Sede da Assembleia de Deus em Arcoverde pelas interseções e cuidados.

À irmã Aline Rosendo e toda equipe da Supervisão do Departamento Infanto-Juvenil por compreenderem minhas ausências, tocarem o barco diante de minhas limitações temporais e me ajudarem em orações.

Às irmãs Eliene, Camila e Mônica pelos cuidados e amizade.

Agradecimentos especiais:

À minha orientadora Profa. Dra. Iranete Lima pela paciência, amizade, apoio, estímulos, sugestões, críticas e orientações ao longo de todo o processo.

À Aldinete Lima, irmã de coração, pela amizade de longas datas, conselhos, incentivos, apoio e sugestões ao longo dessa trajetória.

Às professoras/educadoras Eliete Santiago, Isabel Antunes e Roseli Caldart, pelo apoio, sugestões e materiais disponibilizados.

À Jamille Mineo e Alecleide pela amizade, incentivo e apoio nos momentos de lutas e de conquistas.

Aos membros da banca: Prof. Janssen, Profa. Sônia Meire e Profa. Ludmilla Cavalcante, pelas sugestões e contribuições ao longo de todo o processo.

Aos professores(as) do Mestrado em Educação da UFPE, Campus Acadêmico do Agreste – Turma 2013: Allene Lage, Alex Silva, Conceição Gislaine, Janssen Filipe, Lucinalva Ataíde, Anna Rita Sartore e Jamerson Silva pelas contribuições ao longo do processo.

Aos colegas da Turma 2013: Angélica Silva, Emanuely Arco Íris, Filipe Gervásio, Jéssica Lucilla, John Matheus, Luciano França, Maísa Farias, Maria da Penha e Silvéria Nascimento, pela amizade, companheirismo e cumplicidade. Em especial a Joseildo Ferreira e Taísa Ferreira que além de colegas, foram agradáveis companhias nas inúmeras viagens e momentos de estudo.

A Jaelson Gomes pela amizade, apoio e incentivos.

Aos colegas das disciplinas eletivas, em especial a Alcione Mainar, Anna Lícia, Delma Silva, Eliene Amorim, Lyedja Symea, Maria Alves, Rosa Vasconcelos, Roseane Cordeiro e Valéria Benittes.

A Abdalaziz de Moura, amigo, mestre, companheiro de luta e exemplo de luta em prol da Educação do Campo e aos profissionais do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), em especial a equipe do Setor de Formação de Professores/as (2004 a 2008), com os quais tive o prazer de conviver, desaprender, reaprender e apreender os fundamentos e princípios da Educação do Campo.

A Dodôra Miguel (*in memória*), Graças Miguel, Risoneide Carvalho (Preta), Auricleide Andrada (Cleidinha), Miguel Leonardo e Sebastião Carvalho (Tião), que em meio a tantas(os) professoras(es) foram amigas(os) e referências em minha formação.

Ao Comitê Pernambucano de Educação do Campo e todas as instituições ali representadas que dia após dia vêm batalhando pela Educação do Campo em nosso Estado.

Aos membros do NUPEFEC/UFPE e GPENAPE/UFPE pelo apoio, sugestões e aprendizados coletivos.

Aos membros do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) pelas oportunidades de aprendizagem, trocas e construções.

Aos estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo, Pedagogia e Geografia da AESA/CESA, pelas lutas, conquistas, aprendizados e construções coletivas.

À Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde, por possibilitar meu afastamento para realização do presente curso. Aos colegas de trabalho do Centro de Ensino Superior de Arcoverde pelo incentivo. Em especial a Edmilson Sá pelo apoio na elaboração do *abstract*.

Às instituições de ensino superior partícipes da pesquisa, em especial as coordenadoras(es) e professoras(es) que tão bem nos acolheram.

A Elenice Duarte e Socorro Silva, secretárias do Mestrado em Educação Contemporânea, pelas informações e atenção constantes.

A Cida Rodrigues, Rosa Brito e Mirtes Gonçalves pelo incentivo.

Aos colegas de trabalho da Escola Solidônio Pereira de Carvalho (Quixaba – PE) pelos aprendizados, trocas e reflexões fundamentais a minha formação.

À gestão municipal de Quixaba (2000-2004) pela oportunidade e apoio que nos foram dados na coordenação das escolas do campo e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), nossos primeiros passos na Educação do Campo.

A todas/os que contribuíram direto ou indiretamente na realização desse trabalho.

“Os que edificavam o muro, os que traziam o material e os que carregavam, cada um com uma das mãos fazia o trabalho e com a outra seguravam uma arma”.

Neemias 4. 17

RESUMO

A pesquisa articula as discussões entre a Educação do Campo e a Pedagogia, objetivando, em particular, investigar a presença de elementos característicos da Educação do Campo em cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia do Agreste e Sertão de Pernambuco. Para fundamentar o estudo apoiamos-nos nos referenciais teóricos da formação de pedagogas(os) e da Educação do Campo. Com base nesse referencial delimitamos as categorias analíticas *Projeto de campo*, *Diversidade cultural* e *Protagonismo dos sujeitos do campo*. Inicialmente, mapeamos as instituições de ensino superior do Agreste e Sertão de Pernambuco que oferecem cursos de Licenciatura em Pedagogia, dentre as quais seis participaram da pesquisa. Em seguida, realizamos uma análise documental dos marcos normativos da educação nacional relacionados com o objeto de pesquisa, bem como dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das instituições investigadas. Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas com seis coordenadoras(es) e cinco professoras(es) formadoras(es). Os resultados da pesquisa revelam que a categoria *diversidade cultural* é a mais contemplada, tanto pelos marcos normativos e PPC dos cursos investigados quanto pelos sujeitos entrevistados. O elemento característico da Educação do Campo que se destaca nessa categoria é o reconhecimento dos povos do campo como *sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias*. Encontramos, por exemplo, o estímulo à realização de pesquisas que possam resgatar e valorizar a diversidade cultural presente em comunidades camponesas e o reconhecimento da necessidade de contextualização do currículo. A valorização do contexto local e a contextualização de conhecimentos são colocados em evidência pelas(os) coordenadoras(es), como principal justificativa à inclusão da temática Educação do Campo nos PPC dos cursos. Quanto à categoria *Projeto de campo*, observamos uma maior ênfase aos elementos: *educação como instrumento de emancipação e de transformação social e processos de interação escola/família/comunidade/movimentos sociais*. A categoria *protagonismo dos sujeitos do campo* é a que tem menor presença nas licenciaturas pesquisadas, bem como na legislação. Ela é contemplada apenas em um dos documentos analisados e nos depoimentos de dois dentre os onze sujeitos entrevistados. Com exceção da instituição C, o trabalho com a Educação do Campo é realizado em apenas um componente curricular. A presença da Educação do Campo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia investigados representa um importante avanço para a formação de professoras(es) que atuam ou atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo de Pernambuco, tendo em vista que ela não é exigida no marco normativo nacional específico para estes cursos. Os resultados obtidos dão indícios de que o fato de estarem sediadas em regiões do Agreste e do Sertão podem ter influenciado essas instituições e seus profissionais a inserirem a Educação do Campo na formação das(os) pedagogas(os).

Palavras-chaves: Educação do Campo. Licenciatura em Pedagogia. Formação de pedagogas(os). Projeto de campo. Diversidade cultural. Protagonismo dos sujeitos do campo.

ABSTRACT

The research articulates discussions between Education and Pedagogy, aiming, in particular, to investigate the presence of characteristic elements of the Rural Education in presential courses of Pedagogy from Agreste and Sertão of Pernambuco. To substantiate the study, we supported in the theoretical references concerning the formation of Pedagogians and the Rural Education. Based on this benchmark we pinpointed the analytical categories Project of Rural, Cultural diversity and Prominence of the Rural subject. Initially, we mapped the higher education institutions from Agreste and Sertão of Pernambuco that offer Degree courses in Pedagogy, among which six participated in the research. Then we performed an analysis of the normative document of education related to the object of research, as well as of the Educational Projects of the courses (PPS) of the investigated institutions. We also made semi-structured interviews with six coordinators and five teachers. The survey results reveal that the category cultural diversity is the most viewed, both by regulatory milestones and investigated courses PPC and the interviewed subjects. The characteristic element of the Rural Education that stands out in this category is: the recognition of the rural people as historical subjects carriers and producers of identities, knowledge and personal cultures. We found, for example, the stimulus to research that can rescue and valorise the cultural diversity present in rural communities and the recognition of the need of contextualization of the curriculum. The appreciation of the local context and the contextualization of knowledge are placed in evidence by the coordinators, as the main justification for the inclusion of the theme of Rural Education in PPC courses. Concerning the category Field Project, we observed a greater emphasis to the elements: education as an instrument of emancipation and social transformation and interaction processes school/family/community/social movements. The category role of rural subjects is the one with the smallest presence in surveyed graduations, as well as on the legislation. It is referred to only in one of the examined documents and depositions of two among the eleven subjects interviewed. With the exception of the institution C, the work with the Rural Education is entered in just one curriculum component. The presence of Rural Education courses in investigated degrees of Pedagogy represents a major step forward the formation of teachers that act or will act in the initial years of the elementary school in Pernambuco Rural schools, considering that it is not required in the specific national regulatory milestone for these courses. The results give evidence of the fact that they are based in regions of Agreste and Sertão may have influenced these institutions and its professionals to enter the Rural education in the formation of pedagogians.

Keywords: Rural Education. Degree in Pedagogy. Formation of Pedagogians. Rural Project. Cultural Diversity. Role of Rural Subjects.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de pesquisas publicadas nos GTs 03 e 08 da ANPEd sobre Educação do Campo (EC) e Pedagogia (2002 a 2013)	20
Tabela 2 - Cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia no Agreste e Sertão de PE por tipo de Instituição em abril de 2014.....	77
Tabela 3 - Algumas características dos cursos investigados (abril de 2014)	78
Tabela 4 - Conteúdos propostos nas ementas dos componentes curriculares sobre Educação do Campo (EC)	101
Tabela 5 - Elementos relacionados à categoria <i>Projeto de Campo</i> identificados nas respostas das(os) coordenadoras(es) e professoras(es).....	108
Tabela 6 - Elementos relacionados à categoria <i>Diversidade Cultural</i> identificados nas respostas das(os) coordenadoras(es) e professoras(es)	116
Tabela 7 - Elementos relacionados à categoria <i>Protagonismo dos Sujeitos</i> identificados nas respostas das(os) coordenadoras(es) e professoras(es)	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções sobre o perfil do Pedagogo da Terra e seus desdobramentos na formação segundo Caldart (2012b)	64
Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa	79
Quadro 3 - Legislação Educacional utilizada na pesquisa	80
Quadro 4 - Categorias temáticas e elementos inerentes às unidades de registro.....	82
Quadro 5 - Elementos característicos relacionados à categoria <i>Projeto de campo</i> presentes nos marcos normativos e nos PPC	85
Quadro 6 - Elementos característicos relacionados à categoria <i>Diversidade Cultural</i> presentes nos marcos normativos e nos PPC.....	91
Quadro 7 - Componentes curriculares específicos que abordam a temática Educação do Campo.....	97
Quadro 8 - Perfil das(os) coordenadoras(es) dos cursos pesquisados	105
Quadro 9 - Tempo de Experiência profissional dos professores com o ensino.....	107
Quadro 10 - Professores com formação em Educação do Campo	107
Quadro 11 - Extratos das entrevistas com as coordenações dos cursos sobre a contextualização de saberes.....	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias teóricas da pesquisa	25
Figura 2 - Itinerário metodológico.....	73
Figura 3 - Brasil - Região Nordeste	73
Figura 4 - Regiões naturais do Nordeste	73
Figura 5 - Regiões Naturais de Pernambuco	74
Figura 6 - Mesorregiões de Pernambuco	75

LISTA DE SIGLAS

AESA	Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ASSIESPE	Associação das Instituições de Ensino Superior de Pernambuco
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EC	Educação do Campo
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FORUNDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GT	Grupo de trabalho
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEF	Instituto Superior de Educação de Floresta
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MAP	Movimento dos Pequenos Agricultores
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MST	Movimento Sem Terra
MTD	Movimento dos Trabalhadores Desempregados
PE	Pernambuco
PEADS	Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PJR	Pastoral da Juventude Rural

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RA	Reunião anual
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
STTR	Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.1.1 O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre Pedagogia e Educação do Campo? ...	18
1.1.2 Problema e Objetivos de Pesquisa	23
1.1.3 Organização da Dissertação	23
CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)	25
1.1 A Educação Rural no Brasil	26
1.1.1 Tendências predominantes na Educação Rural.....	28
1.1.2 A formação de professoras(es) na Educação Rural: influências da Escola Nova....	33
1.2 A Educação do Campo	37
1.2.1 Projeto de campo.....	38
1.2.2 O protagonismo dos sujeitos do campo	43
1.2.3 A diversidade cultural	44
1.2.4 Aspectos epistemológicos, históricos e normativos da Educação do Campo.....	48
CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS(OS) NO BRASIL	56
2.1 Elementos históricos do Curso de Pedagogia	56
2.2 O Curso de Pedagogia no Brasil e as relações com a Educação ofertada aos Povos do Campo.....	57
2.3 A experiência da Pedagogia da Terra no contexto da Educação do Campo: protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo e das Universidades.....	62
2.4 Relações entre a Pedagogia e a Educação do Campo	69
CAPÍTULO 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	72
3.1 Bases teórico-metodológicas.....	72
3.2 Descrição do campo de investigação	73
3.3 Sujeitos da pesquisa	78
3.4 Procedimentos de coleta de dados	79
3.4.1 Análise Documental	79
3.4.2 Entrevistas	80
3.4.3 Categorias Analíticas	81

CAPÍTULO 4 ANÁLISES E DISCUSSÕES	84
4.1 A especificidade da formação de professoras(es) para atuação em escolas do campo nos marcos normativos da educação básica e nos projetos pedagógicos dos cursos - PPC	84
4.1.1 Projeto de campo.....	85
4.1.2 Diversidade cultural	91
4.1.3 Protagonismo dos sujeitos do campo	95
4.2 Especificidades da Educação do Campo em Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Agreste e Sertão de Pernambuco.....	96
4.2.1 Educação do Campo como componente curricular na formação de pedagogas(os): análise das ementas	97
4.2.2 Visão das(os) coordenadoras(es) e professoras(es) sobre a Educação do Campo na licenciatura em Pedagogia.....	104
4.2.3 Características das(os) coordenadoras(es) em relação à formação acadêmica e à experiência profissional	104
4.2.4 Características das(os) professoras(es) em relação à formação acadêmica e à experiência profissional	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS DE PESQUISA	126
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	145
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenação do curso ou função equivalente	146
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com a(o) professora(o)	147
APÊNDICE C - Análise documental dos marcos normativos	148
APÊNDICE D - Análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).....	151
APÊNDICE E - Entrevista com coordenadoras(es)	156
APÊNDICE F - Entrevista com professoras(es)	160
APÊNDICE G - Ementas dos componentes curriculares que abordam a temática Educação do Campo	165

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa estabelece uma articulação entre a formação inicial de pedagogas(os) e a Educação do Campo, refletindo sobre os elementos característicos da formação de professoras(es) para atuação em escolas do campo, presentes nas propostas de cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia do Agreste e Sertão de Pernambuco.

Segundo Laville e Dionne (1999), toda pesquisa parte de interrogações ligadas a nossas experiências, pois são elas que nos fazem ser o que somos. É por meio das experiências que vamos nos construindo e reconstruindo como sujeitos e profissionais. Dessa forma, minha afinidade com a Educação do Campo começa na infância. De viver no campo e, devido à falta de escola e de transporte escolar, ter o meu avô, um agricultor com imensurável sabedoria de vida e conhecimento de mundo, como primeiro professor, o qual assumiu a responsabilidade pelo ensino da leitura, da escrita, dos cálculos, dos problemas matemáticos e de tantos outros conhecimentos. As estratégias por ele utilizadas ajudaram-me a desenvolver autonomia e autoconfiança, a construir conhecimentos e saberes a partir do espaço de vida, das brincadeiras, das relações estabelecidas com a comunidade e seu entorno.

Na educação formal, esse processo foi ainda mais fortalecido, principalmente por meio das atividades de campo nas aulas de Ciências Naturais, e no ensino superior, pelas influências de três professores do Curso de Licenciatura em Geografia, que imprimiram marcas profundas em minha história de vida e nas escolhas profissionais. Essas experiências permitiram-me: compreender as possibilidades de entender a realidade e de vincular conhecimentos a contextos concretos; valorizar os diferentes saberes e espaços educativos; ter um olhar positivo sobre a luta dos movimentos sociais do campo; e acreditar na capacidade transformadora da educação.

A partir de 2004 conheci o *Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA)*¹ e a *Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS)*². Visitei escolas de

¹ O Sertão – Serviço de Tecnologia Alternativa – é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que tem como missão formar jovens, educadores/as e produtores/as familiares, para atuarem na transformação das circunstâncias econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas, na promoção do desenvolvimento sustentável do campo. A organização foi fundada em 1989 a partir de um grupo de agricultores, técnicos e educadores que desenvolviam em comunidades rurais uma metodologia própria para a promoção do meio ambiente, a melhoria da propriedade e da renda e o uso de tecnologias apropriadas. Desde sua origem, teve como foco o desenvolvimento e reconhecimento da importância da agricultura familiar (SERTA, 2014a).

² A Peads trabalha com sistemas formais e não formais de educação, sempre na perspectiva da mobilização social e da construção de bases tecnológicas e sociais que o desenvolvimento sustentável requer. Em todo Brasil, o Sertão se tornou referência na proposição e implantação das diretrizes curriculares para as escolas do

municípios de Pernambuco e da Paraíba nas quais tivemos os primeiros contatos com experiências de Educação do Campo, o que foi ampliado após nossa participação na II Conferência Nacional de Educação do Campo em Luziânia – GO. De 2005 a 2008, atuei na equipe de formação continuada de educadores/as do SERTA. Particpei de vários encontros de formação. Conheci e passei a respeitar a luta dos movimentos sociais por uma educação de qualidade para os povos do campo.

As posturas assumidas diante dessa luta – seja pela garantia dos direitos historicamente negados; pela forma como enxergam e defendem uma educação vinculada a outras dimensões da vida e do trabalho; pelo protagonismo na construção da educação *com e por* eles, não apenas *para* eles – foram despertando-me a curiosidade em entender melhor os paradigmas de campo, de sociedade e de educação vinculados ao projeto da Educação do Campo.

Em 2006, o Instituto Superior de Educação de Floresta (ISEF) insere a Educação do Campo como componente curricular no Curso de Licenciatura em Pedagogia e convida professores do setor de educação do SERTA para ministrá-lo. Foi nesse momento que tive a oportunidade de vivenciar minha primeira experiência com essa temática na formação inicial de pedagogas(os).

A partir de 2010 e 2011, respectivamente, passei a compor a equipe de coordenação e atuar como docente nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Pedagogia na Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA). Dessa forma, a oportunidade de pesquisar sobre a relação entre Educação do Campo e Pedagogia significou a possibilidade de aprofundar algo que faz parte de minha trajetória pessoal e profissional.

1.1.1 O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre Pedagogia e Educação do Campo?

A produção teórica em torno do Curso de Pedagogia no Brasil está voltada, em grande parte, às discussões em torno dos desafios identificados na sua trajetória. Dessa forma, identificamos estudos de Brzezinski (1996, 2008), Silva (2006) e Saviani (2009, 2012a), que evidenciam: a dualidade entre o bacharelado e a licenciatura, a indefinição quanto à sua identidade, a ênfase num currículo generalista que dificultava a formação de técnicos em educação e de licenciados, o que, por sua vez, acabava por dificultar a inserção dos egressos no mercado de trabalho, entre outros. Essas situações são recorrentes na produção acadêmica

campo. Atualmente, em aproximadamente 70 escolas de 15 municípios, a metodologia Peads orienta a formação de professores/as (SERTA, 2014b).

sobre esse curso até a década de 1990. Basta observarmos que, apesar do Curso de Pedagogia no Brasil ter sido criado em 1939, pesquisas realizadas por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) mostram que de um total de 248 teses e dissertações (defendidas entre 1990 a 1996), de artigos publicados em 10 periódicos da área de educação (entre 1990 a 1997) e de artigos publicados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT de Formação de Professores (entre 1992 a 1998), o número de estudos sobre ele é pouco expressivo. O maior destaque é em teses e dissertações, nas quais a Pedagogia representa 9% das pesquisas, sendo a maioria dos trabalhos direcionados a avaliar a ofertada nele ofertada.

As mudanças decorrentes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) acirraram as discussões sobre as contribuições da educação para legitimar o projeto de sociedade. Essa situação desencadeou o aumento de estudos e pesquisas sobre a formação de professoras(es) no Brasil e, conseqüentemente, sobre o Curso de Pedagogia.

Em relação à Educação do Campo, segundo Ribeiro (2010) é nos anos de 1990 que os movimentos sociais incluem a educação como uma demanda e assumem o campo como território de luta por terra e por escolarização de qualidade. Segundo Fernandes e Molina (2004), é um projeto que pretende romper com a lógica da Educação Rural, referenciada no campo como espaço de produção de mercadoria. Nesse sentido, a Educação do Campo enxerga nesse espaço a produção de vida e de relações de respeito às diferenças, ao trabalho, à cultura, à natureza. Constitui-se, portanto, numa forma de reação às precárias condições existentes, dentre elas a situação das escolas e da educação a eles ofertada.

Repensar os processos educativos existentes perpassa por uma reflexão sobre a formação de professoras(es). Nesse sentido, procuramos identificar no cenário nacional como as produções acadêmicas têm tratado a relação entre a Educação do Campo e o Curso de Pedagogia, uma vez que é nele que se formam os profissionais que irão atuar, principalmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modalidades mais comuns nas escolas do campo.

Para este levantamento, optamos pelos trabalhos publicados na ANPEd. Na delimitação do recorte temporal, optamos pelas pesquisas realizadas no período de 2002 a 2013, em dois grupos de trabalho: *GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos* e *GT 08 - Formação de Professores*, cuja escolha deu-se em virtude da sua relação com o objeto de pesquisa. Já o recorte temporal tomou por base publicação da

Resolução nº 1, CNE/CEB, em 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que institui as *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*.

Inicialmente, realizamos o mapeamento de todas as produções. Em seguida, por meio de leituras dos resumos, passamos à seleção dos trabalhos de pesquisa que articulassem a Educação do Campo à formação de pedagogas(os), conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de pesquisas publicadas nos GTs 03 e 08 da ANPEd sobre Educação do Campo (EC) e Pedagogia (2002 a 2013)

GT	Comunicações orais	Pôsteres	Trabalhos sobre EC e Pedagogia
03	147	35	02
08	271	95	02
Totais	418	130	04

Fonte: www.anped.org.br

Como podemos observar, em um período de onze anos o número de pesquisas realizadas sobre o tema ainda é incipiente. Uma vez identificados quatro trabalhos, passamos à leitura das obras na íntegra. Um aspecto comum a todos eles é relatarem pesquisas em cursos desenvolvidos por meio de parcerias entre as universidades e os movimentos sociais do campo, conforme indicam os temas: *Pedagogia da Terra: Um estudo sobre a formação superior de professores do MST* (FOERSTE, 2004); *Pedagogia da Terra: diálogos entre MST e universidade* (FOERSTE, 2005); *A formação de educadores Sem Terra: um estudo de caso* (SANTOS; MAZZILLI, 2007); *Formação de professores no Curso de Pedagogia do Campo: O caso da UNIMONTES* (MOURA, 2012).

O primeiro trabalho selecionado foi apresentado na 27ª Reunião Anual (RA), no GT 08. Foerste (2004) investigou os aspectos da experiência de formação de professores de assentamentos no Curso Pedagogia da Terra, oferecido pela *Universidade Federal do Espírito Santo* (UFES), em parceria com o *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária* (INCRA) e o *Movimento Sem Terra* (MST) entre 1999 a 2004. A pesquisa procurou responder à seguinte questão: “Pode se dizer que o processo de formação de professores de assentamentos, através do Curso de Pedagogia da Terra na UFES, contempla as especificidades da educação no/do campo?” (FOERSTE, 2004, p. 2). O referencial teórico fundamentou-se em autores que discutem a formação de professores em nível superior. A metodologia contemplou a análise documental do projeto curricular, relatórios, atas e minuta de convênio, além do levantamento da percepção dos sujeitos do curso por meio de observações *in loco*.

O trabalho (FOERSTE, 2004) apresenta como resultados: a parceria estabelecida representa uma possibilidade concreta de superação da racionalidade técnica presente nas universidades, com a introdução de práticas dialógicas entre esta e os movimentos sociais do campo; há uma consciência diferenciada, com visibilidade e concreticidade, um orgulho de ser professor, vinculado à conquista pela terra; a interação colaborativa desafia a universidade na construção de práticas distintas, uma vez que, com a presença de novos sujeitos no meio acadêmico e a valorização dos saberes da experiência, tensionam as práticas tradicionais, provocando mudanças na relação tempo-espaço, na construção de novos saberes e de práticas transformadoras.

Na 28ª RA, interessou-nos a pesquisa desenvolvida por Foerste (2005), apresentada no GT 03, que pretende responder os questionamentos: “como as dimensões sociais e institucionais favorecem ou dificultam o cumprimento de metas e sua sustentabilidade na formação de professores de assentamentos na universidade? Que avanços e inovações estão sendo construídos?”. Para responder essas questões o autor realizou análise documental (atas de reuniões, planos de curso, avaliações), entrevistas semiestruturada com coordenadoras(es), professoras(es), além de grupos focais e entrevistas semiestruturadas com estudantes, buscando analisar como compreendem o processo de criação, gestão e desenvolvimento do mesmo.

Os resultados apontam: o reconhecimento das(os) entrevistadas(os) quanto à importância da parceria entre Universidade e movimentos sociais do campo para o alcance dos objetivos do curso; as contribuições deste para repensar os processos de formação que ainda prevalecem na Universidade, baseados na racionalidade técnica; o reconhecimento dos desafios teórico-práticos que sugerem a abertura para um trabalho coletivo; a necessidade de pesquisas e discussões coletivas no sentido de definir uma política de formação em nível superior que estenda-se a outras áreas como agricultura, economia, saúde, direito, entre outras, objetivando o fortalecimento da educação no/do campo com foco no desenvolvimento sustentável.

Na 30ª RA, encontramos no GT 08 uma pesquisa realizada por Santos e Mazzilli (2007) que busca “conhecer como se materializa a formação dos educadores do MST em um assentamento e quais princípios pedagógicos fundamentam essa formação”. Por meio de uma pesquisa de análise histórica, realizaram um estudo etnográfico, utilizando como instrumentos: observações de campo, análises documentais e entrevistas com educadoras(es) do assentamento. A pesquisa não se limita à formação em nível superior, mas descreve como ela se encontra articulada aos objetivos do Movimento como um todo.

As autoras afirmam que é possível perceber uma triangulação que sustenta “a formação de educadores: o assentamento, como o lugar da experiência cotidiana; a esfera estadual, enquanto promotora de estudos e articuladora dos assentamentos entre si, e a esfera nacional, como expressão de uma identidade social” (SANTOS; MAZZILLI, 2007, p. 10). É esse tripé que fundamenta a concepção de educação e de formação do Movimento e intensifica o compromisso político com a luta pela reforma agrária, permitindo ainda um movimento circular e contínuo em busca da organicidade e da construção de uma identidade nacional coletiva. Essa intencionalidade leva a coordenação estadual do MST a acompanhar de perto todas as ações desenvolvidas no Curso de Pedagogia da Terra, um esforço para que isto aconteça em uma perspectiva de fortalecimento da relação teoria e prática, de desenvolvimento do senso crítico, do compromisso social e político com a reforma agrária, uma relação que vai além da educação escolar e que reconhece a importância desta nesse processo.

Na 35ª RA, no GT 03 foi identificado o trabalho de Moura (2012) que tem o propósito de “analisar se o curso de Pedagogia do Campo/Unimontes contribui para a formação diferenciada e condizente com a pedagogia do campo”. A partir de uma abordagem materialista histórico-dialética, a autora utiliza como procedimentos: entrevista com a coordenação e as(os) professoras(es) do curso e grupo focal com as(os) estudantes. Dentre os resultados destacamos que: as discussões sobre a educação, o campo e seus sujeitos buscam avançar nas dimensões político-pedagógicas em torno da reelaboração do pensamento crítico, da transformação social e da emancipação dos sujeitos. Por outro lado, há o reconhecimento dos desafios quanto à oferta de um curso, na sua primeira versão, principalmente para a Universidade romper com a lógica tradicionalmente adotada e as(os) professoras(es) formadoras(es) superarem a visão até então predominante do urbano como referência; já as(os) estudantes ainda identificam lacunas entre teoria e prática, que dificultam o trato das especificidades da realidade dos assentamentos.

Os resultados das pesquisas apresentadas evidenciam, por um lado, os desafios oriundos da correlação de forças entre projetos antagônicos de educação e de formação, que influenciam sua materialização nas instituições formadoras, mesmo com a presença e participação efetiva dos movimentos sociais do campo. Por outro lado, respaldam a escolha do nosso objeto de estudo, tendo em vista que o número de pesquisas publicadas no período de 2002 a 2013, em um evento científico da envergadura da ANPEd, foi pouco expressivo vis-à-vis de outras temáticas pesquisadas.

Além disso, as quatro pesquisas encontradas referem-se a cursos específicos para formação de professoras(es) que atuam em assentamentos da reforma agrária. No nosso caso, buscamos identificar elementos característicos da Educação do Campo presentes nas propostas dos cursos presenciais sediados no Agreste e no Sertão de Pernambuco, que não se caracterizam em *Pedagogia da Terra* ou *do Campo*. Primeiro porque não temos, até o momento, experiências com estes cursos no referido Estado e, segundo, por considerarmos pertinente o fato de mesmo não existindo a obrigatoriedade da inserção da temática na formação de pedagogas(os), identificarmos que esta tem sido uma tendência cada vez mais comum.

1.1.2 Problema e Objetivos de Pesquisa

É do contexto ora apresentado que emerge o presente objeto de pesquisa, no qual buscamos responder a seguinte questão: *A Educação do Campo tem sido trabalhada em cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia do Agreste e Sertão de Pernambuco? Que elementos característicos da Educação do Campo estão presentes nesses cursos?*

Buscando responder essas questões, definimos como objetivo geral: investigar a presença da Educação do Campo nas propostas dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia do Agreste e Sertão de Pernambuco, a partir da identificação de seus elementos característicos. Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar, a priori, elementos característicos da Educação do Campo; (2) analisar as aproximações e os distanciamentos entre os elementos característicos identificados em cursos de Licenciatura em Pedagogia das mesorregiões do Agreste e Sertão de Pernambuco.

1.1.3 Organização da Dissertação

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, além da introdução na qual apresentamos a motivação pessoal para a escolha do objeto de pesquisa, um levantamento nos anais da ANPEd no período de 2002 a 2013 para fundamentar essa escolha, bem como a descrição da questão e dos objetivos da pesquisa.

No *capítulo 1* apresentamos um estudo sobre os projetos que fundamentam as experiências de escolarização para as populações do campo brasileiro: o da Educação Rural, desde a década de 1930, e o da Educação do Campo, a partir dos anos de 1990, ao longo do

qual buscamos elucidar como se dava a formação de professoras(es) que iriam atuar junto aos povos do campo.

No *capítulo 2* trazemos os elementos históricos, fundamentos epistemológicos e marcos normativos sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, buscando identificar possíveis relações entre este e a educação ofertada aos povos do campo.

No *capítulo 3* descrevemos o percurso teórico-metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa e a justificativa quanto às escolhas das(os) entrevistadas(os), dos instrumentos de coleta e de análise dos dados, além da definição das categorias temáticas de análise.

No *capítulo 4* apresentamos aos resultados e a análise dos dados. Inicialmente com a análise documental da legislação nacional, seguida da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições partícipes da pesquisa e das entrevistas com coordenadoras(es) e professoras(es) formadoras(es).

Concluindo, apresentamos as considerações finais nas quais discorreremos sobre nossas percepções e aprendizados obtidos ao longo do trajeto da pesquisa, além de apontarmos perspectivas de pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)

Para compreender como a Educação do Campo é trabalhada em cursos de Pedagogia no Agreste e no Sertão de Pernambuco e seus elementos característicos, fundamentamos a pesquisa nas categorias teóricas que apresentamos na *Figura 1* a seguir.

Figura 1 - Categorias teóricas da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa.

Essas categorias teóricas, bem como as relações entre elas, são apresentadas e discutidas ao longo dos capítulos 1 e 2 e subsidiam a caracterização dos elementos da Educação do Campo que se constituíram nas categorias analíticas utilizadas na pesquisa. Destacamos que para melhor compreender a formação de professoras(es), em particular de pedagogas(as), na perspectiva da Educação do Campo, se fez necessário estudar a Educação Rural e como as(os) professoras(es) eram ou são formadas(os) com base em seus paradigmas.

Neste capítulo, abordamos os projetos que fundamentam as experiências de escolarização para as populações do campo brasileiro: o da *Educação Rural*, desde a década de 1930, e o da *Educação do Campo*, a partir dos anos de 1990. Apesar do nosso objeto de estudo direcionar-se à formação de professoras(es) na Educação do Campo, o resgate ora realizado é importante para entendermos os elementos que caracterizam a Educação Rural e a

formação de professoras(es) nesse paradigma, pois são eles que oferecem as bases para compreensão do porquê do surgimento da Educação do Campo.

Na primeira parte do texto, apresentamos um breve estudo sobre a Educação Rural e sua relação com o modelo de desenvolvimento, seguido de reflexões sobre as experiências de formação de professoras(es) desenvolvidas nas Escolas Normais Rurais/Regionais. Na segunda parte, tratamos da Educação do Campo e dos elementos que caracterizam a formação de professoras(es). Pela vinculação do tema ao nosso objeto de pesquisa, refletimos aqui sobre categorias teóricas importantes para a compreensão de nosso trabalho, tais como: *Campo*, *Educação do Campo*, *formação de professoras(es)*, *protagonismo dos povos do campo* e *diversidade cultural*.

1.1 A Educação Rural³ no Brasil

A preocupação com a população rural brasileira e sua escolarização começou a acentuar-se no início do século XX, quando o projeto de desenvolvimento baseado no modelo agroexportador foi paulatinamente substituído pela industrialização dependente (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2012). Para Araújo (2011, p. 239),

O forte apelo em favor da educação contrastava-se com a estrutura sociopolítica da Primeira República. Os ideais liberais de educação redentora refletiam uma preocupação com a adequação do discurso educacional ao discurso político, o que constituía grande desafio diante de um regime político arraigado a uma estrutura de dominação oligárquica. Neste contexto marcado por uma estrutura social e política obsoleta diante de uma projeção que se pretendia de nação desenvolvida, as atenções se voltaram para a educação rural, haja vista o intenso movimento migratório interno dos anos 1910 e 1920 – momento em que grande parte da população rural abandonou o campo em busca das cidades, em que o processo de industrialização iniciava-se de modo mais ampliado.

Mesmo com o aumento da migração campo-cidade, de acordo com dados do recenseamento oficial em 1940, quase 80% da população ainda vivia em áreas rurais, situação que só se inverte a partir da década de 70 (ANDRADE; PEIXOTO, 2005). Os elevados índices de analfabetismo, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país, eram os motivos alegados para justificar o atraso na agricultura. No relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio - MAIC (BRASIL, 1909, p. 57 - 58) afirma-se:

³ Ao utilizarmos a designação população rural/meio, zona ou área rural/educação rural, estamos considerando as pesquisas de cunho histórico, quando a referida nomenclatura era usualmente comum, ou a forma como a Educação do Campo é tratada na legislação.

Nossos campônios são baldos até dos conhecimentos mais comezinhos, o único meio de combater esse problema é fornecer-lhes escola primária e aprendizado agrícola para seus filhos. Só assim é possível reunir uma grande massa anônima que se vai degradando pela miséria, fazendo com que ela longe de ser uma ameaça contra a vida rural, seja um elemento útil ao país e a lavoura.

A escola passa a ser vista como a instituição redentora, responsável por trabalhar conhecimentos que pudessem melhorar as condições sociais e econômicas desses grupos em situação de miséria, tornando-os úteis às atividades desenvolvidas nas lavouras e contribuindo para o desenvolvimento do país. As transformações ocasionadas principalmente pelo processo de urbanização como consequência do desenvolvimento da indústria e do comércio foram pouco a pouco superando a tradição agrária até então dominante, o que acentuou a dicotomia campo – cidade, aumentando ainda mais o êxodo rural e com ele os problemas decorrentes do inchaço das cidades. Para Garcia (2006, p. 12, grifo nosso),

Ora o campo foi visto como o lugar do atraso em oposição à cidade que simbolizava o moderno e o progresso, ora como possibilidade de retomada de uma vida mais bucólica e paradisíaca, distante dos vícios e do ritmo frenético das grandes cidades. Na primeira versão, **são reiterados estereótipos do homem rural ainda hoje bastante frequentes ligados à precariedade material, ignorância e sujeira**; na segunda, **há um processo de romantização da vida que apaga conflitos fundiários historicamente constituídos bem como suas consequências**.

Por outro lado, o projeto de desenvolvimento adotado no país exigiu o fortalecimento dos ideais nacionalistas para consolidar a identidade nacional. Como dar conta dessa tarefa diante de uma população tão diversa nos aspectos sociais, econômicos e culturais num país de extensões continentais? Caberia à educação a tarefa de “responder aos reclamos do Estado-Nação emergente, não apenas nos setores econômico e social, mas também em sua configuração ideológica. Para esse mister, as ideias nacionalistas passaram a imprimir suas marcas no delineamento da política educacional” (ARAÚJO, 2011, p. 239). Mas a constituição de sistemas nacionais de ensino era alvo de inúmeras críticas, principalmente por não conseguir cumprir a meta da *universalização*. Assim, no final do século XIX, acirraram-se as críticas à pedagogia tradicional, cujo foco era a transmissão de conhecimentos científicos por parte do professor, cabendo ao aluno o papel de assimilá-los (SAVIANI, 2012). Essas críticas ocasionaram a formulação de outra teoria: a *Escola Nova* ou *Escola Ativa*.

É nesse contexto de influências do *Nacionalismo e Escolanovismo* que a Educação Rural se estrutura e expande por todo o país. José Carlos Abrão, na década de 1990, publica sua dissertação de mestrado na qual analisa os discursos pedagógicos sobre a educação rural entre os anos de 1930 a 1980, agrupando-os em quatro tendências: *Ruralista, Urbanista, Reformista e Realista*. Em 2009, o autor lança uma nova publicação na qual retoma as discussões sobre essas tendências, cujas características principais apresentamos nesse trabalho, além de outras contribuições de estudos que auxiliam-nos na compreensão de como se dava a formação de professoras(es) não apenas nesse período, mas quais rupturas e permanências é possível identificar na atualidade.

1.1.1 Tendências predominantes na Educação Rural

O final do século XIX no Brasil é marcado pelos fortes investimentos estrangeiros, principalmente, no centro-sul que pudessem garantir a expansão da industrialização. Paralelo a isso, a produção agrícola tradicional apresentava sinais de esgotamento, provocando crises na economia do país. Preocupados com a consolidação do modelo urbano-industrial, as elites brasileiras ligadas ao coronelismo organizaram um movimento de reação: o *Ruralismo*, que se consolidou com o objetivo de restaurar a vocação agrícola brasileira (MENDONÇA, 1997).

O *Ruralismo* “sustentava-se em ideias que contrapunham os mundos campestre e citadino. Tal visão situava a vida campestre como lócus ideal para a formação de homens perfeitos nos aspectos físico, moral e social” (ARAÚJO, 2011, p. 238), enaltecendo as vantagens naturais da vida rural e difundindo uma visão pessimista em relação à vida nas cidades (NAGLE, 2001). Assim, por meio da crença no potencial regenerador da escola, surgiu o *Movimento do Ruralismo Pedagógico*. De acordo com Bezerra-Neto (2003, p. 11),

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem do campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

Na materialização das propostas desse movimento surgiram, de acordo com Lourenço Filho (1953), duas posições. A primeira defendeu a criação de uma escola diferenciada do modelo urbano, que fosse capaz de desenvolver nos sujeitos o amor pela terra, enaltecendo o modo de vida simples do campo em detrimento à agitação das cidades. Essa posição foi

assumida pelos intelectuais: Sílvio Romero, Alberto Torres, Belizário Pena, Sud Mennuci e Anísio Teixeira.

A segunda posição, assumida por Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault, Teixeira de Freitas e o próprio Lourenço Filho, pautou-se na defesa de que o êxodo-rural não era consequência da falta de amor pela terra, mas das condições sociais e econômicas precárias as quais esses grupos eram submetidos. Assim, para que este fosse contido seriam necessários, por parte do Estado, investimentos na reforma agrária, fomento à produção agrícola, créditos, educação, formação específica para professoras(es), infraestrutura, saúde, assistência social, comunicação, entre outros. Quanto à escola, para não correr o risco de limitar-se a ofertar apenas conhecimentos sobre a vida rural, deveria assemelhar-se à da cidade, com pequenas adaptações (LOURENÇO FILHO, 1953).

A preocupação com a formação de professoras(es) se dava pelo reconhecimento de que não seria possível realizar tão importantes mudanças com profissionais leigos, inexperientes e imbuídos de preconceito para com o campo e suas populações (ARAÚJO, 2011). Ao analisar os discursos pedagógicos predominantes nesse período, Abrão (1986, 2009) organizou-os em quatro tendências, sendo duas clássicas: *Ruralista*, *Urbanista*, e duas renovadas: *Reformista e Realista*. As questões por ele apontadas são importantes para compreendermos as mudanças que foram ocorrendo na Educação Rural e que possibilitaram o surgimento da Educação do Campo.

De acordo com os estudos de Abrão (2009, p. 285), a *Tendência Ruralista* considera que “a escola deve ser vista como a instituição adequada para colocar o homem do campo a par do avanço da cultura e da tecnologia a serviço da produção agrícola e assim possibilitar a sua fixação no campo sem ter de migrar para a cidade”. Para dar conta dessa tarefa, defendia a transformação da escola e a formação específica de professoras(es) nas Escolas Normais Rurais/Regionais (ABRÃO, 1986).

Por sua vez, a *Tendência Urbanizadora*, pautando-se no princípio da universalidade, defendia que

A escola, o professor e o currículo de toda e qualquer escola, seja a da cidade ou do campo, tem de ser adequados para poderem compreender a transformação do homem para atender as necessidades de modernização da sociedade como um todo, necessidade de humanização do educando e seu preparo técnico-profissionalizante aos ditames do mercado de trabalho (ABRÃO, 2009, p. 285).

Assim, seus profissionais deveriam se formar nas Escolas Normais comuns, recebendo apenas um aperfeiçoamento sobre a vida e os problemas no campo, além de uma consciência

sociológica que os capacite para ‘ajustar’ o ensino ao meio. Nesse sentido, o que deve variar não é a formação em si, mas a sua aplicação, ficando sob a responsabilidade do professor(a) a realização das mudanças necessárias (ABRÃO, 1986). A partir de 1950, a urbanização e a industrialização intensificam-se. O “discurso urbanizador vai se tornando gradativamente hegemônico na teoria pedagógica com uma perspectiva universalista que vai anulando as especificidades e a necessidade de uma política educacional específica do campo” (SILVA, 2006, p. 69).

Entretanto, se *Ruralistas e Urbanistas* divergiam no nível das intenções, na proposição de ações, programas e soluções não havia muitas diferenças (ABRÃO, 1986). A *Tendência Ruralista* consolidada desde a década de 30 expandiu-se por todo o país por meio do *Ruralismo Pedagógico*. Se por um lado o movimento foi o responsável pela expansão da educação escolar no campo brasileiro (ainda que de forma precarizada), por outro,

Não existia uma política que buscasse, via educação e outros instrumentos, efetivar a permanência do homem rural no campo. A saída do campo era vista ou percebida como fenômeno natural, consequência das relações com os centros urbanos, como se os agricultores fossem em busca do “progresso”, do “conhecimento”, da superação do “atraso” (MORIGI, 2003, p. 51).

São essas tendências clássicas que melhor caracterizam a Educação Rural desde a década de trinta até os dias atuais influenciando os programas e projetos voltados à oferta da educação para os povos do campo, sob o pretexto de garantir sua permanência nesse espaço, ofertando-lhes uma formação na maioria das vezes precarizada, para inserção subordinada no mercado de trabalho, sem questionar as estruturas socioeconômicas responsáveis pela exploração destes sujeitos.

No final de 1950 e início de 1960, a concentração de terras passa a ser apontada como o elemento que impedia o desenvolvimento do país. Começa o processo de regulamentação do trabalho agrícola e o reconhecimento dos Sindicatos dos Trabalhadores(as) Rurais (STTR). Em Pernambuco, tem início o movimento de organização dos trabalhadores(as) que fundaram as Ligas Camponesas, espalhando-se por outros Estados brasileiros (RIBEIRO, 2010). Vistas inicialmente como uma forma de organização solidária e de autodefesa, as Ligas Camponesas logo situam-se no cenário político nacional como um movimento de luta em prol da reforma agrária (MARINI, 2000).

Ainda nesse momento histórico, marcado pelos intensos debates sobre a questão agrária são fortalecidas “[...] as articulações entre movimentos sociais do campo, partidos de

esquerda e setores progressistas da Igreja Católica [...]” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 37), daí surgindo experiências de educação não-formal, principalmente a *Educação Popular* “[...] uma prática política entendida e assumida na prática educativa” (TORRES; FREIRE, 1987, p. 86). Essas experiências ofereceram as bases para a consolidação do projeto da Educação do Campo.

É diante desse quadro socioeconômico que na educação formal ocorre a renovação dos discursos pedagógicos, surgindo as tendências renovadoras. Entra em pauta a *Tendência Reformista* para a qual

É preciso reformar as instituições, inclusive a escola, para que se atinja o ideal de uma propalada justiça social. Nesse aspecto a organização da escola e do ensino deveria estar ligada aos interesses de uma reforma agrária que propiciaria as condições reais para a fixação do homem a terra (ABRÃO, 2009, p. 285).

Para dar conta dessa missão é necessário um ‘novo’ educador. Destarte, conforme estudos de Abrão (1986), caberiam às escolas de formação transformar a mentalidade política das/os estudantes, fazendo-as/os abandonar a crença numa suposta ‘harmonia’ e aceitar a ‘desarmonia’, a ‘contradição’ e a ‘luta’, provocando uma necessária reforma do pensamento e de seus esquemas de ação. Escola e professoras(es) deveriam assumir a condição de corresponsáveis pelo projeto de transformação social. Seu papel seria o de aderir a um programa de formação de lideranças que pudessem comandar a retomada de terras por meio da luta pela reforma agrária.

Nesse período histórico também surgem os discursos de *Tendência Realista* defendendo que a transformação social precisaria ocorrer de forma estrutural e deveria ser assumida pelos camponeses que, ao longo da história, seriam capazes de apontar os caminhos para a mudança, principalmente na educação. Dessa forma,

A reorganização escolar como um todo passaria pelo crivo de uma discussão mais ampla: a discussão político-econômica da terra como mercadoria, das implicações de sua posse e de seu uso e de seus mecanismos que seriam acionados para quebrar com o poder e as distorções acionadas pelo latifúndio, principalmente, em relação aos trabalhadores do campo (ABRÃO, 2009, p. 285, grifo nosso).

Segundo o autor, as principais diferenças entre os discursos clássicos e reformadores são: as tendências *Ruralista e Urbanista* que consideram a escola e as(os) professoras(es) como responsáveis pelo projeto de transformação social. Mas em nenhum momento questionam a estrutura que está por trás da exclusão social e exploração do trabalho no

campo. Já as tendências *Reformistas e Realistas* têm um discurso renovador ao evidenciar que, para que o êxodo rural seja contido, é necessária uma transformação estrutural no país.

Em seu trabalho, Abrão (1986) chama atenção também para o discurso oculto em cada tendência. Este é sempre *em nome de um sujeito e/ou de uma classe* imatura, desprotegida, ignorante (*Ruralista*), inferior (*Urbanista*), em busca de um futuro melhor ante a expansão cultural dos valores urbanos sobre o rural (*Reformista*), que sofre as imposições do processo de exploração do trabalho, colocando-se contra a suposta neutralidade da educação (*Realista*).

Independente das finalidades, há sempre alguém que fala *em nome dos sujeitos*. Atentar para essa questão é importante, pois, a nosso ver, reside nesse aspecto uma das principais diferenças da Educação do Campo, uma vez que nela defende-se que os povos do campo, organizados em movimentos sociais e sindicais, *assumam sua voz* como sujeitos de direitos no cenário social, político e educacional (CALDART, 2012a). Ao passo que o campesinato assume sua voz e passa a lutar por defender seus interesses como classe trabalhadora ocorre, segundo Camacho (2014), uma passagem da condição do *camponês* como modo de vida para construção de uma classe social camponesa.

É pertinente ressaltar que o surgimento de uma nova tendência não anula as demais, pois cada uma delas atende aos interesses de grupos distintos em determinados tempos históricos, que vão se reestruturando numa constante correlação de forças. Na atualidade, a análise dos projetos em disputa no campo brasileiro permite-nos afirmar que a Educação Rural ainda permanece presente em muitas escolas do campo e em instituições responsáveis pela formação de professoras(es), atendendo aos interesses do projeto hegemônico do agronegócio. Concordamos com Molina e Freitas (2011, p. 37) ao declarar que, em linhas gerais,

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. Assim, o discurso da fixação do homem a terra, na prática, surtiu o efeito inverso [...] a Educação Rural reforçou uma imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 37).

As leituras realizadas sobre o tema, ora evidenciam a preocupação de intelectuais e pesquisadoras(es) e educadoras(es) com a escolarização desses grupos, ora deixam vir à tona visões preconceituosas em relação à sua cultura, formas de organização, saberes, modos de

vida, entre outros aspectos que deveriam ser substituídos por aqueles que representassem o progresso e a modernização, numa *perspectiva universalista* cujo parâmetro de referência é sempre urbano, o que acabou por influenciar o êxodo rural, agravando ainda mais os problemas no campo e nas cidades. Apesar disso, o surgimento das tendências de cunho renovador é que possibilita reflexões em torno da necessidade de repensar o campo e seus sujeitos, iniciando processos de ruptura com o pensamento clássico e lançando as bases para a consolidação da Educação do Campo ao defender a necessidade de mudanças estruturais que pudessem inclusive reformar as escolas, desde a sua função social, para atender aos interesses da reforma agrária e da transformação das precárias condições de vida no campo.

1.1.2 A formação de professoras(es) na Educação Rural: influências da Escola Nova

Do ponto de vista da teoria pedagógica, o nascimento da Educação Rural coincide com o surgimento da Escola Nova. A insatisfação em relação à pedagogia tradicional, considerada verbalista, levou à adoção do *Escolanovismo*, que defendia, dentre outras questões, um ensino mais ativo e dinâmico. Para Luzuriaga (1961 *apud* SANTOS, 2013, p. 26), a *Escola Nova* “[...] apresenta cinco princípios: a) atividade; b) vitalidade; c) liberdade; d) individualidade; e) coletividade [...]”, defendendo uma educação ativa, relacionada aos interesses do sujeito e as suas experiências de vida, que prepare os indivíduos para viver em sociedade de forma equilibrada e harmônica.

Esses princípios coadunavam com os ideais buscados na Educação Rural, principalmente a tendência *Ruralista* que defendia um ensino mais prático, voltado ao domínio das técnicas ligadas à agropecuária, que despertasse na criança o interesse por essa atividade. Na década de 1940 acentuaram-se as preocupações com a formação específica de professoras(es) pois “[...] para ministrar essa educação, para despertar essas vocações e fazer acordar o agricultor que talvez durma na consciência de cada criança, é sem dúvida, necessário criar um corpo docente idôneo” (TÔRRES FILHO, 1942, p. 185).

A partir 1934, em resposta aos discursos que defendiam uma educação para a Região Nordeste que pudesse estimular sua tradição agrária, foi implantada em Juazeiro do Norte - Ceará, a primeira Escola Normal Rural. Em 1951, já funcionavam no Brasil 121 cursos normais regionais. Estes cursos focalizavam dois aspectos: formação de novos mestres, com preparação de base regional e treinamento de mestres em serviço, para assumir ações de coordenação e orientação (LOURENÇO FILHO, 2001), experiências que se expandiram por quase todo o país.

Baseadas no princípio que “[...] a educação rural era a única saída para a fixação do homem no campo [...]” (ARAÚJO, 2011, p. 251), as Escolas Normais Rurais empenharam-se, segundo Oliveira (1984), em preparar as/os estudantes com uma formação voltada ao domínio de práticas agrícolas e sanitárias. Sob a influência da Escola Nova, a ênfase era em metodologias dinâmicas e ativas, além da preocupação com os ambientes de aprendizagem, que deveriam extrapolar a sala de aula (MIGUEL, 2007).

Assim atividades eram organizadas com aulas teóricas pela manhã e práticas à tarde, desenvolvidas nas visitas a lavouras, fábricas, pequenas indústrias e oficinas, arte e educação doméstica com cursos de culinária, corte e costura e desenho (SOUZA, 1994), devendo priorizar os interesses e as ocupações de cada região.

Com infraestrutura, recursos didáticos, organização curricular e metodológica voltadas à valorização da agricultura, pecuária, educação econômica, doméstica e sanitária, a escola “[...] se constituiu como espaço de exercício de práticas no meio rural [...]” (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2007, p. 75), assumindo um caráter de formação utilitarista, com ênfase na preparação de professoras(es) no domínio de conhecimentos instrumentais.

Em geral, essas escolas buscavam atender ao objetivo de fixar a população no campo, por meio de propostas curriculares que valorizavam as questões agrárias como sendo centrais para o trabalho e a formação dos profissionais. Todavia, para que tal objetivo fosse alcançado eram necessários investimentos em diversas áreas, o que não ocorria. Segundo Antunes-Rocha (2011a, p. 133),

Em seu conjunto, a proposta pedagógica das Escolas Normais Rurais ou Regionais centrava-se nas seguintes diretrizes: articulação dos conteúdos científicos com a realidade local; ensino de práticas agrícolas; envolvimento com a comunidade via eventos festivos, cívicos e religiosos; ensino de música, teatro e artesanato com ênfase na cultura rural; divulgação do conhecimento científico para os agricultores por meio de jornais e cartilhas, visitas às famílias e demonstração de técnicas dentre outros. Cada escola tinha como meta trabalhar a disciplina e o envolvimento do aluno com as tarefas domésticas e o trabalho produtivo.

Essas diretrizes trazem semelhanças com algumas estratégias metodológicas presentes em experiências de Educação do Campo. Quais seriam as diferenças? Que limitações e desafios poderíamos identificar no projeto de formação de professoras(es) da Educação Rural? O que essas experiências nos ensinam?

Com uma proposta curricular pensada por aqueles que viviam fora do campo e voltada para atender aos interesses do mercado, no sentido de preparar os(as) camponeses(as) para a modernização da agricultura que avançava no campo, a linguagem, a cultura e os materiais

didáticos eram do mundo urbano-industrial, não levando em conta as especificidades desse meio e o conhecimento que os filhos dos agricultores traziam para a escola (MORIGI, 2003).

Ainda conforme Morigi (2003), a formação desses profissionais estava ligada à assimilação de técnicas que pudessem oportunizar aos agricultores uma ‘vida melhor’, um ‘estado superior’, por meio do abandono das técnicas arcaicas de produção e da adoção de técnicas modernas de mecanização utilizadas no modelo urbano-industrial. Eram experiências com uma proposta curricular que sempre direcionava para outro caminho, mais moderno, que possibilitasse a superação dos modos de vida camponeses. Assim,

Numa análise mais atenta dessas práticas que, em um primeiro momento parecem adequadas, evidenciam a perspectiva de introdução de novos saberes em detrimento daqueles considerados rudimentares, atrasados. **O lugar reservado para os conhecimentos das populações rurais era o folclore e as manifestações artísticas.** O propósito era a inclusão em um modelo de sociedade considerada como moderna que não comportava formas de pensar, sentir e agir inconsistentes com os ordenamentos propostos pelos conhecimentos científicos (ANTUNES-ROCHA, 2011a, p. 138, grifo nosso).

Não obstante, em nenhum momento questionava-se o fato dos problemas existentes no campo serem decorrentes de uma política histórica e injusta de ocupação, apropriação e concentração de terras, de exploração do trabalho camponês e de ausência de políticas públicas direcionadas a esses sujeitos. Antes essas questões eram tratadas como limitações de ordem natural ou cultural.

Do ponto de vista da legislação, a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) diferenciava-se em exigências quanto à titulação do profissional que atuaria nas escolas primárias: aqueles que iriam atuar em escolas urbanas deveriam ter, no mínimo, nível médio. Já para os que iriam para as escolas rurais, bastava formação ginásial.

Essa situação só foi modificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) que, por não contemplar uma formação diferenciada para professoras(es) que atuavam em escolas rurais, acabou por exigir a formação em nível médio como requisito para investidura no cargo. “A partir de então, tem-se notícias de programas e projetos de curta duração para certificação e/ou atualização dos docentes que atuavam nas escolas rurais” (ANTUNES-ROCHA, 2011a), conforme orientações do discurso *Urbanizador* que defendia a formação em Escolas Normais comuns, com possibilidade de aperfeiçoamento aos que porventura fossem atuar no campo (ABRÃO, 1986).

A partir das leituras realizadas, observamos que no decorrer da história a Educação Rural foi assumindo diferentes configurações. Por trás desse projeto encontravam-se inúmeros

sujeitos (intelectuais, educadores, políticos, empresários, entre outros) com interesses distintos, o que nos leva a corroborar o pensamento de Antunes-Rocha (2011a, p. 141) que “lutadores da Educação Rural plantaram sementes em terrenos pouco férteis, mas fizeram história, fixaram suas questões, mantiveram acesa a indignação”. O que houve com essas pessoas e essas escolas? De acordo com a autora,

No processo de mudança de governo, de reorganização das forças políticas e econômicas, entretanto, há indicadores que sinalizam uma progressiva retirada das lideranças das funções públicas que lhes permitiam fomentar a discussão. Sem apoio político e financeiro, os grupos de âmbito estadual e local perderam espaço. Os prédios das Escolas Normais Rurais foram absorvidos pelos sistemas estaduais como espaços educativos de formação geral (ANTUNES-ROCHA, 2011a, p. 140).

Esses espaços educativos de formação geral foram se estruturando para atender à lógica da *Tendência Urbanizadora* que defendia uma formação cada vez mais *universalista*, o que ocasionou um processo gradativo de homogeneização das propostas curriculares, anulando as especificidades do campo. Para os defensores dessa tendência, a escola do campo não deveria preocupar-se com a profissionalização, entendida como o domínio de técnicas que pudessem despertar nas novas gerações o interesse pela agricultura. Assim, o currículo das escolas normais precisava enfatizar elementos comuns e cada vez mais gerais que possibilitassem a estes futuros profissionais optar por atuar no campo ou na cidade.

Já as tendências *Reformista* e *Realista*, pelo caráter renovador que assumiram em defesa da reforma agrária e de uma transformação estrutural em relação às condições de vida no campo, lançam as bases para a reflexão sobre a necessidade de reformulação dos cursos de formação de professoras(es) e conseqüentemente de uma necessária ruptura com os modelos de formação defendidos na Educação Rural.

Em linhas gerais, a literatura acerca das experiências específicas de formação de professoras(es) na Educação Rural é escassa. Para Damasceno e Bezerra (2004), o tema é tratado com desinteresse e marginalização, tanto pelo governo, quanto pelas universidades e programas de pesquisa.

A partir das leituras realizadas e considerando as influências exercidas pelas tendências *Ruralista* e *Urbanizadora*, aquelas que mais caracterizam a Educação Rural, identificamos como elementos centrais na formação de professoras(es) os seguintes aspectos:

- i) Preparação de professoras(es) que pudessem despertar nos(as) estudantes a vocação agrícola, principalmente, para garantir a permanência da mão de obra barata no campo e, conseqüentemente, evitar problemas decorrentes do inchaço

das cidades. Entretanto, não existiam reflexões sobre os problemas socioeconômicos presentes no campo, tampouco sobre a luta pela terra e por reforma agrária;

- ii) Processos formativos com ênfase nas atividades práticas, de interesse dos sujeitos, vinculadas à realidade de cada região. Mas sem refletir sobre as questões teórico-pedagógicas que fundamentavam a docência e os processos de ensino-aprendizagem. Apesar do *Escolanovismo* favorecer o desenvolvimento de atividades direcionadas aos interesses individuais dos sujeitos, o foco nos aspectos psicoafetivos deixava de lado os aspectos históricos e socioculturais dessas populações;
- iii) Ausência de análises críticas sobre a realidade social, econômica e educacional do campo, limitando a formação de professoras(es) ao domínio de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem pautadas no *como fazer* e na desvalorização da dimensão política do ato educativo. A articulação com a *Escola Nova* favorecia, inclusive, a preparação dos indivíduos para viver numa sociedade aparentemente equilibrada e harmônica, negando ou ocultando os conflitos existentes no campo.

É importante ressaltar que apesar dos avanços em relação à Educação do Campo muitos aspectos estruturantes do pensamento ruralista, em suas duas primeiras tendências, ainda estão presentes nos dias atuais, seja nas propostas pedagógicas dos cursos de formação, seja na visão e no discurso de coordenadoras(es) e professoras(es). Na atualidade isso se dá, principalmente, pela vinculação da Educação Rural ao projeto de desenvolvimento assumido pelo agronegócio, em contraposição ao projeto assumido pelos camponeses(as), o qual apresentamos a seguir.

1.2 A Educação do Campo

A história do Brasil sempre foi marcada por movimentos de resistência⁴, o que levou à formação e à consolidação de movimentos sociais do campo. Estes, por sua vez, percebendo a quem servia o projeto da Educação Rural e quais as suas finalidades, passaram a lutar para que a escola assumisse um papel diferenciado junto aos paradigmas de sociedade e de campo

⁴ A exemplo das revoltas e fugas dos escravos, dos movimentos de caráter messiânico, da luta de trabalhadores e trabalhadoras por melhores condições de trabalho e pela reforma agrária, iniciada na década de 50 pelas Ligas Camponesas, pela CPT e posteriormente pela CONTAG e MST.

por eles defendidos, fazendo surgir o Movimento da Educação do Campo. Uma mobilização nacional iniciada na década de 1980 e consolidada a partir dos anos de 1990, protagonizada pelos movimentos sociais do campo, que vem pressionando o Estado por políticas públicas para o campo (educação, saúde, transporte, infraestrutura, segurança etc.) que, de forma articulada, possam assegurar os direitos dos povos que vivem no/do campo.

Nessa trajetória de aproximadamente 25 anos, algumas conquistas importantes foram alcançadas: avanços nos marcos teóricos de diferenciação entre Educação Rural e Educação do Campo; conquistas de marcos normativos específicos; ampliação dos índices de acesso aos povos do campo à educação básica e ao ensino superior, inclusive com cursos de formação inicial e continuada para professoras(es) que já atuam no campo; melhoria das condições de infraestrutura de escolas, do transporte e merenda escolar, entre outros.

Entretanto, há inúmeros desafios, principalmente do ponto de vista de sua implementação, para não correr o risco de distanciar-se de suas finalidades, perdendo sua essência. Nesse sentido, são pertinentes alguns questionamentos: quais os fundamentos da Educação do Campo? Que categorias e elementos característicos são essenciais para diferenciá-la da Educação Rural? Que implicações trazem para a formação de professoras(es)? Nessa subseção trazemos elementos de resposta a estes questionamentos, organizados em três categorias analíticas que subsidiaram a nossa discussão no desenvolvimento da pesquisa. São elas: *Projeto de Campo*, *Protagonismo dos Sujeitos do Campo* e *Diversidade Cultural*.

1.2.1 Projeto de campo

De acordo com Alentejano (2014), a principal marca histórica do campo brasileiro talvez ainda seja a concentração fundiária, iniciada no período colonial com a distribuição de terras por meio das sesmarias e intensificada pela Lei das Terras de 1850. Essa concentração acabou por ocasionar a expulsão de muitos(as) trabalhadores(as) do campo devido ao monopólio exercido pela expansão do agronegócio que, aliado à modernização da produção agrícola, precisa cada vez menos de mão de obra e cada vez mais de terra para produzir.

Devido às características naturais do território brasileiro (maior parte localizado na zona intertropical, disponibilidade de terras férteis e de recursos hídricos, entre outros), o Brasil acabou se tornando alvo de intensas disputas pelo agronegócio, inclusive no mercado internacional, com total desrespeito às populações e seus territórios tradicionais. É assim que comunidades indígenas, quilombolas, camponesas, ribeirinhas, entre outras, vão

historicamente sofrendo processos de expulsão e expropriação de suas terras/territórios em nome do lucro e do desenvolvimento econômico, uma vez que,

Quando se trata o **agro como negócio (agronegócio)** a terra é de fato mera mercadoria, que só importa por seu valor de troca no mercado de terras e pode, portanto, ser transacionada sem maiores preocupações, diferentemente de quando o **agro é lugar de vida (agricultura)** e a terra importa por seu valor de uso (ALENTEJANO, 2014, p. 30, grifo nosso).

Ao apresentar estas duas perspectivas de relação com a terra (*lugar de produção de mercadorias versus o lugar de produção de vida*), o autor evidencia duas das principais características que diferenciam os projetos em disputa no campo brasileiro: o do agronegócio e o dos(as) camponeses(as). Nesse sentido, entender o conceito de Educação do Campo requer entender: de qual *campo* e de qual *educação* falam os seus protagonistas? O que caracteriza esse *projeto de campo*? Qual o papel da educação nesse projeto e em que contexto se insere a formação de professoras(es)?

Fernandes e Molina (2004) analisam o *campo* a partir do conceito de território, como espaço político por excelência, no qual são estabelecidas relações de poder entre grupos que possuem interesses distintos. No Brasil, as disputas por terra-territórios ocorrem no âmbito político, teórico e ideológico, ou seja, nos territórios materiais e imateriais (FERNANDES, s/d). Por sua vez, “a mobilidade dos territórios imateriais sobre o espaço geográfico por meio da intencionalidade determina a construção de territórios concretos” (FERNANDES, 2005, p. 07).

Essas relações de poder presente no mundo das ideias, da produção de conhecimentos, de teorias e ideologias é o que justifica a importância atribuída à educação. De forma análoga, ela incorpora estes dois projetos, respectivamente o da *Educação Rural* e o da *Educação do Campo*. Destarte, “[...] projetos político-pedagógicos vinculados às classes populares devem **demarcar suas diferenças** em relação ao projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio” (MENEZES NETO, 2011, p. 36, grifo nosso).

Para a Educação Rural, vinculada ao projeto de desenvolvimento capitalista do agronegócio, a política de educação tem a função de preparar o indivíduo para atender às demandas do mercado de trabalho. No caso de estudantes oriundos de classes populares, seu papel principal é assegurar uma inserção subordinada. Conforme Santos (2009, p. 31-32), “[...] basta um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, o que corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção, isolando-o de um processo mais amplo de condições de acesso ao conhecimento [...]”, o que, de acordo com Jesus (2004), favorece a integração subordinada e hierarquizada dos sujeitos na sociedade como estratégias utilizadas

pelo capitalismo para manutenção das condições de desigualdade e exclusão.

Para Freitas (2014), trata-se de um modelo de educação/escola concebido com a função de isolar os(as) estudantes do estudo das contradições sociais, pois a compreensão destas poderia levá-los a desejar mudanças ou a revoltarem-se. A concepção de educação sofre um estreitamento, reduzindo-a à ideia do direito à aprendizagem no interior das escolas. Por meio de um estreitamento curricular que prioriza português e matemática, inclusive nas avaliações externas, os conteúdos das demais áreas de conhecimento e outras dimensões da vida e formação humana (artes, criatividade, afetividade, desenvolvimento corporal⁵) são secundarizados ou reduzidos a projetos interdisciplinares. Conforme o autor, o discurso de apelo ao básico cria uma falsa impressão de uma política de garantia de direitos para todos, que na prática não garante a aprendizagem de todos e de cada um, aumentando ainda mais o fosso entre ricos e pobres.

Ainda de acordo com Freitas (2014), o foco de controle estaria na figura da(o) professora(o), com perda de estabilidade no emprego, implementação de bonificações com base no alcance das metas e tentativas de utilização de processos de avaliação personalizados que possam ajustar a formação destes profissionais aos interesses do capitalismo. Com o objetivo de controlar a formação, alegam que ela é muito teórica e defendem a adoção de estratégias mais práticas. Para assegurar o controle dos conteúdos e da forma como trabalhá-los, produzem e distribuem materiais didáticos específicos. Além disso, utilizam-se de processos meritocráticos com estudantes, professoras(es) e gestoras(es), fortalecendo a ideia da meritocracia como forma de progredir na vida.

Como a meritocracia responsabiliza o sujeito pelo seu fracasso ou por suas conquistas, instala-se na educação um processo injusto e desumano de competitividade e individualismo que enfraquece as lutas coletivas em prol da emancipação humana e das transformações sociais. A pressão exercida pelas políticas educacionais neoliberais responsabiliza a escola e seus profissionais pelo alcance de metas e pelo fracasso escolar, mas não considera as questões socioeconômicas que permeiam esse processo, tampouco os problemas estruturais ainda comuns no campo devido à ausência de uma ampla reforma agrária, vinculada à garantia de políticas públicas articuladas (saúde, segurança, transporte, educação etc.) que favoreçam as mudanças almejadas pela classe trabalhadora. Nesse sentido, mudam-se as

⁵ Para Freitas (2014), estas seriam as dimensões da formação humana, responsáveis pelo desenvolvimento dos processos de criação e implementação de inovações, características que, segundo estudos desenvolvidos, deveriam ser fortalecidas para alcançar a competitividade internacional, uma vez que a posição dos países no cenário internacional é definida pela capacidade de criação e inovação.

estratégicas, mas a lógica da formação de professoras(es) da Educação Rural permanece semelhante à das tendências clássicas (Ruralista e Urbanizadora) conforme abordamos anteriormente.

No *projeto de campo* da Educação do Campo, a educação é colocada a serviço da formação humana, como instrumento de luta pela *emancipação e transformação social*. Por sua vez, isso requer o rompimento com a perspectiva instrumental e fragmentada de conhecimentos, que pode comprometer leituras e concepções de ser humano, de sociedade, de campo, de mundo e de direitos.

Para Adorno (1995), a educação só tem sentido quando conduz a reflexões autocríticas. Assim, uma educação emancipatória tem como fundamento a criticidade. De acordo com o autor, os processos educativos contemplam duas dimensões: *adaptação e resistência*. Os processos de adaptação são anteriores à escola, ensinados geralmente desde a infância. A resistência seria o ponto chave de uma educação escolar que busca a emancipação dos sujeitos. Caberia a essa instituição a tarefa de trabalhar processos de construção da inteligência que articulassem o saber científico formal, o pensamento e as reflexões sobre a realidade concreta de forma dialética.

Pensar nessa perspectiva é, conforme Oliveira (2003), reconhecer a escola como espaço de produção de subjetividades, de relações de poder e de resistência, na qual as reflexões em torno das contradições sociais existentes possam favorecer rupturas e elementos de crítica aos sujeitos em formação, auxiliando-os a superar estereótipos, preconceitos e ideologias dominantes. Segundo Freire (1996, 2005), esse processo de reflexão sobre a realidade e suas contradições, ou, mais precisamente, sobre a opressão/dominação e suas causas é algo fundamental para o engajamento dos sujeitos em processos de luta pela libertação, que possam evidenciar a história como um constante vir a ser, a partir de suas possibilidades de mudanças e não como algo determinado e imutável.

Na Educação do Campo, o *campo* é visto como espaço de produção de vida, identidade e dignas condições de trabalho. Um olhar que pode impulsionar os sujeitos a lutarem por políticas públicas que oportunizem a melhoria das condições de vida e permanência nesse espaço. É essa relação, às vezes tensa, da tríade: *Campo - Política Pública - Educação*, que constitui a novidade da Educação do Campo (CALDART, 2008). A educação, nesse sentido, é assumida numa dimensão mais ampla, uma vez que,

Por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é

possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

Uma educação construída a partir da articulação de diferentes sujeitos que possam contribuir na proposição de projetos de desenvolvimento. Nesse sentido, a Educação do Campo traz como um de seus elementos característicos a *interação: escola/família/comunidade/movimentos sociais*. Para Caldart (2012a), a organização da escola *com, para e dos* sujeitos, participando desse processo de construção e implementação das práticas educativas é a expressão legítima da *pedagogia do oprimido*. Já conforme Molina (2012a), essa relação entre escola do campo, comunidade local e movimentos sociais é o ponto mais importante para garantir a consolidação da identidade da escola.

Outro elemento característico nesse *projeto de campo* diz respeito à *interação entre campo e cidade*. Fernandes (2004) afirma que o debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões da Educação do Campo. Um *continuum* formado por espaços que possuem especificidades, que não podem ser vistas de forma antagônica uma vez que, conforme Vendramini (2010), as fronteiras entre campo e cidade já não são tão identificadas. Há uma relação de interdependência entre estes dois espaços que precisa ser levada em consideração ao pensar um projeto de campo para a classe trabalhadora, uma vez que as relações de exploração, o desemprego, a precariedade nas condições de trabalho etc. são marcas comuns entre campo e cidade. Marcas que historicamente têm ocasionado a mobilidade constante dos sujeitos entre estes dois espaços. Portanto, é preciso superar a falsa dicotomia entre campo-cidade, já que esse binômio representa duas faces de uma mesma realidade.

Para Jesus (2004), são territórios marcados por lutas sociais, poderes, sonhos e produção de saberes, que precisam ser enxergados numa relação democrática e solidária que possibilite pensar e dialogar com o diverso, partilhar sonhos e utopias nos quais estejam presentes os direitos de todas e todos. Por sua vez, Fernandes (2004, p. 68), ao tratar da *interação entre campo e cidade*, coloca em evidência o “processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio territoriais desses dois espaços”.

Arroyo (2007a) reconhece que na formulação das políticas educacionais brasileiras, bem como na maior parte dos textos legais, prevalece a idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, vinculada a uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, algo que a Educação do Campo busca romper por meio do estabelecimento de “[...] novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre

campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento [...]” (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 33). Assim, é fundamental que essas novas relações sejam discutidas e refletidas em cursos de formação de professoras(es).

A compreensão acerca dos fundamentos da Educação do Campo pode favorecer processos de mobilização social na defesa da garantia de direitos historicamente negados. Para Molina (2008), pensar a garantia de direitos universais para estes sujeitos é considerar a unidade na diversidade. A nosso ver, o que poderá assegurar o acesso aos direitos são as condições diferenciadas e as políticas específicas para o campo pautadas em *princípios éticos e justiça social*, que levem em considerações os aspectos históricos, socioeconômicos e culturais.

Destarte, Arroyo (2012a) chama atenção para a postura crítica dos movimentos sociais frente ao *trato universal* atribuído pelo Estado e os formuladores das políticas e programas sociais de inclusão. Conforme o autor, é preciso entender o sentido que princípios como: justiça, igualdade, inclusão, entre outros, possuem já que eles são comuns a todos as políticas, os projetos e os programas. Podem, portanto, legitimar opções, nem sempre explícitas, que revelam as tentativas de equacionar os problemas sociais e de definir o lugar que os povos do campo ocupam na ordem social, cultural, econômica e política. Portanto, as políticas carregam tensões que podem ocultar padrões de poder, com a ampliação do direito e a manutenção das formas de controle.

1.2.2 O protagonismo dos sujeitos do campo

Para Freire (2005), uma prática libertadora não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores, mas por aqueles que, vivendo e reconhecendo sua condição de oprimidos, organizam-se em coletivos solidários e lutam por sua emancipação/libertação. Nesse sentido, o *protagonismo dos sujeitos do campo* é outra categoria central para a compreensão desse projeto. É um dos traços identitários da Educação do Campo, marco referencial na sua diferenciação quanto à Educação Rural (CALDART, 2012a). Embora os movimentos sociais do campo já exercessem esse protagonismo em “processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural” (GOHN, 2011, p. 27), “[...] ainda não o haviam sido para exigir seus direitos no âmbito da educação” (MOLINA, 2012a, p. 589).

Assim, o protagonismo é exercido *na construção e implementação da Educação do*

Campo. Além disso, estes grupos passam a exercê-lo, também, *na conquista de políticas públicas afirmativas*, por meio da participação dos sujeitos que organizados em coletivos diversos não aceitam a simples condição de beneficiários ou de público alvo de programas e projetos (MOLINA, 2010, 2012a), trazendo para o debate e para a construção das políticas públicas marcas identitárias específicas “[...] de um projeto coletivo de mudança social, de coletivos privados de seus direitos e que exigem do Estado ações no sentido de garanti-los” (MOLINA, 2012a, p. 589).

Trata-se, portanto, de um projeto cuja perspectiva e finalidade divergem daquelas assumidas pela Educação Rural. A ação permanente dos sujeitos envolvidos nesse processo de disputa por territórios materiais e imateriais (FERNANDES, s/d) é o que articula o *projeto de campo* ao de *educação*, cuja concepção é construída a partir da luta pela terra e por políticas públicas (MUNARIM, 2011) e que, conseqüentemente, requer uma concepção de educação que tenha sintonia com essa perspectiva e possa contribuir na sua consolidação.

1.2.3 A diversidade cultural

Para essa discussão tomamos inicialmente por base o questionamento de Arroyo (2012b, p. 229): “por que dar atenção e centralidade à diversidade na construção de um projeto de Educação do Campo?”.. Desde a década de 1990 a obra de Paulo Freire destaca a dimensão cultural no ato educativo e nos processos de transformação social. Assim, a *diversidade cultural* é uma categoria importante, pois seu reconhecimento e sua valorização estão no cerne das disputas por territórios imateriais, como espaços de construção e fortalecimento da identidade de grupos que não aceitam mais ver a sua cultura ser tratada de forma “[...] negativa, inferiorizada [...] ‘de baixo nível’” (ARROYO, 2008, p. 20).

De acordo com Candau (2011, p. 242),

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Nesse sentido, a autora chama atenção ao fato da cultura escolar dominante nas instituições educativas ainda priorizar o comum, o uniforme e homogêneo, como aspectos inerentes ao universal, ao tomar por base a matriz epistêmica da modernidade que ignora as diferenças culturais ou considera-as como um problema a ser resolvido. Ao tratar das

diferenças culturais Candau (2011) afirma que os movimentos sociais vêm denunciando injustiças, desigualdades e discriminações, ao passo que reivindicam reconhecimento político e cultural, além do acesso a bens e serviços.

Para Arroyo (2012b, p. 229), as lutas na construção do projeto da Educação do Campo trazem “[...] as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade”. Dessa forma, acrescenta o autor que trabalhar com a diversidade cultural dos povos do campo é reconhecer que ela ocorre em diferentes dimensões, imprimindo suas marcas: no *fazer-se na história*, como sujeitos atuantes na história; no *padrão de trabalho* com suas formas próprias de organização, de resistências e enfrentamentos aos padrões de exploração; no *padrão de poder*, ao afirmarem identidades positivas e desconstruírem hierarquias inferiorizantes; nas *inserções e relações territoriais*, ao lutarem por terras-territórios identitários; nas *formas de opressão-libertação*, com suas múltiplas ações de resistência à opressão e lutas históricas por libertação. Processos que, conforme Silva (2000), afirmam as diferenças culturais destes povos como uma realidade sócio-histórica, que vai além da simples visão da diversidade como termo utilizado para advogar políticas de tolerância e respeito às diferenças culturais vistas, muitas vezes, como algo pré-existente aos processos sociais.

Nesse sentido, é preciso não apenas resgatar, valorizar e respeitar as diferenças no processo formativo, mas considerá-las como *formas específicas de organização* para “[...] entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo [...]” (ARROYO, 2007b, p. 163), ou seja, identificar as marcas históricas e culturais desses sujeitos em suas relações sociais, políticas e produtivas que constituem as matrizes pedagógicas da Educação do Campo.

Outra dimensão de sua diversidade diz respeito aos diferentes conhecimentos, saberes, formas de pensar e agir. Assim, questionam o padrão de conhecimento e a racionalidade que pretendem inferiorizá-los, seja por meio da desigualdade historicamente imposta quanto ao acesso à educação escolar pública e de qualidade, seja pela declaração de incapazes de produzir conhecimentos legítimos, uma vez que

Há singularidades de vida e de formas de viver em cada território ocupado e em cada tempo, a exemplo da orientação das pessoas e de organização do trabalho pelos ciclos da terra e dos astros; desenvolvimento de conhecimentos como sistemas de medidas de terra completamente diferente do sistema métrico decimal francês, entre outros, que são fundamentais para a vida em comunidade e para a produção de novas formas de conhecimento (JESUS, 2004, p. 117-118).

Nessa perspectiva, a diversidade cultural é assumida na Educação do Campo não como negatividade, mas de forma positiva, valorizando-os como *sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias*. Para Arroyo (2008, p. 13), esse é um ponto de partida para “[...] interrogar qual docência, qual educação básica, qual formação, quais currículos e qual organização, quais tempos e espaços”, elementos que precisam ser conhecidos e refletidos nos cursos de formação. Inserir nestes cursos estudos que evidenciem o respeito à diversidade cultural dos povos do campo é fundamental por reconhecermos que “[...] as tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural tem sido uma constante” (ARROYO, 2012b, p. 230).

Por outro lado, Candau (2008), ao analisar propostas multiculturais, identifica três abordagens principais sobre o trabalho com diferenças culturais: assimilacionista, diferencialista ou plural e interativa. Para a autora, a primeira abordagem reconhece a existência de uma sociedade multicultural na qual os direitos não são para todos. Uma política assimilacionista garante que todos(as) sejam incorporados à cultura hegemônica. Na educação, defende-se a universalização, mas não há uma crítica à perspectiva monocultural e homogeneizante que esta possui. Na Educação do Campo, essa abordagem apenas deslegitima os saberes e conhecimentos dos sujeitos, não contribuindo para seu resgate e valorização.

A abordagem diferencialista ou plural reconhece que a assimilação acaba por negar ou silenciar as diferenças. Assim, defende seu reconhecimento ao passo que este estaria vinculado à construção de espaços específicos, com comunidades culturais homogêneas, nas quais estes grupos pudessem expressar-se livremente, formando um *apartheid* cultural. Consideramos que pensar nessa perspectiva, em relação aos povos do campo, pode apenas contribuir para fortalecer os processos de exclusão a partir de sua cultura.

A terceira abordagem, interativa ou intercultural, é aquela que, segundo a autora, trabalha a constante inter-relação entre diferentes grupos culturais. Nesse sentido, vai de encontro à visão de separação ou criação de comunidades específicas, bem como da negação das diferenças. Na perspectiva intercultural a cultura é vista a partir de suas raízes históricas, entrelaçadas por relações de poder, discriminação e preconceito. Nesse sentido, busca o reconhecimento e respeito do *Outro*, estabelecendo um diálogo respeitoso entre os diferentes grupos. Uma educação que caminhe nessa perspectiva possibilitará a superação de conflitos culturais e a consolidação de um projeto de sociedade e de país, que contemple os interesses dos povos do campo.

Por sua vez, trabalhar com processos de interação que favoreçam o reconhecimento do *Outro*, o resgate e a valorização de seus conhecimentos e saberes requer refletirmos sobre os processos de contextualização. O termo contextualização vem sendo usualmente utilizado nos documentos oficiais da educação brasileira, após a publicação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (LOPES, 2002). Este conjunto de documentos evidencia a necessidade da articulação entre conteúdo e contexto, com ênfase na dimensão espacial. Nesse sentido, afirma o documento (BRASIL, 2000) que o trabalho com a vida pessoal, o cotidiano e as relações de convivência podem dar mais significado e sentido aos conteúdos de aprendizagem. Por outro lado, Reis (s/d) chama atenção para que a contextualização não se torne um aprisionamento do saber, numa perspectiva de educação localista:

[...] não é você trocar a pera pelo umbu, não é isso. Mas é o sentido e o significado que o umbu tem na vida das pessoas, na relação daquele fruto com o meio ambiente, daquela árvore no ecossistema e na cadeia produtiva local e muito mais. Isso é construção do conhecimento e não somente substituição de imagens e ou textos, porque se fosse assim, estaríamos investindo na mesma perspectiva, construindo o mesmo processo de exclusão, só que agora, a partir do contexto (REIS, s/d, p. 15).

Trata-se, portanto, de ir além de uma simples mudança de termos, imagens e palavras desconhecidas ou pouco conhecidas pelas(os) estudantes, assumindo uma postura de reflexão crítica em torno das questões históricas, sociais, econômicas e culturais presentes na realidade e que articule e integre as dimensões temporais referentes à origem e à produção de conhecimentos, às diferentes dimensões espaciais: local-regional-nacional-global, conforme Jesus (2004, p. 116):

Essa formação deve estar fundada na condição humana situada no seu universo, neste caso o universo do campo, do local, interconectado com o que ocorre globalmente. É uma educação que avança porque propõe o questionamento de quem somos nós, o que queremos com as ocupações de frações do território, que modelo de desenvolvimento do campo é preciso investir, que mundo queremos construir. Significa aprender a questionar nossa posição no mundo e como nos reorganizamos herdando as coisas desse próprio mundo.

Na Educação do Campo, a contextualização representa uma explicação da realidade que nos cerca, em suas diferentes dimensões espaciais e temporais, sem deixar de lado as especificidades, um esforço permanente para entender o lugar do sujeito no mundo, a partir dos contextos nos quais ele vive e das relações estabelecidas com outros sujeitos e contextos ao longo da história, na busca de sentidos e significados às diversas situações existentes.

Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2007b) quanto à necessidade de rever princípios e modelos generalistas, políticas unificadoras, cursos e currículos niveladores, avançando na busca de uma formação que contemple o que é universal, mas, sem perder de vista as especificidades, ou, no dizer de Caldart (2008), que o universal se torne realmente universal, que possa ser a síntese de particularidades diversas e contraditórias, ao invés de assumir e propagar padrões de referências hegemônicos como sendo universais.

1.2.4 Aspectos epistemológicos, históricos e normativos da Educação do Campo

A partir das questões anteriormente apontadas, concordamos com Caldart (2012a, p. 257) que

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.

Trata-se, portanto, de um conceito desse tempo histórico, algo não elaborado e fixado, mas em processo de construção. A tentativa de fechar o conceito em um conjunto de palavra pode matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender (CALDART, 2008). A complexidade de lidar com um conceito em construção requer atenção a alguns elementos apontados por Jesus (2004, p. 65) ao afirmar que é

Um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo e intelectuais que se dedicam à questão agrária brasileira, aos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda aos problemas de soberania alimentar, das patentes, entre outros.

Nesse sentido, trabalhar com *Educação do Campo* requer compreendê-la a partir da dinâmica que a origina: o modelo de desenvolvimento hegemônico para o campo e as lutas contra hegemônicas na tentativa de enfrentamento a este modelo, um processo no qual é possível identificar elementos distintos, simultâneos e complementares. Dessa forma,

A Educação do Campo é negatividade – *denúncia/resistência*, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

A Educação do Campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana* [...] (CALDART, 2008, p. 75).

Identificamos uma perspectiva diferente da ‘denúncia’ na Educação Rural. Enquanto naquela a denúncia era sobre a inoperância da escola e de seus profissionais em realizar as mudanças (ABRÃO, 1986), aqui a escola e seus profissionais são considerados pelos movimentos sociais do campo como fundamentais ao projeto de transformação social. A denúncia dos processos de exploração e de exclusão social serve de base na formulação de estratégias de enfrentamento e de superação. Nessa ótica “[...] a escola deve se somar no objetivo de construir sujeitos da história, portanto, deve formar ‘a consciência e a capacidade de ação’ a partir dos interesses da classe trabalhadora” (DALMAGRO, 2011, p. 46). Em relação às(aos) professoras(es), Caldart (2004, p. 35-36) afirma que

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte desse ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde a intencionalidade educativa da Educação do Campo.

É um paradigma que pretende lembrar a sociedade que os sujeitos precisam estar em primeiro lugar e não a produção para comercialização ou o preparo para inserção (subordinada) desses grupos no mercado de trabalho, o que requer uma formação de professoras(es) que problematize e aprofunde a intencionalidade educativa desse projeto.

O modelo capitalista de agricultura, no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição, na formação para o “mercado de trabalho”, na “eficiência produtiva”, na “integração ao sistema” e no individualismo. Já o modelo camponês [...] seria centrado no direito a cidadania, no direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, entendido como o processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos. Nessa perspectiva educativa, o trabalho humano apresentaria uma outra face, sendo, inclusive, um princípio pedagógico, capaz de centralizar o processo educativo de forma emancipatória (MENEZES NETO, 2011, p. 25-26).

É com base nessa perspectiva ‘outra’ de educação que o Movimento da Educação do Campo busca ressignificar a função social da escola do campo. A exemplo disso, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) foi um dos primeiros a sistematizar suas intenções e implementar estratégias voltadas a alcançá-las. No documento final do 6º Encontro Nacional, em 1991, as duas primeiras linhas políticas já apontam a necessidade de transformar as escolas em espaços de formação para a transformação social e desenvolver uma proposta de educação que prepare os estudantes de forma crítica e criativa para participar dos processos de mudança (MST, 2005).

O MST foi o primeiro movimento social do campo a estabelecer parcerias que pudessem levar adiante as transformações almejadas. Assim, a partir de 1996, o MST, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (ARROYO; FERNANDES, 1999), que coordenou 23 encontros estaduais de preparação para I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Em 1997 foi realizado o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, organizado pelo MST, em parceria com a Universidade de Brasília – UnB. “O *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*’, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento da Educação do Campo” (MUNARIM, 2008, p. 02).

O Movimento da Educação do Campo é caracterizado pela organização dos movimentos sociais e sindicais do campo que desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Nele a novidade é o protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais ocupando o cenário educacional brasileiro, o que até então não havia ocorrido em nenhum outro momento histórico. Para as autoras,

O Movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 20).

As conferências, os seminários, os encontros estaduais, regionais e nacionais de Educação do Campo, têm sido um espaço importante para debates, reflexões, proposições e legitimação da legislação específica. Em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, organizada pelo MST, a UnB, a CNBB, a UNESCO e o UNICEF. Para Caldart (2004, p. 13), “[...] foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de pensar a educação para o povo brasileiro que vive no e do campo”. Nessa conferência ficou definido o uso do termo campo em contraposição a meio rural, com base na seguinte justificativa:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 17).

A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em Luziânia – GO, em 2004, representou um importante espaço para construção de proposições na legitimação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Discutiu-se também a necessidade de a Educação do Campo ser assumida pelo Estado, o que significa que este deve assegurar a sua universalização do ponto de vista real e não apenas como um princípio abstrato, garantindo escolas públicas de qualidade para essas populações. Após essa conferência, foram realizados encontros e seminários estaduais e regionais para discussão dos elementos centrais presentes nas Diretrizes Operacionais e como poderiam ser implementados nas escolas do campo, fortalecendo e ampliando a articulação em torno do tema. Em 2010, instituições e organizações que formavam o Movimento Nacional da Educação do Campo fundaram o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Na carta afirma-se que

O objetivo precípua do FONEC é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010).

A criação desse órgão se dá pela compreensão que é preciso uma articulação nacional em defesa do campo como espaço de vida, justiça social, diversidade cultural e ambiental e da

educação para os povos do campo, devido ao avanço do agronegócio e da criminalização dos movimentos sociais, perspectiva contrária àquela defendida pela Educação Rural. A educação é considerada um instrumento essencial e estratégico para formação teórica, o que requer não apenas o impedimento do fechamento de escolas, mas a construção de outras ainda melhores. Além de garantir o direito a uma formação inicial e continuada de professoras(es) diferenciada e específica, não apenas nos moldes daquela defendida desde a década de 1930 que responsabilizava a escola e seus profissionais pelas devidas mudanças, mas desconsiderava as questões estruturais e as discussões políticas que permeiam a educação.

A ampliação da oferta de formação específica para profissionais da educação, com foco na emancipação dos sujeitos e na transformação social, tem sido uma das conquistas mais importantes do Movimento Nacional da Educação do Campo. Inicialmente em cursos de magistério para o campo, depois com as conquistas em nível superior por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com os cursos de Pedagogia da Terra e outras licenciaturas, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de Especialização e mais recentemente de Mestrado têm contribuído para formar professoras(es) a partir das especificidades desse projeto. Para Molina e Freitas (2011, p. 23),

Como consequência da participação das universidades nas ações de formação demandadas pelo Movimento da Educação do Campo, foram se constituindo e se consolidando vários grupos de pesquisa sobre a temática, inclusive com a criação de linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em algumas instituições. Outro relevante espaço de pesquisa foram os Observatórios de Educação do Campo, implantados em várias universidades federais em função de editais Capes/Inep. Ainda no âmbito da produção de conhecimento, uma Cátedra Unesco de Educação do Campo foi concedida à Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) em 2009.

Em relação aos marcos normativos, o Movimento vem alcançando conquistas significativas como a aprovação de legislações específicas, tais como: a *Resolução N° 01/2002 (BRASIL, 2002) que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*: primeira legislação específica, apresenta os elementos fundamentais da Educação do Campo a serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino:

- Identidade da escola do campo (art. 2°);
- Organização curricular que contemple a diversidade do campo em seus diferentes aspectos (art. 4° e 5°);

- Responsabilidade do poder público quanto à oferta educacional e a regulamentação das diretrizes (art. 3º, 6º e 7º);
- Formas de organização da escola de acordo com a realidade local e flexibilização do calendário escolar (art. 7º);
- Gestão democrática da escola (art. 10 e 11);
- Orientações quanto ao estabelecimento de parcerias no desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional (art. 8º);
- Orientações quanto à inserção das demandas provenientes dos movimentos sociais nas propostas curriculares (art. 9º);
- Orientações sobre a formação inicial e continuada de professoras(es) (art. 12 e 13);
- Financiamento da educação nas escolas do campo (art. 14 e 15).

As orientações descritas nos Art. 12 e 13 são relevantes para assegurar a melhoria dos índices de formação dos profissionais da educação. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicados nesse período (BRASIL, 2002), 18.035 professoras(es) que atuavam em escolas do campo não possuíam sequer o ensino médio completo. Assim, o número de professoras(es) leigos chegava a 8,3%. 82,9% possuía ensino médio concluído. Entretanto, nesse percentual, encontravam-se muitos que não haviam frequentado o curso Normal. Apenas 8,8% possuía ensino superior completo. Esses dados demonstram a urgência em viabilizar a oferta de cursos de formação que possam mudar o quadro ora apresentado.

Em 2006 foi homologado o *Parecer Nº 01/2006* (BRASIL, 2006), homologado pelo Conselho de Educação Básica, que reconhece os *dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)*. Em 2008 ocorre a provação da *Resolução 02/2008* (BRASIL, 2008) que *estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*, a saber:

- A quem se destina a Educação do Campo e quais modalidades contempla (art. 1º);
- Adoção de medidas, pelos sistemas de ensino para assegurar o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades do campo (art. 2º);
- Orientações quanto à oferta da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental nas próprias comunidades, evitando a nucleação e o deslocamento das

crianças (art. 3º) e quanto aos processos de nucleação, quando necessários ao atendimento às populações do campo (art. 4º, 5º e 6º);

- Orientações quanto às condições de infraestrutura e funcionamento: apoio pedagógico às escolas do campo (art. 7º), transporte escolar (art. 3º) e planejamento (art. 10);
- Reconhecimento da Educação do Campo como eixo integrador do desenvolvimento das comunidades, bem como da necessidade de uma articulação, por parte dos entes federados, dos diferentes setores que trabalham em prol desse desenvolvimento nos municípios.

Já o *Decreto Nº 7.352/2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010)*; eleva a Educação do Campo ao patamar de política de Estado. Nele, destacamos o Art. 2º que apresenta os princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, pp. 01-02).

Esses princípios contemplam os fundamentos que a educação assume dentro do projeto de campo e de sociedade assumido na Educação do Campo: de valorização da identidade e do respeito à diversidade cultural; da construção de projetos político-pedagógicos que contemplem o papel da escola em relação ao desenvolvimento sustentável local e ao mundo do trabalho, com a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais; de processos formativos voltados ao diálogo com as especificidades de ser professora(o) no/do campo.

Pelo exposto, identificamos avanços significativos na construção da Educação do Campo por meio da aprovação de marcos regulatórios, ampliação da oferta de cursos de nível

superior, inclusive de licenciaturas e pós-graduação específicos nas universidades públicas, inserção do tema em grupos de pesquisas, cátedras, publicações, entre outros. Entretanto, reconhecemos também que a disputa de projetos no campo brasileiro incide diretamente na educação. Nesse sentido, na correlação de forças a ideologia neoliberal e o projeto de campo do agronegócio imprimem suas marcas nos programas e projetos de educação, cuja intencionalidade (quase sempre velada e, às vezes, com o nome de ‘educação do campo’) está presente nos materiais didáticos, nas metodologias adotadas, na proposta curricular e nos cursos formação de professoras(es).

Essa constatação evidencia a necessidade de estudos e pesquisas que venham a contribuir para o entendimento da gênese e intencionalidade da Educação do Campo, entendendo as diferenças entre esta e a Educação Rural. Assim, é pertinente o desenvolvimento de pesquisas que venham a contribuir no entendimento de como cursos de formação de professoras(es) que se propõem a trabalhar com essa temática, tratam os elementos característicos que a fundamentam. Imbuídas desse pensamento, no próximo capítulo expomos recortes da trajetória histórica e dos marcos normativos do curso de Pedagogia no Brasil, buscando identificar a presença ou ausência das especificidades da atuação em escolas do campo.

CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS(OS) NO BRASIL

Apresentamos nesse capítulo elementos históricos, fundamentos epistemológicos e marcos normativos sobre o curso de Pedagogia no Brasil, buscando identificar na sua trajetória histórica a presença ou a ausência de elementos inerentes às especificidades da formação da(o) pedagoga(o) para atuação em escolas do campo. Para tanto, tomamos por base os estudos de Brzezinski (1996, 2008), Tanuri (2000), Cavalcante (2013), Caldart (2002b, 2007, 2012a), Silva (2006), Diniz-Pereira (2008), Saviani (2009, 2012a), Fontana (2012) e Souza (2012).

2.1 Elementos históricos do Curso de Pedagogia

A formação de professoras(es) no Brasil foi institucionalizada no período imperial. Em 1827, foi lançado o primeiro dispositivo legal que determinou a necessidade do preparo docente ainda que de forma bastante frágil, voltando-se apenas às questões didáticas e ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas sem referência à questão pedagógica (SAVIANI, 2009). Só na década de 1870 as transformações ocorridas na sociedade repercutiram na educação, evidenciando a importância dos cursos normais para assegurar um melhor preparo àqueles que iriam atuar no ensino primário.

Durante a Primeira República (1889 a 1930), São Paulo destacou-se por ser o primeiro Estado a criar a Escola-Modelo anexa à Escola Normal, para a realização da prática de ensino e o primeiro curso superior para formar professoras(es) para as escolas normais (TANURI, 2000). A partir da segunda República, sob a influência dos ideais da Escola Nova e reconhecendo a necessidade de investir-se na formação docente, “são criados dois Institutos de Educação no Brasil, sendo o primeiro em 1932, no Distrito Federal, estruturado e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo, criado em 1933 por Fernando de Azevedo” (SAVIANI, 2009, p. 05).

Em 1934, conforme tratamos no capítulo 1, o *Movimento Ruralista*, preocupado em oferecer uma formação específica para professoras(es) que atuavam na educação rural, estimulou a criação das Escolas Normais Rurais/Regionais que tinham por objetivo principal garantir a fixação do homem e da mulher no campo. Com a expansão dessas escolas, surgiu a preocupação com a formação de profissionais que nelas atuariam. É nesse contexto que em 1939 é criado no Brasil o primeiro Curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia

da Universidade do Brasil, com o objetivo de formar professoras(es) para exercer a docência nos cursos normais e bacharéis que atuariam como técnicos de educação (SILVA, 2006).

A partir do exposto é possível identificar que:

- i) As primeiras experiências de formação de professoras(es) no Brasil surgem com a função de garantir o domínio das questões práticas, sem preocupação com os fundamentos teóricos da educação, situação que ainda permanece em muitas experiências na atualidade;
- ii) Historicamente, são os cursos normais rurais ou regionais, com todas as limitações e dificuldades, que vão lançar as bases para uma educação voltada ao atendimento às especificidades do campo, mesmo sendo estas distantes da intencionalidade que se propõe a Educação do Campo;
- iii) É a partir da implementação das escolas normais que surge a necessidade da criação dos cursos em nível superior para aquelas(es) que nelas iriam atuar, conforme apresentaremos na próxima subseção.

2.2 O Curso de Pedagogia no Brasil e as relações com a Educação ofertada aos Povos do Campo

O Curso de Pedagogia no Brasil teve início a partir de 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), que estabelecia no Art. 19 do Capítulo II a organização curricular para o bacharelado, com duração de três anos. O Art. 20 trazia as disciplinas do curso de Didática, com duração de um ano. Essa forma de organização ficou conhecida por “3+1”. Com o passar do tempo, inúmeros questionamentos começaram a ser suscitados: “Quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias?” (SAVIANI, 2012a, p. 36). Em relação ao Curso de Didática, Brzezinski (1996, p. 45) apresenta alguns limites identificados na proposta curricular:

É interessante notar que os egressos da licenciatura em pedagogia seriam os futuros professores da Escola Normal que formava professores primários. Entretanto, o currículo dessa licenciatura não contemplava o conteúdo do curso primário [...]. Cabe indagar: como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido a formação específica para o que se propunha ensinar? No seu exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem “vivido”.

Essa situação era ainda mais preocupante em relação às Escolas Normais Rurais/Regionais, que se espalharam rapidamente pelo país, atingindo, em 1951, a marca de 121 estabelecimentos (LOURENÇO FILHO, 1953) e que não tinham suas especificidades tratadas neste curso. Situação agravada no início dos anos de 1960, quando o país vivia as tensões de uma transição política de um processo democrático para o autoritarismo implantado com a Ditadura a partir de 1964. Para Brzezinski (1996), esse período é marcado pela formação de técnicos, por meio de uma política de treinamento em massa. Na educação, consolidam-se os alicerces do ensino tecnicista, o que ocasionou a formulação de programas e marcos normativos, em consonância com os ideais do modelo de desenvolvimento e a supervalorização dos cursos técnicos.

Diante desse cenário, o curso de Pedagogia sofre novas alterações por meio de dois pareceres do CEF: o de nº 251/1962 (BRASIL, 1963) referente ao bacharelado e o nº 292/1962 (BRASIL, 1963) referente à licenciatura. Essa legislação fixou o currículo mínimo e separou o bacharelado da licenciatura, ambos com duração de quatro anos. Além de pôr fim à estrutura “3+1” reforçou-se a dualidade (BRZEZINSKI, 1996) e manteve o currículo de caráter generalista (SAVIANI, 2012a). Não demorou muito para que essa divisão fosse questionada, o que levou à aprovação do Parecer CEF nº 252/69 (BRASIL, 1969), que voltou a unificar o bacharelado e a licenciatura num só curso, organizado com uma parte comum e outra diversificada, com as habilitações para formação dos especialistas (SAVIANI, 2012a).

Para Silva (2006, p. 54), “[...] ocorreu à tentativa de recuperar-se a educação em seu sentido integral com a formação de especialistas em educação, ideia que acabou inviabilizada pelo caráter fragmentado e tecnicista presente na proposta curricular”. Em consonância com Frigotto (2011, p. 31), concordamos que “[...] a ditadura efetivou um ciclo de reformas educacionais, da pré-escola à pós-graduação, ajustando o sistema educacional ao ideário economicista, sob a égide da ideologia do capital humano”. Essa realidade trouxe consequências para a formação de professoras(es) para o campo. De acordo com Abrão (1986), a supervalorização do discurso da *modernização do ensino* trazia como justificativa transformar a mentalidade ultrapassada do homem e da mulher da roça, exigindo do professor a tarefa de contribuir para o desenvolvimento intelectual destes sujeitos, por meio da apropriação dos conhecimentos voltados ao atendimento das necessidades econômicas e tecnológicas exigidas pelo mercado de trabalho, seja no campo ou na cidade. Conforme tratamos no capítulo 1, a formação das(os) professoras(es) passou a ser defendida nas Escolas Normais comuns, consideradas as únicas onde a(o) estudante teria acesso a uma base

curricular comum, o que contribui para a extinção gradativa das Escolas Normais Rurais/Regionais.

A partir do exposto, observamos que apesar de ter como um de seus objetivos formar professoras(es) para o Curso Normal, o currículo generalista e a ênfase na formação de técnicos em educação limitaram essa tarefa, o que foi ainda mais agravado pela expansão da *tendência tecnicista* que centra a formação dos profissionais da educação no domínio de métodos e técnicas de forma acrítica e aparentemente neutra (BRZEZINSKI, 1996). Em relação às Escolas Normais Rurais/Regionais, mesmo que a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) admitisse a necessidade de estabelecer cursos com estrutura flexível, contemplando as peculiaridades locais (LOURENÇO FILHO, 1953), não identificamos na Pedagogia a discussão sobre as particularidades ou especificidades do ensino nas mesmas, prevalecendo uma formação generalista cujo parâmetro de referência é sempre o urbano. Essa realidade ainda prevalece na maioria dos cursos de licenciatura nos dias atuais, onde a perspectiva urbanocêntrica é ocultada pelo discurso da universalidade.

As consequências do *Tecnicismo* na formação de professoras(es) para a Educação Rural ocasionaram a atualização dos discursos com os termos *desenvolvimento, produtividade, eficiência, eficácia*, entre outros, pela defesa da superação de um passado de atraso, a supervalorização da modernização e a valorização do progresso pela (inevitável) expansão da indústria, sem que fossem questionados os mecanismos responsáveis pelas dificuldades enfrentadas no campo (ABRÃO, 1986), prevalecendo uma perspectiva acrítica e aparentemente neutra. A partir do exposto, concordamos com Brzezinski (1996) que ao contrário de outras licenciaturas, a falta de conteúdos específicos e a dificuldade na definição de sua identidade provocaram distorções no curso de Pedagogia, levando-o a ocupar desde o início uma posição periférica em relação às demais licenciaturas, que já eram consideradas inferiores ante aos demais cursos de nível superior nas universidades.

É nesse cenário conturbado que emergem as possibilidades de mudanças por meio da luta e da organização social. Apesar da forte repressão, autoritarismo e perseguições durante a ditadura militar, esse contexto impulsiona a criação e o fortalecimento de associações, sindicatos e movimentos sociais, no campo e na cidade, que tinham em comum o objetivo de reconstituir a democracia brasileira, uma luta que tem continuidade na década de 1970 e ganha visibilidade pública na década de 1980 (BRZEZINSKI, 1996).

Para o curso de Pedagogia, a década de 1970 foi marcada pelas tensões diante da possibilidade de sua extinção, devido às constantes queixas sobre a falta de identidade deste e de seus egressos. É no final dessa década que a Ditadura Militar entra em crise, abrindo

espaço para que os movimentos sociais fortaleçam a luta pela redemocratização do país (BRZEZINSKI, 1996). A autora acrescenta que os debates sobre educação passam a enfatizar a dimensão política do ato educativo e o papel das(os) professoras(es) como agentes de transformação da realidade, o que exigia uma reeducação que contemplasse, principalmente, a dimensão política, integrada à formação intelectual e didático-pedagógica destes profissionais.

Em 1986, foi aprovado o Parecer CNE nº 161/1986 (BRASIL, 1986), *sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia*, que passa a facultar a este a possibilidade de oferta da formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que, segundo Gatti, Barreto e André (2011), já vinha ocorrendo em alguns cursos por meio de autorizações provisórias.

O momento histórico que antecede a aprovação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) é marcado, principalmente, por movimentos em torno do repensar a educação brasileira. Associações e movimentos sociais de professoras(es) passam a realizar mobilizações em todo o país com intensos debates a respeito dessas questões. Entretanto, de acordo com Saviani (2009), no processo de correlação de forças, prevalece no texto final da lei a perspectiva neoliberal de educação, com implicações nos cursos de Pedagogia. Para Brzezinski (2008), a referida lei, ao acelerar a criação dos Institutos Superiores de Educação e da Escola Normal Superior, instituições desobrigadas de realizar pesquisa, acabou por favorecer a propagação de experiências de formação de professoras(es) aligeiradas, fundadas no ‘treinamento’ para transmitir conhecimentos, com base nos princípios da economia de mercado e da ideologia neoliberal, priorizando a produção de saberes instrumentais e utilitários à preparação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Essa situação desencadeou a manifestação e a oposição de várias entidades representantes de professoras(es)⁶ que entendiam a formação como um processo complexo, que articula diferentes dimensões da vida e das relações estabelecidas entre formadoras(es) e estudantes. De acordo com Silva (2006), o clima de tensões tornou-se ainda mais acirrado com a promulgação do Decreto Presidencial nº 3.276/1999 (BRASIL, 1999) que *dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica*. Apesar de não se reportar diretamente ao Curso de Pedagogia, ele determina no parágrafo 2º do Art. 3º que a

⁶ A exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR) uma vez que “essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141).

formação dos profissionais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental passa a ser de responsabilidade *exclusiva* dos Cursos Normais Superiores. Com a gradativa extinção do Magistério, subentende-se que, ao Curso de Pedagogia, restaria a formação dos técnicos.

Diante da organização e da pressão exercida pelas entidades representantes de professoras(es) é aprovado um novo decreto, nº 3.554/2000 (BRASIL, 2000) que substitui, no parágrafo 2º do Art. 3º, a expressão *exclusivamente*, por *preferencialmente*, facultando ao curso a possibilidade de resgatar sua função de licenciatura.

É nesse contexto de embates e enfrentamentos que em 2006 foi aprovada e publicada a Resolução CNE nº 1/2006 (BRASIL, 2006) instituindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Fruto do diálogo entre os diferentes grupos envolvidos no processo de elaboração trouxe em seu texto a presença das diversas vozes ali representadas. Para Fontana (2012), trata-se de uma legislação resultante dos intensos debates promovidos pelos movimentos comprometidos com as classes populares e com a democratização da educação por meio de outro projeto formativo embasado numa concepção emancipatória, ressaltando

[...] a necessidade do curso de Pedagogia preparar professores para realizarem práticas pedagógicas que levassem em conta a diversidade social e cultural, as relações de gênero e étnico-raciais da sociedade brasileira, além da importância de incluir estudos sobre a problemática ambiental e a sexualidade (FONTANA, 2012, p. 2).

É importante evidenciar que esta é a primeira legislação que contempla na formação de pedagogas(os) questões direcionadas à diversidade social e cultural brasileira, o que, a nosso ver, representa um avanço em relação aos demais marcos normativos já aprovados ao longo da história do curso, pautados numa concepção generalista, padronizada e aparentemente neutra, que acabava por ofuscar as tensões e lutas enfrentadas por estes sujeitos. Em relação à Educação do Campo, cujas diretrizes já haviam sido aprovadas em 2002 (BRASIL, 2002), há uma contribuição no sentido de colocar em pauta um debate até então não abordado (CAVALCANTE, 2013).

Com base no exposto, reconhecemos que as transformações ocorridas no país a partir do chamado período de reabertura política ocasionaram mudanças na formação de pedagogas(os). Mesmo com o fortalecimento do projeto neoliberal, que imprimiu suas marcas na LDB 9.394/96, as pressões exercidas pelas associações de professoras(es) e movimentos sociais conseguiram avançar na construção de processos contra hegemônicos, com conquistas significativas para as classes populares, dentre elas, a Educação do Campo, o que, por sua

vez, coloca a Pedagogia diante do desafio de repensar o trato padronizado (CAVALCANTE, 2013) dos sujeitos, espaços, formas de organização social e cultural.

O *Ruralismo Pedagógico* influenciou, no máximo, a formação de professoras(es) em nível médio, por meio das Escolas Normais Rurais/Regionais. Há, na atualidade, dois projetos de educação em disputa, que influenciam as políticas e os programas de formação em todos os níveis e modalidades. Assim, projetos pautados na preparação aligeirada para a inserção no mercado de trabalho buscam atender aos interesses do agronegócio e da Educação Rural. Por outro lado, projetos direcionados a atender os interesses do Movimento da Educação do Campo fundamentam-se em uma perspectiva que entende a educação em sentido mais amplo, buscando a materialização da emancipação humana e de transformação social, no intuito de ressignificar o papel da escola e de seus profissionais. Imbuídos desse propósito é que surgem as parcerias entre os movimentos sociais do campo e as universidades, conforme apresentamos a seguir.

2.3 A experiência da Pedagogia da Terra no contexto da Educação do Campo: protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo e das Universidades

Mesmo diante das tensões e embates travados a partir da aprovação da LDB 9394/96, é nesse período que o MST, seguido posteriormente de outros movimentos que compõem a Via Campesina Brasil⁷, consegue estabelecer com as universidades públicas as primeiras parcerias para oferta do Curso de Pedagogia para professoras(es) dos assentamentos da reforma agrária. Em 1998, junto à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), iniciou a primeira turma de *Pedagogia da Terra*, cuja denominação foi algo que surgiu de forma casual como ideia das(os) estudantes que resolveram dar nome a um jornal para socialização de experiências do curso. “De nome-apelido, a expressão *Pedagogia da Terra* vai aos poucos identificando a presença de determinados sujeitos na Universidade, bem como um jeito talvez novo de fazer e de pensar a formação das educadoras e dos educadores do campo” (CALDART, 2002b, p. 80).

Para a autora, o que motivou essa criação foi a constatação das fragilidades referentes à formação pedagógica dos membros do setor de educação do Movimento, diante dos desafios

⁷ A Via Campesina Brasil é formada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MAP), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD).

em acompanhar as escolas de ensino fundamental dos assentamentos e das questões pedagógicas em torno da educação infantil, da educação de jovens e adultos e da coordenação geral do setor. O Movimento pretendia ainda titular professoras(es) dos próprios assentamentos para disputar vagas em concursos e contratações. Imbuídos desse propósito, após negociações com universidades federais, estaduais e comunitárias, em janeiro de 1998 tem início a *Turma Salete Strozake*.

Neste mesmo ano houve dois acontecimentos importantes: a realização da *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, na qual são ampliadas as articulações, parcerias e abrangência da luta por uma Educação do Campo e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que facilitou as negociações com as universidades. A partir de 1999, a experiência foi sendo gradativamente ampliada por todo o país. Em 2002, tem início na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a primeira turma da Via Campesina Brasil: *Turma José Martí*, agregando outros movimentos sociais do campo. Conforme relata Caldart (2012b, p. 122), algumas interrogações, próprias desses sujeitos coletivos, orientaram a construção da arquitetura do curso:

O que leva Movimentos Sociais Camponeses a colocar alguns de seus integrantes em um curso de Pedagogia? O que esperam de sua formação? Que concepção de educação estes movimentos vêm produzindo em suas práticas de luta social e organização coletiva que podem ajudar a explicar a especificidade identitária da Pedagogia da Terra e ajudar no avanço da Educação do Campo?

Esses questionamentos evidenciam o esforço dos movimentos sociais do campo em romper com a lógica, até então presente na formação de pedagogas(os), de invisibilizar a discussão sobre o campo, seus sujeitos e sua educação. Assim, se constituiu ao longo das etapas de tempo-escola e tempo-comunidade⁸, bem como por meio de diálogos entre movimentos, estudantes e universidade, o perfil do egresso. As reflexões sobre esse processo originaram as concepções-mestras apresentadas no Quadro 1:

⁸ Segundo Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), a organização de atividades em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade é a base da Pedagogia da Alternância, uma metodologia de organização de experiências de educação escolar utilizada inicialmente em cursos de formação de jovens agricultores(as), com a ideia básica de conciliar os estudos com o trabalho na propriedade da família. A Pedagogia da Alternância organiza tempos e espaços distintos, integrando a teoria e a prática, a escola e a comunidade.

Quadro 1 - Concepções sobre o perfil do Pedagogo da Terra e seus desdobramentos na formação segundo Caldart (2012b)

Concepções	Desdobramento na formação
O objetivo central da profissionalização da(o) pedagoga(o) é a condução dos processos pedagógicos	Os processos pedagógicos são vistos como processos de formação humana, que envolvem múltiplas dimensões, vinculados a um projeto de emancipação. Uma condução não autoritária, mas de orientação coletiva e dialógica sobre circunstâncias objetivas, permitindo escolhas que oportunizam a ação/formação/transformação.
A(o) pedagoga(o) da terra se orienta por uma visão alargada de educação e de Pedagogia	Os processos de educação/formação acontecem em diferentes lugares sociais, situações e tempos de vida. Assim, a centralidade deve estar na dimensão educativa da práxis social, da força formadora do trabalho, da luta, da cultura, em uma perspectiva <i>omnilateral e emancipatória</i> . Apesar de a escola ser considerada objeto central na luta por políticas públicas, seu papel não é absolutizado.
A(o) pedagoga(o) da terra atua em diferentes espaços, circunstâncias e tipos de processos educativos	Capacidade para organizar e intencionalizar processos de formação em diferentes situações, tais como: mobilização social, organização das comunidades, coordenação pedagógica de cursos de formação e de escolas da educação básica, no trabalho com crianças, adultos ou idosos.
A(o) pedagoga(o) da terra é a(o) profissional preparado para ocupar a escola, transformando-a na perspectiva da Educação do Campo	Apropriação do debate político e teórico da Educação do Campo para contribuir nas formulações pedagógicas necessárias à transformação da escola: produção de conhecimentos sobre a especificidade dos processos formativos dos sujeitos do campo, dos movimentos sociais e de como a escola pode dialogar com esses processos, sem deixar de cumprir as suas tarefas próprias.
A(o) pedagoga(o) da terra desenvolve sua atuação como práxis	Consegue articular teoria e prática em um movimento constante de transformação social e de autotransformação. Uma reflexão teórica que desenvolva sua capacidade de interpretar e analisar o conhecimento de forma crítica, assumindo posições conscientes diante da realidade.

Fonte: organizado com base em Caldart (2012b).

A análise desse quadro permite-nos compreender o perfil do profissional previsto pelo curso, visto que há uma intencionalidade bem definida no processo formativo em sintonia com os fundamentos da Educação do Campo. Ao contrário dos cursos *tradicionais*, que durante muito tempo foram alvos de críticas quanto à indefinição de sua identidade (SAVIANI, 2012a), na *Pedagogia da Terra* a definição do papel desse sujeito e a identidade do curso são centrais. A construção dessa identidade começa pela crítica ao formato tradicional do curso e a concepção de educação ainda dominante na Universidade, portanto,

Trata-se de uma ‘crítica prática’ ou de uma ‘resistência afirmativa’ [...] E isso não se realiza contra a Universidade, **mas com ela**, no movimento das contradições próprias a uma relação entre sujeitos tão diferentes, e também nas sintonias com professores e professoras universitários que buscam construir uma Universidade mais próxima às necessidades do povo e ao projeto político da classe trabalhadora (CALDART, 2002b, p. 88, grifo nosso).

Essa lógica de construir uma autocrítica, articulando os sujeitos envolvidos no processo, é uma das características da Educação do Campo. Trata-se de uma prática que favorece o protagonismo e a luta pela democratização da construção dos processos educativos, uma vez que “[...] boa parte da ‘engenharia’ do curso já estava previamente definida pela sua base curricular e as exigências formais da Universidade e pelas características do ambiente educativo e da forma pedagógica da escola em que o curso foi realizado [...]” (CALDART, 2007, p. 10). Nesse sentido, as reflexões assumem duas direções: a) *o quê e como ensinar*; b) *que tempos e atividades considerar no processo de formação*.

A primeira reflexão: *o quê e como ensinar*, questiona os conhecimentos previstos na matriz curricular, uma vez que “[...] o Movimento exige de seus militantes uma leitura cada vez mais abrangente e mais rigorosa da realidade social, em especial da realidade do campo” (CALDART, 2002b, p. 89). E acrescenta a autora que em quase todas as turmas é organizado, por iniciativa delas e do setor de educação do MST, um programa paralelo de estudos, com leituras dirigidas e seminários que possam dar conta dos limites identificados. Esse processo é fundamental uma vez que Diniz-Pereira (2008) ao investigar a formação inicial de professoras(es) do MST descreve tensões e contradições, conforme extrato a seguir, como o depoimento da *Professora Cleonice*:

Um dia perguntei à professora por que nós não estudávamos Paulo Freire na universidade e ela me respondeu dizendo que Paulo Freire tinha passado toda a vida lutando contra algo que é impossível mudar... Nessa e em várias outras situações, nós não concordávamos com os professores em função das visões positivistas e reacionárias que eles tinham... Nós tivemos muitos

conflitos com os professores... Assim, o que nós fizemos foi criar, durante o curso um espaço paralelo para leitura e discussão daquilo que queríamos (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 161).

Esse depoimento evidencia, por um lado, os desafios postos às instituições que assumem o compromisso com os movimentos sociais do campo, em relação à postura dos profissionais que nelas atuam, bem como da necessidade de que se estabeleçam processos de formação continuada dos mesmos, e, por outro, a importância desses espaços coletivos de avaliação, reflexão e redirecionamento das ações tendo em vista o alcance dos objetivos do curso.

A segunda reflexão: *que tempos e atividades considerar no processo de formação*, diz respeito à preocupação com a organização, intencionalidade e articulação entre as atividades desenvolvidas no tempo universidade e tempo comunidade, para que não ocorra uma fragmentação, comprometendo a dinâmica da práxis. Destarte, conforme relata Caldart (2002b), alguns questionamentos, tensões e conflitos desencadearam-se em torno das opções metodológicas utilizadas nos cursos, bem como das visões diferenciadas sobre o ato de fazer pesquisa. A exemplo disso, resgatamos o depoimento da *Professora Jussara*, na pesquisa realizada por Diniz-Pereira (2008, p. 160, grifo nosso):

Existia um grupo de professores que queriam que nós fizéssemos nossa pesquisa sobre qualquer tema exceto o MST... Do contrário, não poderia ser considerada uma “pesquisa científica”. De acordo com eles, nós devemos manter distância da realidade a fim de estudá-la. Contudo, nós não concordávamos com essa afirmação. [...] **nós precisávamos entender nossa realidade para mudá-la. Nós também vencemos essa batalha! Eles nos permitiram fazer pesquisa sobre a nossa própria realidade.**

Essa postura intencionalmente assumida diante dos desafios identificados é fundamental, pois, como acentua Souza (2012), diante de uma prática pedagógica crítica é preciso uma ação que desafie sua própria formação, assumindo um posicionamento na escolha e na construção de uma concepção de educação, o que fica bastante evidente em cada um desses depoimentos. O olhar para um projeto coletivo maior e que vai além da educação é o que move o curso. Diniz-Pereira (2008) afirma que, diferente da maioria das experiências nas quais as(os) estudantes matriculam-se para alcançar ganhos individuais, na *Pedagogia da Terra* há uma consciência de pertencimento a um movimento social mais amplo. Essa característica atribui ao curso a dimensão de coletividade no projeto de formação.

Tendo essa identidade, o projeto educativo da *Pedagogia da Terra* apresenta três traços que o caracterizam. O primeiro diz respeito à *Pedagogia da Terra como práxis*, baseada na definição de Konder (1992, p. 115), segundo o qual

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Destarte, há um movimento permanente no sentido de “converter a ação transformadora em conhecimento e converter o conhecimento em ação transformadora” (CALDART, 2002b, p. 95) o que, para a referida autora, imprime a este curso uma ação permanente que transforma a vivência das(os) educandas(os) no Movimento em *práxis*, buscando uma qualificação como sujeitos humanos, sociais e políticos. Para tanto, há a negociação das atividades de cada etapa desenvolvida, pois se negam a aceitar pacotes prontos apresentados pelas Universidades. Como herdeiros da *Pedagogia do Oprimido* buscam no momento histórico a matéria prima para propor aquilo que precisam estudar. Nesse contexto, concordamos com Diniz-Pereira (2008) quanto ao importante papel desenvolvido pelos movimentos sociais do campo e estudantes como principais responsáveis por aproximar o curso de Pedagogia aos princípios e às lógicas por eles defendidos.

O segundo traço desse projeto educativo é a *Pedagogia da Terra como Educação do Campo*, o que reafirma que os princípios e as práticas do curso estão vinculados a outro projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, diferente daquele defendido pelo agronegócio. Conscientes da complexidade que envolve os projetos em disputa no campo, os movimentos reconhecem que não basta incluir no projeto pedagógico dos cursos temas sobre a realidade do campo, na forma de estudos eletivos ou temas transversais. Para Caldart (2002a), o processo formativo nestes cursos precisa inserir-se como parte da luta dos povos do campo, considerando a educação como direito e como pedagogia própria, que favoreça a construção da identidade campesina.

O terceiro traço é *A Pedagogia da Terra como pedagogia do movimento*. De acordo com Caldart (2002b), a palavra movimento tem um sentido duplo e combinado:

[...] de Movimento Social, que pela força material de sua luta e de sua dinâmica organizativa se faz **lugar e ou sujeito coletivo capaz de educar as pessoas que dele participam, transformando-as em sujeitos humanos e em sujeitos sociais**, ou seja, em parte do próprio sujeito coletivo que as

educa; e também no sentido de movimento mesmo, movimento da realidade, movimento da história, o que significa considerarmos que **é a vivência da historicidade e a busca de superar as contradições presentes no movimento da realidade o que permite ao ser humano crescer como sujeito humano**, participando da própria intencionalidade de sua educação (CALDART, 2002b, p. 102, grifo nosso).

Trata-se, portanto, de um curso pautado num projeto educativo no qual é possível identificar questões que o vinculam “às concepções do humanismo histórico, da filosofia da práxis, da pedagogia do oprimido; às experiências de educação socialista e popular” (CALDART, 2002b, p. 96). Souza (2012) a partir de estudo realizado sobre princípios e práticas pedagógicas do MST afirma que a organização do trabalho pedagógico em assentamentos e acampamentos requer uma formação que oportunize a essas(es) profissionais ou futuros profissionais atuar de forma coletiva nas escolhas dos conteúdos essenciais, na gestão escolar e na seleção dos temas geradores.

As questões aqui apresentadas levam-nos a compreender que o Curso de *Pedagogia da Terra*:

- Apresenta as características do projeto de campo, de sociedade e de educação defendido pelos movimentos sociais do campo;
- Afirma sua identidade na defesa da formação de sujeitos coletivos para atuação em processos de formação diversos, que tem em seu bojo a discussão pedagógica e política dos processos educativos;
- Reflete desde a intencionalidade dos processos formativos numa perspectiva omnilateral e emancipatória;
- Reconhece que a educação ocorre em diferentes espaços, tempos e situações, por isso é preciso que haja uma articulação entre tempo universidade e tempo comunidade no sentido de possibilitar uma verdadeira práxis;
- Oferece elementos para as Universidades repensarem seus processos de formação.

É importante ressaltar que essa construção se dá a partir de negociações, tensões e enfrentamentos na busca de ressignificar a formação de professoras(es) do campo, aproximando-a cada vez mais do projeto formativo da Educação do Campo. Este se vincula à construção de um modelo de desenvolvimento que prioriza os sujeitos sociais do campo e o projeto de educação da classe trabalhadora, contrapondo-se ao projeto hegemônico implantado no país, que defende os interesses do agronegócio e a formação de mão de obra, preferencialmente barata, para atender às demandas do mercado de trabalho.

2.4 Relações entre a Pedagogia e a Educação do Campo

Historicamente, o curso de Pedagogia sempre apresentou possibilidades de relações com a educação ofertada às populações camponesas. Inicialmente, este deveria formar os profissionais que atuariam nas escolas Normais Rurais/Regionais. Entretanto, o caráter generalista do currículo, aliado ao discurso da modernização, impossibilitou o trato das especificidades presentes nestas escolas, decorrendo daí um processo de invisibilização dos sujeitos do campo, sua cultura e formas próprias de organização, e ao mesmo tempo, de valorização da realidade urbana, assumida como referência a ser seguida na busca do moderno e desenvolvido. É nessa lógica que Molina e Freitas (2011) afirmam que essa educação apenas reforçou uma imagem negativa dos povos do campo e de seus modos de vida, estimulando o êxodo rural.

Na atualidade, com as mudanças decorrentes a partir da aprovação da LDB 9.394/96 e das Resoluções 01/2002 e 01/2006, são ainda mais fortalecidas as necessidades do diálogo entre Pedagogia e Educação do Campo. A LDB favoreceu a ampliação da oferta deste curso, inclusive fora das universidades públicas, possibilitando uma expansão, sem precedentes, de inúmeras instituições públicas e particulares, com ofertas de cursos presenciais, semipresenciais e a distância, que tem conseguido chegar aos municípios brasileiros, mesmo aqueles mais longínquos e nos quais prevalecem características de territórios rurais. Basta verificarmos os dados oficiais sobre formação de professoras(es) em nosso país: dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 (BRASIL, 2013) demonstram que de um total de 407.865 professores da educação básica, matriculados em cursos de ensino superior, 48,98% estavam no curso de Pedagogia, seguido de Letras, com 10,57% e de Matemática com 4,71%.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), é nele que se formam as(os) professoras(es) que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nível escolar predominantemente atendido nas escolas do campo brasileiras. Além disso, os egressos poderão atuar na docência no Curso Normal Médio, que em municípios pequenos ainda representa uma opção de formação para professoras(es) da educação infantil, principalmente em escolas do campo. Há ainda a possibilidade de atuação profissional em áreas diversas para as quais se exigem conhecimentos pedagógicos, principalmente na gestão e coordenação de escolas e nas equipes de ensino das secretarias municipais de educação.

Espera-se, portanto, que essa(e) professora(o) possua conhecimentos da educação de forma ampla, em suas diferentes especificidades, não apenas a partir de um referencial urbanocêntrico. Para tanto, é fundamental que os cursos de formação de professoras(es), nos quais se insere a Pedagogia, incluam no currículo o debate acerca dos projetos antagônicos presentes na sociedade, que assumem a educação como um de seus principais instrumentos de consolidação. Advém daí o desafio de pensar sobre que projetos de sociedade, de campo e de educação os cursos de formação de pedagogas(os) têm servido. Camargo (2001) defende que a Pedagogia não pode prescindir da função de preparar profissionais que entendam a educação como um projeto político que rompe com as estratégias de dominação. Nesse sentido, algumas reflexões políticas são imprescindíveis. Conforme Cavalcante (2013, p. 119), é preciso pensar “a serviço de quem, com qual projeto de sociedade, a partir de qual concepção de desenvolvimento e sob qual concepção de educação está sendo construído o processo formativo da Pedagogia?”.

Essas reflexões tornam-se ainda mais necessárias diante das contribuições de Scheibe (2010) que chamam a atenção para o fato de a proposta presente na Resolução 01/2006 (BRASIL, 2006) trazer como concepção nuclear da formação a noção de competências⁹, em detrimento dos saberes docentes, concepção esta que é antagônica aos interesses da Educação do Campo, conforme vimos anteriormente. Com efeito, Cavalcante (2013, p. 125) afirma que “o campo de estudo da Pedagogia requer consistência formativa e política para engendrar um universo profissional menos sujeito às intervenções circunstanciais da sociedade mercantil solidamente presente”.

A disputa de projetos antagônicos de sociedade se materializa na educação, ocasionando o que Caldart (2008) denomina de *tendência a um deslocamento da Educação do Campo de sua identidade de origem*, ou seja, da relação, na maioria das vezes tensa, da tríade: Campo - Política Pública - Educação. É essa relação que caracteriza e dá sentido à luta do Movimento da Educação do Campo, como fração de um projeto bem mais amplo voltado aos interesses da classe trabalhadora. Uma vez assumido o compromisso com a formação de professoras(es) para atuação em escolas do campo, vem à tona o desafio de compreender os

⁹ A noção das competências, segundo Frigotto (2001), reduz a formação a um receituário com o objetivo de treinar professoras(es) de forma mais barata e rápida, ao invés oportunizar cursos nos quais se articulem o ensino, a pesquisa e a análise da realidade. Para Kuenzer (2000), o forte apelo à competência, presente em todas as diretrizes que orientarão o ensino nas próximas décadas, está vinculado a uma concepção produtivista e pragmatista onde a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação de mão de obra barata para mercado de trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

elementos que fundamentam os paradigmas de campo, de sociedade e de educação vinculados à Educação do Campo e que a diferenciam da Educação Rural.

Entendemos que há a necessidade dos cursos de formação dialogarem e refletirem sobre os projetos em disputa presentes na educação brasileira na atualidade, o que inclui o projeto de campo e de Educação do Campo. Com base nestas reflexões nos propomos a investigar a presença da Educação do Campo nas propostas dos cursos presenciais de Pedagogia do Agreste e Sertão de Pernambuco, a partir da identificação de seus elementos característicos.

CAPÍTULO 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o itinerário teórico-metodológico utilizado na pesquisa. De fato, o desenvolvimento de uma pesquisa científica requer esforço e compromisso na perspectiva de compreender o fenômeno investigado e construir novos conhecimentos. Dessa forma, a definição do percurso metodológico exige atenção especial do pesquisador, uma vez que “[...] a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2012, p. 14). Para além de uma simples descrição do como fazer, a metodologia aqui apresentada contempla as escolhas assumidas em função do problema e dos objetivos fixados em consonância com o referencial teórico adotado no presente trabalho.

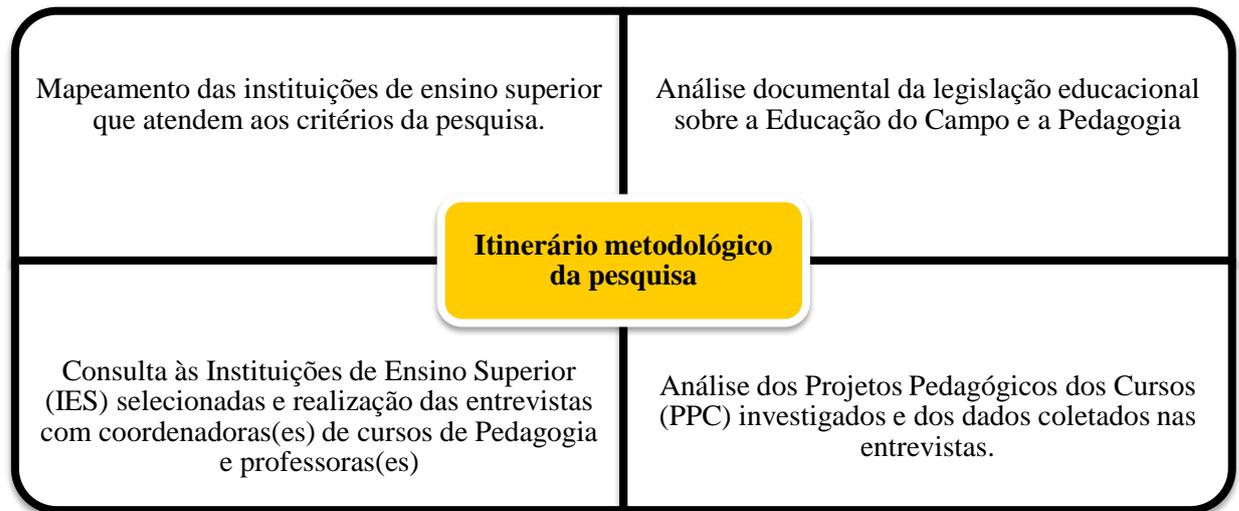
3.1 Bases teórico-metodológicas

Com a finalidade de obter elementos de repostas ao problema: *A Educação do Campo tem sido trabalhada em cursos presenciais de Pedagogia do Agreste e Sertão de Pernambuco? Que elementos característicos da Educação do Campo estão presentes nesses cursos?*, optamos por realizar um estudo *descritivo e exploratório*.

Segundo Triviños (2011, p. 110), “[...] a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação [...]”. Em relação à pesquisa exploratória, Deslauriers e Kérisit (2010, p. 130) afirmam que “[...] a pesquisa qualitativa de natureza exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações”. Assim, “[...] são realizadas especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado [...]” (GIL, 2008, p. 43).

Por meio do estudo exploratório selecionamos as instituições de ensino superior localizadas no Agreste e Sertão pernambucanos que inseriram a Educação do Campo na proposta curricular da formação de pedagogas(os). Além de realizarmos a análise documental da legislação educacional: Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002), Resolução 01/2006 (BRASIL, 2006), Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009), Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010) e dos projetos pedagógicos dos cursos, a fim de verificar o que estes documentos trazem sobre os elementos característicos na formação de professoras(es) para atuação em escolas do campo. A organização das fases da pesquisa obedeceu ao seguinte itinerário:

Figura 2 - Itinerário metodológico



Fonte: Acervo da pesquisa.

3.2 Descrição do campo de investigação

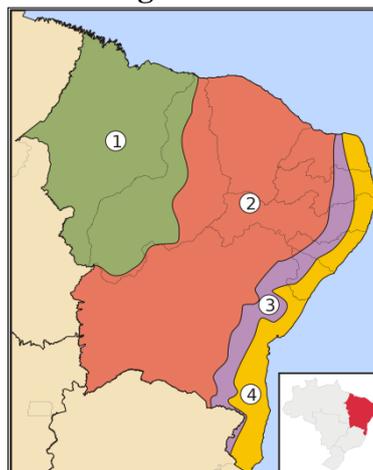
Pernambuco é um dos nove Estados que compõem a Região Nordeste do Brasil (Cf. figura 3). Em função das diferentes características físicas (tipos de clima, vegetação, formas de relevo e hidrografia), o Nordeste possui quatro grandes regiões naturais (Cf. figura 4):

Figura 3 - Brasil - Região Nordeste



Fonte: Brasil Escola, 2015.

Figura 4 - Regiões naturais do Nordeste



Fonte: Brasil Escola, 2015.

A *Figura 4* apresenta as regiões naturais do Nordeste sendo: (1) Meio Norte; (2) Sertão; (3) Agreste e (4) Zona da Mata. Em Pernambuco identificamos as 3 últimas, com destaque para o Sertão que representa 70% do território do Estado (Cf. figura 5):

Figura 5 - Regiões Naturais de Pernambuco



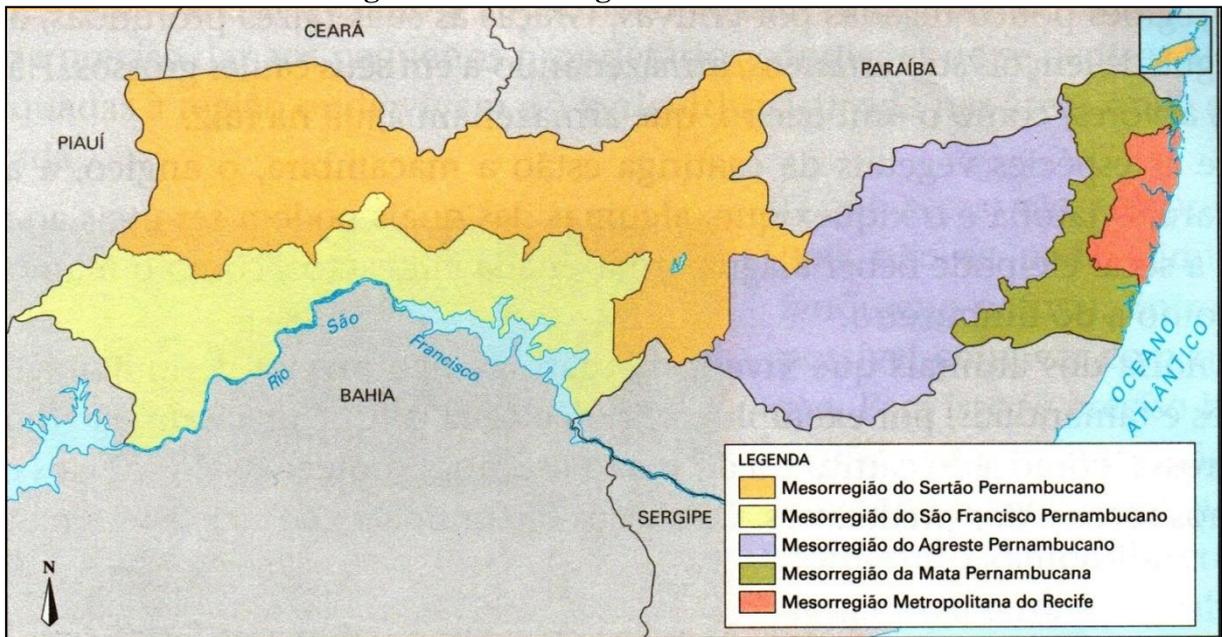
Fonte: Anuário Estatístico de Pernambuco (2002).

De acordo com Chianca (2008), o Sertão de Pernambuco caracteriza-se pela presença predominante do bioma caatinga, com uma infinidade de espécies vegetais adaptadas à região semiárida. O clima destaca-se pelas temperaturas acima de 25°C e índices pluviométricos anuais inferiores a 800mm. As elevadas temperaturas, principalmente devido aos longos períodos de estiagem, aliadas à impermeabilidade do solo, favorecem os altos índices de evaporação. Essas características exercem influências sobre os aspectos sociais e econômicos, principalmente pelo potencial agrícola e pecuário historicamente presente em toda a região.

Ainda conforme a autora, o Agreste é a área intermediária entre o Litoral e o Sertão reunindo paisagens naturais com aspectos característicos destas duas regiões. Em vários municípios, o clima é tropical de altitude, com temperaturas mais amenas que nas duas outras regiões. Os índices pluviométricos anuais variam em torno de 500 mm a 1.300 mm. Em relação às atividades econômicas destacam-se: o polo de confecções do Agreste, a indústria de móveis, a pecuária leiteira e a agricultura.

Levando em consideração os aspectos socioeconômicos, o IBGE dividiu o Estado de Pernambuco em 5 mesorregiões, conforme figura 6. As principais mudanças em relação à divisão anterior ocorreram no Sertão onde as influências econômicas, sociológicas e antropológicas do Rio São Francisco deram origem a uma mesorregião com o seu nome e no Litoral com a delimitação da Região Metropolitana do Recife.

Figura 6 - Mesorregiões de Pernambuco



Fonte: Anuário Estatístico de Pernambuco (2002).

Conforme os dados do censo demográfico do IBGE em 2010 (BRASIL, 2010) Pernambuco possui uma população de 8.796.032 habitantes, sendo 80,15% na zona urbana (7.049.868) e 19,85% na zona rural (1.746.164).

Em relação à luta pela terra e por reforma agrária, Pernambuco destaca-se historicamente por ser o berço das *Ligas Camponesas*, importante movimento de agricultores e agricultoras que teve origem em 1955, no Engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão, limite entre a Zona da Mata e o Agreste. Quanto à Educação do Campo, é nesse Estado que surge, na década de 1960, o *Movimento de Cultura Popular* que no contexto do Movimento de Educação Popular lança as bases para estruturação, a partir da década de 1980, do Movimento da Educação do Campo. Além disso, a segunda Escola Família Agrícola (EFA) instalada no Brasil foi no município de Riacho das Almas, Agreste de Pernambuco em 1984, uma importante experiência para a formação de jovens agricultores e agricultoras, estruturada com base na Pedagogia da Alternância. As Ligas Camponesas e o Movimento de Educação Popular sofreram forte repressão, principalmente durante a ditadura militar. Quanto à experiência da EFA, não identificamos registros que possam explicar o encerramento de suas atividades. Nesse sentido, falar de Educação do Campo em Pernambuco é considerar suas contribuições históricas nesse cenário.

A opção por centralizar as pesquisas nas regiões Agreste e Sertão decorre de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013)¹⁰ comprovarem que nelas prevalecem os municípios nos quais as características históricas, culturais, econômicas e ambientais são de territórios rurais, suscitando a necessidade de romper com o modelo de formação urbanocêntrica, que tem historicamente servido para fortalecer a dicotomia campo-cidade, além de estereótipos e preconceitos em relação ao território campesino e suas populações.

Em relação aos cursos presenciais, a escolha se deu em virtude do quantitativo de instituições identificadas e de sua localização geográfica, em detrimento ao tempo para realização do presente trabalho; pelo fato das entrevistas contemplarem apenas coordenações e professoras(es) formadoras(es), é importante termos um público que no desenvolvimento de suas atividades tenha um contato maior com as(os) estudantes.

Para identificar as instituições que atendem ao nosso objeto de pesquisa, em uma primeira etapa pesquisamos as páginas eletrônicas das instituições que ofertam o curso de Pedagogia ou que têm relação com estas instituições, conforme listamos a seguir:

- Conselho Estadual de Educação de Pernambuco – CEE-PE¹¹ para pesquisas dos pareceres emitidos por este órgão, referentes à autorização de funcionamento e reconhecimentos dos cursos de Pedagogia em instituições de ensino superior (estaduais e municipais), no período de 2006 a março de 2013.
- Universidades Públicas do Estado (Federais e Estadual)¹²: localizamos as informações sobre os cursos ofertados e encontramos as propostas pedagógicas.
- Instituições de Ensino Superior Privadas: localizamos informações sobre os cursos ofertados e as matrizes curriculares.
- Institutos Superiores de Educação (ISE): localizamos apenas informações referentes à oferta do Curso de Pedagogia, uma vez que nem os projetos pedagógicos, nem as matrizes curriculares estavam disponíveis.
- Associação das Instituições de Ensino Superior de Pernambuco – ASSIESPE¹³ na qual localizamos os nomes, endereços, telefones, homepage e endereços eletrônicos das

¹⁰ As questões aqui apresentadas baseiam-se principalmente nos dados sobre o histórico e as informações estatísticas dos municípios brasileiros disponíveis na página eletrônica IBGE Cidades (BRASIL, 2013).

¹¹ <http://www.cee.pe.gov.br/>

¹² Devido ao acordo firmado com as instituições em relação ao princípio do anonimato, não citaremos os sites.

¹³ <http://www.assiespe.org.br/2013/autarquias/>

Autarquias Municipais/Faculdades de Formação de Professoras(es) do Estado de Pernambuco.

Essa consulta permitiu-nos mapear as instituições partícipes da presente pesquisa. Em relação aos três ISE, realizamos contatos telefônicos com a finalidade de confirmarmos a presença ou a ausência da temática Educação do Campo nas matrizes curriculares de seus cursos.

Após leitura dos Pareceres do CEE-PE, das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas e Particulares, bem como da consulta aos ISE, chegamos à identificação de 17 instituições sediadas nas mesorregiões do Agreste e Sertão pernambucanos que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial. Na tabela a seguir apresentamos estes dados distribuídos por tipo de instituição:

Tabela 2 - Cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia no Agreste e Sertão de PE por tipo de Instituição em abril de 2014

Tipo de Instituição	Nº de IES localizadas no Agreste e Sertão de PE que ofertam o curso de Pedagogia	Nº de IES que trabalham com a Educação do Campo em cursos de Pedagogia
Universidades Públicas (Federais)	02	01
Universidade Pública (Estadual)	01	---
Institutos Superiores de Educação	04	03
Autarquias Municipais /Faculdades de Formação de Professoras(es)	09	03
Instituições Privadas	01	---
Total	17	07

Fonte: Acervo da pesquisa.

A partir da identificação das 7 instituições que trabalham com Educação do Campo nos cursos presenciais de Pedagogia, estabelecemos contato com seus representantes por meio de ofícios no qual solicitávamos autorização para realização de visitas *in loco*, entrevistas e acesso aos projetos pedagógicos dos cursos. Dentre as IES mapeadas, apenas uma das faculdades de formação de professoras(es) não respondeu à nossa demanda.

Na *Tabela 3* a seguir apresentamos algumas características dos cursos investigados por instituições partícipes da pesquisa. Para assegurar o anonimato, as instituições e seus

respectivos cursos estão nomeados com letras de *A* a *F*. Na definição da ordem alfabética levamos em consideração a ordem cronológica de implantação do curso de Pedagogia.

Tabela 3 - Algumas características dos cursos investigados (abril de 2014)

IES/ Curso	Tempo de atuação da IES na região	Ano de implantação do curso de Pedagogia ¹⁴	Região do Sertão		
			Região do Agreste	Mesorregião do Sertão	Mesorregião do São Francisco
A	11 anos	2003	X	---	---
B	11 anos	2003	---	---	X
C	08 anos	2006	X	---	---
D	11 anos	2007	---	X	---
E	44 anos	2012	X	---	---
F	35 anos	2013	X	---	---

Fonte: Acervo da pesquisa.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Na busca por elementos de respostas à nossa pergunta de pesquisa, realizamos entrevistas com:

- Coordenadoras(es) dos cursos de Pedagogia selecionados;
- Professoras(es) formadoras(es) que trabalham com Educação do Campo nestes cursos.

Ao todo foram entrevistadas(os) 6 coordenadoras(es) e 5 professoras(es) formadoras(es), pelo fato de na *IES/Curso F* o componente curricular específico estar localizado no 7º período, não tendo sido ainda oferecido e não havendo professora(o). Para identificá-las(os) utilizamos as mesmas letras correspondentes as IES/Cursos nos quais as(os) profissionais atuam (Cf. Quadro 2):

¹⁴ Informações retiradas dos Pareceres do CEE e dos PPC.

Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa

IES/Curso	Coordenador(a)	Professor(a)
A	A	A
B	B	B
C	C	C
D	D	D
E	E	E
F	F	---

Fonte: Acervo da pesquisa.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Para realização de uma pesquisa que possibilite a obtenção de dados descritivos por meio da interação direta com o objeto de estudo, optamos como métodos de coleta de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada.

3.4.1 Análise Documental

Em consonância com Cellard (2010), entendemos que a análise documental, procedimento fronteiroço com a coleta de dados, traz algumas vantagens para o desenvolvimento da nossa pesquisa. O autor adianta que

[...] trata-se de um modelo de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (CELLARD, 2010, p. 295).

De fato, os documentos são fontes importantes de pesquisa nas quais podemos encontrar evidências que fundamentem as afirmações e informações sobre o contexto pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, para identificar os elementos característicos sobre a formação de pedagogas(os) para atuação nas escolas do campo, buscamos inicialmente identificar na legislação educacional em vigor o que ela determina como elementos a serem contemplados na formação de professoras(es) para atuação em escolas do campo. Para tanto, selecionamos os documentos inerentes à Educação do Campo e os Cursos de Pedagogia, considerando a singularidade como fontes precisas e coerentes com o

objeto e objetivos de pesquisa. O quadro a seguir apresenta os marcos normativos selecionados.

Quadro 3 - Legislação Educacional utilizada na pesquisa

Legislação	Tema
Resolução 01/2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução 01/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto 6.755/2009	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.
Decreto 7.352/2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Fonte: Legislações Educacionais (BRASIL, 2002, 2006, 2009, 2010).

Nosso interesse voltou-se também para a identificação de documentos específicos nos quais pudéssemos investigar, a nível das instituições formadoras, que elementos característicos sobre a formação de pedagogas(os) para atuação em escolas do campo estavam presentes. Dessa forma, elegemos como corpus documental os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). A análise documental permitiu-nos entender as aproximações e os distanciamentos entre as propostas que vêm sendo trabalhadas nos cursos pesquisados e aquelas encontradas nos estudos acadêmicos e na legislação educacional vigente a respeito da formação de professoras(es) para atuação em escolas do campo.

3.4.2 Entrevistas

A escolha da entrevista como procedimento para coleta de dados se deu em virtude desta ter “[...] por objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objeto” (MINAYO, 2012, p. 64).

Em uma pesquisa acadêmica, se considerarmos a entrevista apenas em seu aspecto supostamente neutro (SZYMANSKI, 2011), ela será vista como o “[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto,

mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS; MARCONI, 1993, p. 195-196). Entretanto, concordamos com Minayo (1996) que utilizar a entrevista apenas nesta perspectiva pode-se reduzir o entrevistado a um simples informante. Nesse sentido, é preciso conceber a entrevista em seu aspecto de interação social, permeada por possíveis emoções, conflitos e contradições. Assim, por meio do diálogo entre entrevistador e entrevistados buscamos identificar os elementos característicos da Educação do Campo presentes nos cursos de Pedagogia selecionados.

Em relação à forma de organização, optamos pela entrevista semiestruturada, por possibilitar a utilização de perguntas abertas, bem como a inclusão de elementos considerados esclarecedores, sem a obrigatoriedade de prender-se às questões formuladas, que poderão ser ampliadas na medida em que forem sendo fornecidas as informações, conforme nos orienta Fujisawa (2000). A entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2011, p. 146).

Na organização dos roteiros das entrevistas levamos em consideração as contribuições de Triviños (2011) sobre tipos de perguntas (Cf. Apêndices A e B).

3.4.3 Categorias Analíticas

Para definir as categorias analíticas utilizamos o modelo *fechado* proposto por Laville e Dione (1999), tendo em vista que elas resultaram da articulação entre o objeto de pesquisa e o referencial teórico. Emergiram desse processo três categorias *a priori*: *projeto de campo*, *diversidade cultural e protagonismo dos sujeitos*, conforme tratamos nos capítulos 1 e 2.

Com efeito, para Caldart (2008, p. 74), “[...] não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação”. Daí advém a importância do trabalho com a categoria *projeto de campo*. De refletir sobre quais projetos de sociedade e de educação encontram-se a ele vinculados, pois conforme Freire (2000), trabalhar a superação da realidade injusta requer a defesa de práticas educativas nas quais o ensino rigoroso dos conteúdos supere uma perspectiva mecânica e aparentemente neutra.

Em relação à categoria *diversidade cultural*, Arroyo (2012b) afirma que a Educação do Campo nasce de lutas que possuem marcas históricas da diversidade de seus coletivos. É o reconhecimento dessa diversidade que enriquece esse projeto e fortalece sua identidade.

“Reconhecer a diversidade cultural que coloca na agenda política e pedagógica a presença dos coletivos diversos [...] exige o reconhecimento da diversidade de experiências, de mundo, de pensamento, de saberes, de formas de pensar. A diversidade epistemológica” (ARROYO, 2012b, p. 113).

Ademais, consideramos que o *protagonismo dos sujeitos do campo* é uma categoria analítica central para que estudantes de Pedagogia entendam a diferença entre projetos de Educação Rural e do Campo, uma vez que “[...] são exatamente as ações protagonizadas por esses sujeitos coletivos que têm provocado, que têm desencadeado, processos que contribuem para a promoção de mudanças na realidade e nas próprias práticas educativas [...]” (MOLINA, 2010, p. 139), o que até então não havia ocorrido em nenhum outro momento da história brasileira.

Buscando responder nossa segunda questão de pesquisa, conforme anunciamos na introdução, com base no referencial teórico procuramos delimitar elementos característicos da Educação do Campo que podem ser associados às três categorias apresentadas. Para isto levamos em consideração que a apropriação desses elementos pelas(os) estudantes em formação é essencial para a atuação em escolas do campo. No Quadro 4 apresentamos, portanto, as três categorias e os elementos característicos da Educação do Campo associados a cada uma delas:

Quadro 4 - Categorias temáticas e elementos inerentes às unidades de registro

Categorias Analíticas	Elementos característicos da Educação do Campo
Projeto de campo	Reconhecimento de um projeto de campo que considera: <ul style="list-style-type: none"> • A relação entre campo – políticas públicas - educação; • A interação entre campo e cidade; • A educação como instrumento de emancipação e de transformação social; • Princípios éticos e justiça social. • A interação: escola/família/comunidade/movimentos sociais.
Diversidade Cultural	Valorização da diversidade cultural do campo, em suas distintas materialidades: <ul style="list-style-type: none"> • Sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias; • Formas específicas de organização social.
Protagonismo dos sujeitos do campo	Reconhecimento do protagonismo das crianças, jovens e pessoas adultas do campo: <ul style="list-style-type: none"> • Na construção e implementação da Educação do Campo; • Na conquista de políticas públicas afirmativas.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Após a escolha dos documentos oficiais, conforme relatamos, definimos questões introdutórias que serviram para orientar a análise dos documentos e dos dados obtidos nas entrevistas. Com relação aos documentos, fizemos o seguinte questionamento: *O que os documentos oficiais apresentam em relação aos elementos característicos da Educação do Campo na formação de professoras(es)?* Assim, com base na leitura dos documentos, buscamos identificar a presença ou ausência desses fatos no *corpus* delimitado. Para a análise dos PPC seguimos a mesma metodologia, considerando a seguinte questão: *o que os PPC dos cursos apresentam em relação aos elementos característicos da Educação do Campo na formação de professoras(es)?* Desse processo resultaram as seguintes categorias analíticas: *Projeto de campo e Diversidade cultural* utilizadas na análise documental.

Na etapa de análise das entrevistas, buscamos responder os seguintes questionamentos: (1) *Qual importância é atribuída pela coordenação do curso e pela(o) professora(o) formadora(o) ao estudo da Educação do Campo na formação de pedagogas(os)?* (2) *Que conhecimentos a coordenação e a(o) professora(o) formadora(o) possuem sobre Educação do Campo?* (3) *Que relações podem ser estabelecidas entre os conhecimentos das(os) coordenadoras(es), professoras(es), as categorias temáticas e os elementos característicos da Educação do Campo?* Desse processo resultaram as seguintes categorias analíticas: *Projeto de campo, Diversidade cultural e Protagonismo dos sujeitos* utilizadas na análise das entrevistas.

No capítulo quatro apresentamos os dados obtidos na pesquisa e a análise.

CAPÍTULO 4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Referenciando-nos em Vendramini (2010, p. 132), reconhecemos que “[...] não podemos continuar falando de uma Educação do Campo em sentido genérico. É preciso perguntar para qual campo e para qual população? E qual educação?”. Essa preocupação perpassa por toda a análise, pois ela está no cerne desse movimento, uma vez que há elementos que caracterizam a Educação do Campo e que precisam fazer-se presentes em propostas que levam seu nome.

Com base no exposto, elegemos as três categorias temáticas *a priori*: *Projeto de campo*; *Diversidade cultural e Protagonismo dos sujeitos* pela importância que o trato com essas questões pode representar para o melhor entendimento do projeto da Educação do Campo por parte de estudantes em formação, seja no curso de Pedagogia ou em outras licenciaturas. Estas categorias foram utilizadas na análise dos marcos normativos, dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e das entrevistas. Em relação à organização desse capítulo apresentamos inicialmente a análise dos marcos normativos e dos PPC. Em seguida, serão apresentados os dados referentes à análise das entrevistas.

4.1 A especificidade da formação de professoras(es) para atuação em escolas do campo nos marcos normativos da educação básica e nos projetos pedagógicos dos cursos - PPC

Nessa seção analisamos a presença ou ausência dos elementos característicos sobre a formação de professoras(es) para atuação em escolas do campo, tanto nas legislações específicas, quanto nos PPC. Organizamos a análise de acordo com as categorias temáticas escolhidas *a priori*, conforme apresentamos no *Capítulo 1*, a partir das quais fomos identificando a presença ou a ausência destas nos documentos.

Em relação aos marcos normativos serão analisados os seguintes documentos:

- Educação do Campo: *Resolução 01/2002* (BRASIL, 2002); *Decreto 7.352/2010* (BRASIL, 2010);
- Formação de Pedagogas(os): *Resolução 01/2006* (BRASIL, 2006);
- Política Nacional de Formação de Professoras(es): *Decreto 6.755/2009* (BRASIL, 2009).

Em relação aos PPC destacamos que sua elaboração ocorreu após a aprovação da Resolução 01/2006 (BRASIL, 2006) e apresentam, em sua maioria, as influências desta

legislação, com abertura à possibilidade de incorporar em seus currículos a riqueza das práticas educativas formadoras que acontecem no trabalho e nas ações coletivas emancipatórias. Por meio da análise identificamos as categorias *projeto de campo* e *diversidade cultural*, cujos elementos característicos estão presentes nos seguintes itens: objetivos (Cursos A e B), justificativa (Cursos A e C), competências e habilidades (Cursos A, B, D, E e F), perfil do egresso (Cursos D e C), marco teórico/concepções e princípios (Cursos C e D) e organização da proposta (Cursos D e E).

4.1.1 Projeto de campo

Apesar de não constar o termo *projeto de campo* em nenhum dos documentos analisados, encontramos ao longo dos textos elementos característicos da Educação do Campo relacionados a esse projeto (Cf. Quadro 5).

Quadro 5 - Elementos característicos relacionados à categoria *Projeto de campo* presentes nos marcos normativos e nos PPC

Elementos	Marco normativo	PPC
<i>i. Interação entre campo e cidade</i>	Resolução 01/2002 e Decreto 7.352/2010	---
<i>ii. Educação como instrumento de emancipação e de transformação social</i>	Decreto 7.352/2010 e Resolução 01/2006	A, B, C, D, E
<i>iii. Princípios éticos e justiça social</i>	Resoluções 01/2002 e 01/2006	A, C, D, F
<i>iv. Interação: escola/família/comunidades/movimentos sociais</i>	Resoluções 01/2002, 01/2006 e Decreto 7.352/2010	A, B, C, D, F

Fonte: Acervo da pesquisa.

Os temas *educação como instrumento de emancipação e de transformação social*, *princípios éticos e justiça social* e *interação: escola/família/comunidade/movimentos sociais* destacam-se como aqueles mais comuns. Já a *interação entre campo e cidade* foi encontrada apenas em duas das legislações. Apresentamos a seguir como os elementos característicos são abordados.

i) Interação entre campo e cidade

A *interação entre campo e cidade* foi identificada na Resolução 01/2002, inciso II do Art. 13 (BRASIL, 2002), ao abordar a questão da formação de professoras(es) para o exercício da docência em escolas do campo; prevê que seja observada na organização da proposta pedagógica dos cursos a valorização dos “[...] processos de interação e transformação do campo” (BRASIL, 2002, p. 41). O parágrafo 3º, Art. 5, do Decreto 7.352/2010 ratifica essa orientação, ao fixar que “[...] as instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade [...]” (Art. 5, Parágrafo 3º).

Apesar da orientação presente no decreto e destes processos de interação perpassarem todas as reflexões da Educação do Campo (FERNANDES, 2004), notamos que a referência aos mesmos ainda se limita às legislações específicas o que, por sua vez, pode ocasionar restrições quanto à compreensão das finalidades da Educação do Campo, prevalecendo uma abordagem que pode fortalecer ainda mais a falsa dicotomia campo-cidade. Como na maior parte dos textos legais e das políticas educacionais ainda prevalece uma visão da cidade como espaço civilizatório e do campo como sinônimo de atraso (ARROYO, 2007a), reconhecemos a necessidade dos PPC trazerem em seu conteúdo elementos que possibilitem uma melhor compreensão a respeito deste assunto o que, por sua vez, é fundamental para que a educação possa ser vista como instrumento da emancipação e das transformações sociais almejadas nesse projeto, conforme veremos a seguir.

ii) A educação como instrumento de emancipação e de transformação social

Em relação à legislação esse elemento é destacado no Decreto 6.755/2009 e na Resolução 01/2006. O Art. 2 do Decreto 6.755/2009 ao abordar os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no inciso II, destaca “[...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que [...] **promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais**” (BRASIL, 2009, p. 01, grifo nosso).

A Resolução 01/2006 (BRASIL, 2006, p. 02) aponta a necessidade do desenvolvimento de uma “[...] postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a **contribuir para superação de exclusões sociais** [...]”. Encontramos este trecho da lei no perfil do egresso do PPC da IES D (IES D, 2006), nos

objetivos do PPC da *IES B* (*IES B*, 2012) e nas competências e habilidades do estudante no PPC da *E* (*IES E*, 2011). Estas questões são relevantes por evidenciarem que diante da identificação de problemas a(o) pedagoga(o) deve assumir uma postura que contemple a investigação, a integração dos diferentes fatores que estão relacionados aos problemas e a proposição de estratégias que favoreçam sua superação.

Na *IES A*, na justificativa é anunciada a “[...] a vontade objetiva e comprometida na busca de qualidade, **preocupando-se com a formação de educadores como agentes de transformação** [...]” (*IES A*, 2012, p. 06, grifo nosso¹⁵), o que é reafirmado nos objetivos específicos ao expressar a necessidade de “Preparar o indivíduo para o exercício da cidadania plena, através da integração pessoal, da compreensão e **da superação das contradições sociais**; [...]” (2012, p. 09). Entretanto, o texto não esclarece o que é ser “agente de transformação”, nem de que forma essa “superação das contradições sociais” poderá acontecer e qual o papel da(o) pedagoga(o) nesse processo, correndo-se o risco de, assim como na Educação Rural, apenas responsabilizar a escola e seus profissionais pelas mudanças.

De forma mais ampla, o marco teórico do PPC da *IES C* destaca que

[...] a educação só pode ser entendida nos contextos nos quais cada sujeito se entende e se desenvolve. [...] Embora a educação seja definida como forma de reprodução dos modelos sociais vigentes e daquilo que se define como projetos históricos e científicos, **ela pode ser uma das vias de construção da consciência crítica, de saberes que contribuam na inserção das pessoas num projeto de transformação social, cultural, político e econômico** (*IES C*, 2011, p. 07, grifo nosso).

Essa perspectiva que preconiza a educação como uma das vias de construção de um projeto de transformação foi anunciada por Freire (2001) ao declarar que apesar da educação escolar não ser a chave para transformação do mundo, as transformações implicam uma educação voltada para tal. Na medida em que esta reconhece que não pode tudo, mas que pode alguma coisa historicamente possível é preciso desvendar quais as possibilidades e aberturas que promoverão no agora ou no futuro as mudanças almejadas, daí a importância de uma formação de professoras(es) numa perspectiva crítica e comprometida com um projeto de transformação social.

¹⁵ Para citar extratos do PPC das 6 instituições pesquisadas, utilizamos a letra que identifica cada uma delas, seguida da data de implantação do projeto, como nos seguintes exemplos: *IES A* (2012); *IES B* (2012); *IES C* (2011); *IES D* (2006); *IES E* (2011); *IES F* (2012). Acrescentamos ainda a página citada.

Outro aspecto importante identificado no PPC da *IES C* diz respeito às observações feitas em relações aos conteúdos e suas dimensões. Ao reconhecer a dimensão política, enfatiza-se que “[...] **os saberes curriculares estão relacionados aos projetos de sociedade** e devem ser propostos **a partir de opções a serem assumidas**. Por isso, a formação **deve se orientar** por projetos sociais que se comprometam com a **emancipação**” [...] (IES C, 2011, p. 11, grifo nosso).

Essa consciência quanto à não neutralidade dos saberes curriculares é fundamental para a escolha de conteúdos que possam contribuir com uma formação que esteja de acordo com o papel atribuído a estes profissionais na Educação do Campo, principalmente para que as(os) licenciandas(os) compreendam que “[...] enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos meus alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper [...]” (FREIRE, 1996, p. 98, grifo do autor).

As questões aqui elucidadas apontam para a possibilidade de um processo formativo que promova rupturas, indo além do modelo tradicional, em consonância com Antunes-Rocha e Molina (2014), capaz de favorecer estranhamentos àquilo que parece natural, estimulando a pergunta, a investigação, a problematização da realidade e a proposição de intervenções. Por outro lado, observamos a ausência de um debate sobre *a relação entre campo – políticas públicas – educação*, uma discussão essencial para a compreensão dos fundamentos da Educação do Campo, tendo em vista a necessidade do trabalho com a mesma não ficar limitado a uma dimensão pedagógica, mas integrar-se à dimensão política, desde a sua dinâmica de origem: as tensões e contradições históricas que exigem pensar um outro projeto de campo e de educação, vinculado à garantia de políticas públicas para estes sujeitos (CALDART, 2008). Da mesma forma, a ausência nos PPC de uma discussão sobre *interação entre campo e cidade* compromete a compreensão do projeto de sociedade defendido pela classe trabalhadora, cuja luta não se restringe a um espaço isolado, mas almeja melhores condições de vida e superação das formas de exploração do trabalho tanto no campo, quanto na cidade.

iii) Princípios éticos e justiça social

Outro aspecto destacado nos documentos diz respeito às contribuições e aos compromissos a serem assumidos por essas(es) estudantes, evidenciando *os princípios éticos e a justiça social*. A Resolução 01/2002 prevê que sejam incluídas na organização da proposta

pedagógica dos cursos de formação inicial as “[...] contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos **princípios éticos** que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas” (BRASIL, 2002, p. 41).

Na Resolução 01/2006, no Art. 5, que trata do perfil do egresso do curso de Pedagogia, destaca-se a necessidade deste “[...] atuar com **ética e compromisso** com vistas à construção de uma **sociedade justa, equânime, igualitária** [...]” (BRASIL, 2006, p. 02), além de “[...] identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” (BRASIL, 2006, p. 02).

A ênfase nos *princípios éticos e na justiça social* é uma marca presente nos projetos analisados. O PPC da *IES A* apresenta nos objetivos a necessidade de “[...] Desenvolver uma **ética** de atuação profissional e **responsabilidade social** [...]” (IES A, 2012, p. 09). AS *IES C* e *D* trazem no perfil dos egressos as referências quanto à **atuação ética**, comprometida com os **princípios da justiça e solidariedade** que possam contribuir para a construção de uma **sociedade mais justa, equânime e igualitária**, o que também é citado pela *IES F* como uma das competências necessárias à atuação profissional.

Conforme já abordado, é fundamental que sejam considerados esses princípios ao longo do processo formativo, refletindo sobre o sentido e a aplicabilidade de cada um, uma vez que, para Arroyo (2012a), nas políticas educacionais prevalecem tratos universais que pouco contribuem para o entendimento das especificidades presentes em cada realidade, bem como para a superação de formas de exclusão. Dessa forma, concordamos com Freire (1996) quanto à necessidade de diminuir cada vez mais a distância entre o que se diz e o que se faz, num esforço constante em busca de uma coerência na qual o discurso possa estar cada vez mais próximo da prática. Um desafio a ser assumido pelas instituições formadoras e os profissionais que lá se encontram para que a discussão sobre ética e justiça social, entre outras, possa favorecer a formação de profissionais que se comprometam com a construção de uma sociedade mais justa, equânime e igualitária, conforme descrevem os documentos analisados.

O trabalho com esses princípios na ótica da Educação do Campo requer ainda a compreensão que diante de um processo de luta há a necessidade de rupturas, de enfrentamento, de vivências muitas vezes conflituosas, mas necessárias para que estes sejam assegurados na prática. Diante de um paradigma de educação vinculado a um projeto contra-hegemônico de enfrentamento ao modelo de desenvolvimento hegemônico do agronegócio,

que se alimenta da exploração e subalternização das classes populares, trabalhar com os princípios da ética e da justiça social requer assumir uma posição consciente na busca de superar as formas de dominação e manutenção do *status quo*.

Ao enfatizar a necessidade das(os) licenciandas(os) assumirem compromissos com base nos *princípios éticos e justiça social*, dentre os quais destacamos a equidade, a igualdade e a emancipação, ocorre um avanço no sentido de reconhecer a dimensão política – crítica da educação. Dessa forma, identificamos orientações que apontam a necessidade de a Licenciatura em Pedagogia comprometer-se com a formação de sujeitos que entendem a educação como um projeto político e assumam o compromisso de lutar contra as múltiplas formas de dominação, ampliando os princípios e as práticas de resgate e valorização da dignidade humana, da liberdade e da justiça social.

iv) Interação: escola/família/comunidades/movimentos sociais

Em relação aos processos de interação entre os sujeitos, no inciso VIII, Art. 5º da Resolução 01/2006 se evidencia a necessidade de “[...] promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade [...]” (BRASIL, 2006, p. 02), porém, sem referências aos movimentos sociais. Esse mesmo trecho da lei aparece em 5 dos 6 PPC: nos objetivos do PPC da *IES B*, nas competências e habilidades do PPC das *IES A, C e F*, e no perfil do egresso da *IES D*.

A Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002) aponta a necessidade de as relações ocorrerem não apenas entre escola, família e comunidade, mas também com os movimentos sociais do campo e demais setores da sociedade que possam articular-se em torno da implementação do projeto de transformação social almejado, o que é ratificado pelo Decreto 7.352/2010 em um dos princípios da Educação do Campo ao estabelecer o “[...] controle social da qualidade da educação escolar, **mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo**” (BRASIL, 2010, p. 01, grifo nosso).

Essa perspectiva de articulação mais ampla foi encontrada apenas no PPC da *IES C*, que evidencia ainda a necessidade de “[...] apoiar as iniciativas de educação formal e não-formal que ocorrem na região, promovidas por ONGs, Sindicatos Rurais, projetos de sustentabilidade local que carecem de um apoio pedagógico” (IES C, 2011, p. 17). Além disso, na justificativa descreve a importância da formação de pedagogas(os) na região como:

[...] elemento imprescindível para o incremento de profissionais da educação com capacidade de realizar projetos educacionais para a Educação Básica, para gestão educacional **em articulação com os movimentos sociais**, tendo **em vista a superação de uma tradição clientelista e atrasada** (IES C, 2011, p. 06, grifo nosso).

Molina e Sá (2012) afirmam que a relação entre escola do campo, comunidade local e movimentos sociais é o ponto mais importante para garantir a consolidação da identidade dessa instituição, uma vez que, para Caldart (2012a) e Arroyo (2012b), esses sujeitos trazem para ela suas marcas como coletivos, com seus conhecimentos, sua história de luta, suas culturas próprias, contradições sociais e potencialidades que marcam o processo pedagógico.

Concordamos com Molina e Sá (2012) que essas relações de interação possuem ainda a função de democratizar o acesso aos conhecimentos, o que é imprescindível para que a escola cumpra o seu papel e contribua para o fortalecimento da luta em torno do projeto de campo, de sociedade e de educação defendido pelos povos do campo.

4.1.2 Diversidade cultural

Ao analisarmos os documentos identificamos várias orientações quanto ao trato com a *diversidade cultural*. Esta categoria é comum a todos os PPC. Ela está presente nos objetivos específicos (IES B), nas competências e habilidades (IES A, B, D, E e F), no perfil do egresso (IES C), no marco teórico (IES C) e na organização curricular (IES D e E). O Quadro 6 apresenta como os elementos característicos relacionados à *Diversidade Cultural* apresentam-se nos textos:

Quadro 6 - Elementos característicos relacionados à categoria *Diversidade Cultural* presentes nos marcos normativos e nos PPC

Elementos	Marco normativo	PPC
<i>i. Sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias</i>	Resoluções 01/2002, 01/2002 e Decreto 7.352/2010	A, B, C, D, E, F
<i>ii. Formas específicas de organização social</i>	Decreto 7.352/2010	C, D, E

Fonte: Acervo da pesquisa.

i) Sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias

Na Resolução 01/2002 o Art. 13 orienta para que se incluam no processo formativo “[...] propostas pedagógicas que **valorizem**, na organização do ensino, **a diversidade cultural** [...]” (BRASIL, 2001, p. 41, grifo nosso). O Decreto 7.352/2010 corrobora esse aspecto ao declarar que “A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação [...] **em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo**” (BRASIL, 2010, p. 01, grifo nosso).

Por outro lado, de forma mais genérica, o Art. 6º, inciso II, alínea b da Resolução 01/2006 sugere a “[...] avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que **contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira**” (BRASIL, 2006, p. 02). Apesar disso, diferente das demais legislações, encontramos neste texto indicações quanto às questões práticas de organização do curso sobre produção e uso de materiais que contemplem a diversidade cultural.

Nos 6 PPC encontramos referências sobre o *reconhecimento dos sujeitos como portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias*. Seguindo a orientação da Resolução 01/2006 (BRASIL, 2006), as IES B, C, D e F trazem em seu texto o inciso X do Art. 5º “[...] Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. A IES B destaca ainda a necessidade de “[...] conhecer as características do desenvolvimento humano [...] de modo a promover uma educação inclusiva e de **respeito às diversidades dos alunos**, qualquer que seja a faixa-etária” (IES B, 2012, p. 04, grifo nosso).

A IES A na introdução do PPC afirma que este se fundamenta “na diversidade social, étnico-racial e regional do país” (IES A, 2012, p. 20), apontando como uma das competências “Incorporar às ações pedagógicas a diversidade cultural, [...] analisando nessa incorporação as **deficiências e buscando alternativas de solução**; [...]” (IES A, 2012, p. 12, grifo nosso). Nessa mesma direção, a IES F evidencia a necessidade das(os) estudantes desenvolverem uma “[...] percepção crítica dos **problemas socioculturais** e educacionais integrada à **postura propositiva** em face de realidades complexas [...]” (IES F, 2012, p. 10, grifo nosso).

A IES E destaca a necessidade de “[...] na sua atuação profissional é preciso construir [...] competências com relação aos contextos sociais e culturais em que estão inseridos” (IES E, 2011, p. 18). A leitura do texto remete-nos à pergunta: quais seriam estas competências? Ou o que está sendo denominado de competência?

De forma mais consistente, o PPC da *IES D* aponta como uma das competências “[...] **reconhecer e respeitar** a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos [...]” (IES D, 2006, p. 30, grifo nosso). Já a *IES C* é a única a evidenciar a dimensão coletiva do processo ao destacar, no perfil do egresso a necessidade de:

[...] Ser capaz de **desenvolver conhecimentos de maneira coletiva**, envolvendo os alunos como participantes do processo, **dialogando na base do reconhecimento e do respeito mútuo, sem preconceitos e discriminações**.

Isto demonstra a necessidade de não apenas desenvolver conhecimentos, mas que esta seja uma ação coletiva e que supere preconceitos e discriminações. Assume-se, portanto, uma perspectiva freiriana na qual “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educador, também educa [...]” (FREIRE, 2005, p. 79).

Com base na análise é possível observar que nos marcos normativos específicos há uma maior referência à cultura local e aos povos do campo. Já a Resolução 01/2006, que a nosso ver é aquela que mais tem influenciado estes cursos traz uma discussão mais genérica que se refere à sociedade brasileira como um todo.

As *IES A* e *F* enfatizam as “deficiências” e os “problemas socioculturais”, aliados ao discurso da tentativa de superá-los. Possivelmente, essa é uma visão que se aproxima a que Candau (2008) identifica como de *abordagem assimilacionista* na qual o trabalho com a diferença cultural acaba por negá-la, ao ter por objetivo garantir aos sujeitos a assimilação daquilo que é hegemônico e universal, superando limitações de ordem sociocultural. Ainda com base na autora reconhecemos que a *abordagem intercultural* é aquela que mais se aproxima do trabalho com a diversidade cultural na Educação do Campo ao propor um diálogo respeitoso entre as diferentes culturas. Por sua vez, identificamos essa visão com mais clareza no PPC da *IES C*.

Por fim, consideramos pertinente a presença de termos como: respeitar, reconhecer e valorizar a diversidade cultural, vinculados à ideia de superação de exclusões, preconceitos e engajamento em ações de mudança. Concordamos com Arroyo (2008) que estes cursos podem vir a se tornar espaços de reeducação em relação às representações preconceituosas sobre a diversidade, tanto para as instituições de ensino superior, os sujeitos que lá interagem (docentes e estudantes) e conseqüentemente as escolas da educação básica nas quais os mesmos poderão atuar.

ii) Formas específicas de organização social

O Decreto 7.352/2010 propõe o “[...] desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da **produção e reprodução social da vida no campo**” (BRASIL, 2010, p. 01, grifo nosso), aspecto que se relaciona à valorização das distintas *formas de organização social* dos povos do campo. Como escola do campo o decreto define “[...] aquela situada em área rural [...] ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 01).

Em 3 PPC encontramos alusão à valorização das *formas específicas de organização social* dos sujeitos do campo. A *IES C* apresenta no perfil do egresso a necessidade desta(e) “[...] Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a **realidade sociocultural** em que estes desenvolvem suas experiências não escolares” (IES C, 2011, p. 16, grifo nosso).

Este trecho, presente também nos perfis das *IES D* e *E*, mostra a importância da pesquisa no processo formativo, como estratégia que resgata os conhecimentos da realidade local, com suas contradições e tensões. Nesse sentido, possibilita conhecer os diferentes contextos e sujeitos, considerando, conforme Freire (2011), a realidade concreta das(os) estudantes. Assim, a pesquisa pode contribuir no despertar de uma consciência crítica e questionadora, que favoreça o desenvolvimento de posturas investigativas e emancipatórias, essencial ao trabalho docente na Educação do Campo.

Em relação à *IES C* destacamos ainda o fato de seu PPC chamar atenção para que se reconheça que “[...] a ação educativa é um processo que possibilita **enxergar criticamente a pluralidade das situações sociais e culturais dos sujeitos concretos**, de maneira engajada e transformadora” (IES C, 2011, p. 08, grifo nosso). Assim, é preciso “[...] zelar [...] pela diversidade presente entre os educandos” (IES C, 2011, p. 16).

Por fim, consideramos pertinente a ênfase presente no Decreto 6.755/2009 sobre “[...] a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2009, p. 02). Nesse caso, o texto direciona-se, de forma geral, ao papel e à responsabilidade do licenciando.

As análises apresentadas apontam alguns avanços em relação à categoria *Diversidade Cultural*. Por outro lado, reconhecemos que o fato de estar no documento caracteriza apenas uma norma ou intencionalidade, e que, considerando os limites dos instrumentos de coleta de

dados ora utilizados, não podemos afirmar que as mesmas vêm se materializando dentro dos cursos, o que, por sua vez, sinaliza a necessidade de pesquisas futuras que possam responder a essas inquietações.

4.1.3 Protagonismo dos sujeitos do campo

Identificamos em apenas 1 dentre as 4 legislações analisadas a referência à categoria *protagonismo dos sujeitos do campo*, com destaque para o reconhecimento do protagonismo na *conquista de políticas públicas afirmativas*. Assim, o Art. 13 da Resolução 01/2002 orienta para que sejam incluídos na organização da proposta pedagógica dos cursos de formação estudos sobre “[...] o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo” (BRASIL, 2002, p. 41). Por outro lado, não há alusão *ao protagonismo dos sujeitos do campo na construção e implementação da Educação do Campo*.

A categoria *protagonismo dos sujeitos do campo* está ausente nas demais legislações e PPC. Dessa forma, reconhecemos que nos documentos ora analisados o trato com Educação do Campo tem se caracterizado por um distanciamento da discussão política que a origina e que traz em seu bojo a luta e as conquistas dos povos do campo. Molina (2010) adverte que a institucionalização da Educação do Campo traz uma postura intencionalmente adotada pelos governantes, que quer abortar aquilo que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos protagonizados por estes sujeitos, o que, por sua vez tende a ocasionar a perda do conteúdo do conceito original, “[...] ou seja, querem fazer a Educação do Campo sem o campo” (MOLINA, 2010, p. 138).

Em linhas gerais, observamos que as duas legislações específicas da Educação do Campo trazem orientações importantes a serem contempladas nos cursos de formação de professoras(es) para atuação em escolas do campo, o que, possivelmente, já vem ocorrendo em cursos do PRONERA e do PROCAMPO. Entretanto, considerando a quantidade de instituições que possuem cursos de Pedagogia e demais licenciaturas responsáveis por formar as(os) profissionais que atuam ou vão atuar nesses espaços verificamos a necessidade de ampliar os estudos, as discussões e as pesquisas sobre essa temática.

Um ponto a destacar em relação à Resolução 01/2006 é que apesar de sua publicação ter ocorrido num período em que as *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo* estavam sendo divulgadas em eventos nacionais, estaduais e regionais por meio de seminários e conferências, a única vez que o termo aparece nessa legislação é no Art.

8º como possibilidade de compor as atividades complementares “[...] de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e **opcionalmente**, [...] a **educação do campo** [...] (BRASIL, 2006, p. 04-05, grifo nosso).

Nos parágrafos 1º e 2º do Art. 5º (BRASIL, 2006) identificamos as orientações a serem consideradas quanto ao perfil de professores indígenas ou que venham a atuar em escolas indígenas, remanescentes de quilombo ou ainda que recebam populações de etnias e culturas específicas. A nosso ver, dada a importância do trabalho com a diversidade cultural dos povos do campo, a Educação do Campo estaria implícita nestes incisos. Entretanto, como isso não está posto de forma direta, acaba ficando a critério das instituições ou de pessoas que, no momento da elaboração e implementação dos projetos pedagógicos dos cursos, tenham conhecimento dessa questão, não obstante considerarmos que cabe ao curso de Pedagogia a responsabilidade pela formação de professoras(es) para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, modalidades mais comuns nas escolas do campo.

No Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009) o tema Educação do Campo aparece tão somente: no inciso VII do Art. 3º que estabelece a necessidade da garantia de ampliação do acesso à formação específica; e no inciso II do Art. 11, sobre o fomento a projetos pela CAPES. Portanto, concluímos que, em que pese o Movimento da Educação do Campo ter conseguido avanços importantes nessa década, conforme já citamos anteriormente, os marcos normativos voltados à formação de professoras(es) no âmbito nacional ainda se apresentam de forma aparentemente tímida quanto ao trato com as especificidades do tema.

Se nas diretrizes específicas para a licenciatura em Pedagogia e no decreto que regulamenta a política nacional de formação de professoras(es) não há uma obrigatoriedade, o que leva as IES a inserirem o tema? É o que refletiremos nas próximas subseções, a partir das entrevistas com as(os) sujeitos da pesquisa.

4.2 Especificidades da Educação do Campo em Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Agreste e Sertão de Pernambuco

Nessa etapa procedemos à análise dos cursos presenciais de Pedagogia que anunciam em seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) a inserção da temática Educação do Campo ao longo do processo formativo. No primeiro momento nos detivemos na análise das ementas dos componentes curriculares específicos e no segundo momento nos dados obtidos nas entrevistas com coordenadoras(es) e professoras(es). Essa fase teve por objetivo: analisar as aproximações e os distanciamentos entre os elementos característicos identificados e os cursos

de Licenciatura em Pedagogia das mesorregiões do Agreste e Sertão de Pernambuco investigados.

4.2.1 Educação do Campo como componente curricular na formação de pedagogas(os): análise das ementas

Qual a finalidade da análise das ementas dos componentes curriculares específicos? Esses documentos, parte integrante do PPC, oferecem informações que ajudam a identificarmos quais conhecimentos são priorizados em cada um dos cursos. Ao longo do texto resgatamos extratos das entrevistas sobre as questões ora trabalhadas.

Inicialmente apresentamos algumas características identificadas em relação a como esses componentes aparecem em cada curso (Cf. Quadro 7):

Quadro 7 - Componentes curriculares específicos que abordam a temática Educação do Campo

IES	Componente Curricular	Período do Curso	Carga-horária	Obrigatório	Eletivo
A	Educação do Campo	8º	72h	X	
B	Educação do Campo	6º	60h	X	
C	Educação do Campo	Sem definição ou pré-requisito	45h		X
D	Fundamentos da Educação Indígena e do Campo	7º	60h	X	
E	Educação do Campo	8º	45h		X
F	Educação do Campo	7º	60h	X	
	Tópicos Especiais em Educação no Campo	8º	60h		X

Fonte: Acervo da pesquisa.

Apenas a *IES C* não determina um período específico para oferta do componente curricular. Nas demais, ele aparece no 6º (B), 7º (D, F) e 8º (A, E, F) períodos. O depoimento da Professora E representa bem o sentimento externado pelas(os) demais com relação à predominância do componente curricular no final do curso. Ela relatou-nos que:

Professora E: O fato do componente ser trabalho somente no 8º período enfraquece a discussão. É um período que [...] elas estão muito preocupadas com a questão de formatura e isso acaba

impactando. Eu creio que impacta também as outras disciplinas, mas eu acho que ela deveria de localizar mais ou menos no meio do curso. Não inicialmente porque os alunos ainda estão se familiarizando com as discussões, mas no meio do curso porque como discutimos em sala, é uma área que traz provocações não apenas para a Educação do Campo, mas para a educação de um modo geral. Então ela tem muito a contribuir com a educação em qualquer espaço, não apenas no campo, mas em qualquer espaço, para própria Educação Popular, para os próprios movimentos sociais, então, talvez no 5º ou 6º período ficaria melhor [...] A gente também tem a pretensão de levar a turma para uma aula de campo, mas a instituição está focando um pouco a questão do ENADE agora, então não sabemos se vai ser possível e também tem a situação que é o último período. Então as alunas estão naquela loucura de completar o curso de Pedagogia, então acaba impactando um pouco.

De fato, essa questão apontada pela professora é pertinente porque nos períodos finais há uma preocupação dos estudantes não somente com a formatura, mas, principalmente, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo tema, na maioria das vezes, é definido por meio da identificação de questões trabalhadas ao longo do curso. Assim, a localização do componente curricular nos períodos finais pode não apenas comprometer a discussão, como ocasionar a ausência de pesquisas, pelas(os) estudantes, sobre Educação do Campo. O depoimento do Coordenador E sobre os temas escolhidos para o TCC corrobora essa situação:

Coordenador E: Aí eu digo pra elas: minha gente a pedagogia é um mundo. Se tem um curso que a gente tem campo pra discutir é a pedagogia. A gente tem uma turma de trinta e poucos se formando agora. Tem seis discutindo bullying, tem uma outra quantidade discutindo disciplina na sala de aula. Eu acho que essa visão restrita que foi dada ao longo do curso reflete também nessa hora.

Nesse sentido, se por um lado a pesquisa é essencial para fortalecer o conhecimento e a compreensão de princípios básicos na conformação da Educação do Campo (ARROYO, 2012b) e para o resgate de conhecimentos sobre a realidade local, como bem descrevem os PPC dos *Cursos C, D e E*, a forma como as instituições, com exceção da *IES C*, têm organizado o trato com a temática pode trazer implicações à realização de pesquisas mais consistentes. Essa realidade suscita possibilidades de futuras pesquisas que identifiquem a presença ou a ausência da Educação do Campo nos TCC destes cursos.

Constatamos ainda que em cinco cursos o trabalho com a temática restringe-se ao componente curricular específico, apesar de todos eles apresentarem em sua matriz curricular outros componentes (Cidadania e Movimentos Sociais, Educação e Movimentos Sociais,

Diversidade Cultural, Práticas de Ensino, entre outros), que poderiam estar integrados a essa discussão. O depoimento da *Coordenadora F* representa bem a visão restrita existente:

Coordenadora F: Não há nenhum trabalho sobre educação do campo porque nós ainda não vivenciamos esse período. Então não tem nada relacionado a isso. Nenhum tipo de trabalho, nenhuma discussão. Nem nos eventos que já aconteceram na instituição este tema não estava presente. A gente já teve encontros de pedagogia duas vezes, porém em nenhum momento a educação do campo fez parte de uma mesa redonda, de um seminário, de uma oficina, não até o presente momento.

Apenas a *IES C* desenvolve um conjunto de atividades em uma perspectiva mais ampla, para além do curso, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme depoimento da *Coordenadora C*:

Coordenadora C: Há outras ações, por exemplo, o Seminário de Educação do Campo tem acontecido a cada dois anos. Há grupo de pesquisas e o Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão na Educação do Campo. Eles promovem sempre encontros de pesquisa, de palestras, de seminários, cursos de aperfeiçoamento, de extensão. Trabalham muito com a perspectiva da extensão articulada ao ensino e a pesquisa. Temos também o Observatório dos Movimentos Sociais que é totalmente voltado para estas questões do campo e dos movimentos sociais. Tem toda essa perspectiva de se trabalhar com as ONG [...] e com os movimentos sociais também. Então todos os projetos [...] são voltados para a questão dos povos do campo.

Outra questão que chamou nossa atenção é o fato de 3 cursos incluírem num mesmo componente a questão indígena e do campo. Nos primeiros textos da Educação do Campo era comum essa relação. No Documento Final da *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo* (1999, p. 47), encontramos em nota de rodapé a seguinte explicação: “Por ‘povos do campo’, compreendem-se os indígenas, os quilombolas e os camponeses em toda a sua diversidade”, o que certamente influenciou essa escolha. Entretanto, o Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010) traz uma definição mais abrangente sobre populações do campo, incluindo diferentes grupos, mas sem especificar os povos indígenas.

Essa realidade permanece nos *Cursos B* e *D*. No *A*, desde 2013 foi implantada uma nova matriz curricular que separou as duas questões em componentes específicos, como relata-nos o *Professor A*:

Professora A: Eu sempre tentava trabalhar com [...] as duas áreas, porque, por exemplo, num primeiro momento (início), não tinha essa

prioridade. Depois [...] eu passei a trabalhar o livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, de Miguel Arroyo para o pessoal [...] conhecer mais a Educação do Campo e aí nós começamos a discutir nas aulas e eu sugeri na instituição que no novo projeto se pensasse em desmembrar o tema em duas disciplinas, o que foi acatado [...] Não dava mais pra trabalhar Educação do Campo e Educação Indígena, inclusive porque teríamos que atender a legislações específicas de ambas [...] Foram essas necessidades de legislação e de nova dinâmica do curso e até de está se discutindo uma proposta nacional de Educação do Campo que nos fez perceber que um só componente não dava conta.

Nos outros 2 cursos interessou-nos saber como as atividades eram organizadas para que pudessem dar conta das especificidades de cada uma dessas temáticas. O *Professor D* afirmou que trabalha da seguinte forma:

Professor D: O que é que pode ser feito prá haver uma interligação e uma construção e não haver obstáculo já que dentro dessa disciplina tem Educação Indígena e Educação do Campo. Então, eu tomei a decisão de trabalhar na primeira unidade só Educação Indígena e na segunda só Educação do Campo. Eu fiz essa experiência e depois farei uma avaliação prá ver se essa experiência deu conta de transmitir, de construir né, os saberes necessários.

Apesar de declarar o desejo de interligar os dois temas, a forma como organiza o trabalho acaba por favorecer uma fragmentação, uma vez que ele separa as duas questões em unidades distintas, o que pode fragilizar ainda mais a discussão devido ao pouco tempo que fica para tratar cada uma delas. Isso foi confirmado quando na análise das ementas observamos o reduzido número de conhecimentos abordados, podendo inclusive acarretar um trato superficial para questões tão amplas, complexas e importantes que envolvem tanto a Educação do Campo quanto a Educação Indígena.

No *Curso B*, apesar da ementa contemplar as duas temáticas, durante a visita *in loco* e as entrevistas, ficou perceptível que a prioridade é dada à Educação do Campo, inclusive na nomenclatura do componente, ficando a Educação Indígena em segundo plano, conforme relato da *Professora B*:

Professora B: A Educação Indígena é bem parecida com a Educação do Campo. Mas a Educação Indígena é mais voltada às leis, direitos e deveres dos índios. Já a Educação do Campo é mais voltada também para estudar as leis e como o professor lidar com séries multisseriadas. Que assim... Eles têm muitas dificuldades [...].

A professora demonstrou possuir uma visão restrita, principalmente em relação à Educação do Campo. A mesma, ao evidenciar que esta é voltada ao estudo das leis e ao trabalho com multisseriadas, resgatou exemplos das dificuldades enfrentadas quando em sua atuação como docente da rede municipal, descrevendo elementos inerentes à Educação Rural, não à Educação do Campo.

Nos *Cursos C e E* o componente, além de ser eletivo, possui uma carga-horária de 45h, o que, para as professoras entrevistadas, seria insuficiente para dar conta da amplitude do tema, conforme evidencia a *Professora C*:

Professora C: Uma disciplina de 45 h não dá pra gente trazer o trato metodológico e assim, acho que também não seria o espaço nessa eletiva, porque a gente não teria nenhuma receita. O que a gente vivenciaria seria uma diversidade de possibilidades de trabalho com os sujeitos que lá se encontram, não é? Então a gente precisaria talvez de uma Educação do Campo II pra tratar o aspecto metodológico, Educação do Campo III pra tratar o processo de formação humana do sujeito, da sua permanência lá, de reconhecimento da vida [...].

Quantos aos conteúdos propostos, a análise das ementas apresenta uma infinidade de assuntos que vão desde as questões históricas da Educação do Campo, até questões sobre formação, trabalho e condição docente. A *Tabela 4* apresenta os conteúdos propostos pelas IES.

Tabela 4 - Conteúdos propostos nas ementas dos componentes curriculares sobre Educação do Campo (EC)

TEMAS	A	B	C	D	E	F
Historicidade da EC	X	X		X	X	X
EC e diversidade cultural		X		X	X	X
Finalidades da EC			X		X	X
Princípios e fundamentos da EC			X		X	X
Currículo na EC			X		X	X
EC e sustentabilidade	X		X		X	
Marcos regulatórios da EC		X			X	X
Resgate e valorização das potencialidades e saberes das comunidades camponesas	X	X	X			
Função social das escolas do campo			X		X	

Movimentos Sociais e EC			X	X
Educação Rural versus EC			X	X
Pressupostos e estratégias metodológicas na EC			X	X
EC e políticas públicas	X			X
Trabalho, movimentos sociais e EC	X			X
Produção de conhecimentos sobre a realidade local	X	X		
Educação Popular e EC				X
Estrutura e funcionamento das escolas do campo			X	
Projeto Político Pedagógico na EC			X	
Protagonismo dos povos do campo				X
Relações socioeconômicas no campo e na cidade				X
Formação, trabalho e condição docente nas escolas do campo	X			

Fonte: Acervo da pesquisa.

Como podemos observar na tabela, os conteúdos/temas que contemplam estudos sobre diversidade cultural são os mais comuns: *Educação do Campo e diversidade cultural*, aparece nas propostas dos *Cursos B, D, E e F*. Já nos *Cursos A, B e C* encontramos o *resgate e valorização das potencialidades e saberes existentes nas comunidades*, sendo que *A e C* ainda trazem outro tema nesta mesma linha de pensamento que é *produção de conhecimentos sobre a realidade local*. Assim, seguindo a mesma lógica dos PPC, o trabalho com as questões culturais dos povos do campo é aquele que perpassa todos os cursos. Como a discussão das relações de *interação entre campo – cidade* não aparece nos PPC, tampouco nas ementas, é possível que este trabalho se dê de acordo com o que Candau (2008) denomina de abordagem diferencialista ou plural, no qual as diferenças culturais são reconhecidas, entretanto continuam separadas em *apartheids culturais*, ou seja, a cultura destes grupos é reconhecida e resgatada, mas permanece isolada no espaço campesino e sem o necessário diálogo, respeito e valorização das diferentes culturas conforme propõe uma *abordagem intercultural*.

A *Historicidade da Educação do Campo* aparece nas propostas de 5 cursos (*A, B, D, E e F*). O trabalho com as questões históricas da Educação do Campo é importante pois pode favorecer ao estudante a compreensão sobre a sua gênese, características e vinculação a um outro projeto de campo, de educação e de sociedade. Além disso, os estudos das *finalidades, princípios e fundamentos* (cursos *C, E e F*), da diferença entre *Educação Rural e Educação do Campo* e dos *Movimentos sociais do campo* (cursos *E e F*) da relação entre *Educação Popular*

e *Educação do Campo* (curso *E*) e do *protagonismo dos povos do campo* (curso *F*) fortalecem essa compreensão. Destacam-se, nesse bloco temático, os *Cursos E* e *F* como aqueles que mais trazem conteúdos pertinentes a essa discussão.

O estudo dos marcos regulatórios aparece em apenas 3 cursos (*B*, *E* e *F*). A compreensão sobre as questões legais é fundamental para que estas(es) estudantes possam compreender melhor os elementos normativos, estabelecendo uma relação entre os mesmos e a realidade da Educação do Campo em seus municípios, desde a compreensão do que é a escola do campo, quem são os povos do campo, como deve se dar a organização curricular, a flexibilização do calendário, as formas de gestão, as parcerias, a formação inicial e continuada de seus profissionais, as responsabilidades do poder público, o financiamento, as condições de infraestrutura e funcionamento, entre outros. Assim, o estudo destes documentos é fundamental para que as(os) licenciandas(os) possam inclusive analisar criticamente a sua realidade, comprometendo-se e envolvendo-se em ações de mudança da realidade.

Em relação ao quantitativo de conteúdos/temas, o *Curso F* destaca-se, o que ocorre pelo fato deste ofertar dois componentes curriculares, sendo um obrigatório e um eletivo. Os *Cursos B* e *D* são aqueles que aparecem com uma menor quantidade, o que se explica pela vinculação à questão indígena que também possui suas especificidades. Não estamos com isso ressaltando que a quantidade é mais importante que a qualidade. Nosso objetivo aqui é destacar, conforme parágrafos anteriores, as relações que podem ser estabelecidas diante de uma riqueza de conteúdos/temas que favoreçam uma melhor compreensão sobre o que é a Educação do Campo.

Por fim, algo que nos chama atenção é que, conforme já identificado na análise documental anteriormente apresentada, há uma ausência de conteúdos específicos sobre: as questões agrárias, a luta pela terra e por reforma agrária; o campo da educação do campo; relação campo - políticas públicas – educação; a relação campo-cidade etc. Além disso, apenas 2 cursos (*A* e *F*) trazem duas discussões centrais: *Educação do Campo e Políticas Públicas* e *Trabalho, Movimentos Sociais e Educação do Campo*. Essa constatação fortalece a ideia de um deslocamento do trabalho para uma dimensão que seja cada vez mais pedagógica e cada vez menos política. Assim, a Educação do Campo vai paulatinamente perdendo a sua identidade e seu sentido enquanto vinculada a um projeto contra hegemônico de enfrentamento ao agronegócio, de denúncia às condições de opressão/dominação e precarização vividas pelos povos do campo, de luta por dignas condições de vida para a classe trabalhadora. Se perder este viés ela será apenas Educação Rural.

4.2.2 Visão das(os) coordenadoras(es) e professoras(es) sobre a Educação do Campo na licenciatura em Pedagogia

Na busca por elementos de respostas à nossa pergunta de pesquisa, realizamos entrevistas com coordenadoras(es) e professoras(es) dos cursos, para as(os) quais utilizamos códigos de identificação, por meio de letras de A a F, de acordo com a letra utilizada para o curso no qual a(o) profissional atua. Na realização da entrevista semiestruturada consideramos como questões padrão aquelas que pudessem evidenciar as formas de organização das atividades do curso e dentro destas, o trabalho com Educação do Campo e sua importância na formação inicial de pedagogas(os). A partir das respostas é que buscamos analisar as aproximações e os distanciamentos entre os elementos característicos da Educação do Campo e os cursos investigados.

Apresentamos a seguir algumas características das(os) entrevistadas(os) com base na formação acadêmica e experiência profissional.

4.2.3 Características das(os) coordenadoras(es) em relação à formação acadêmica e à experiência profissional

Em relação à formação acadêmica, as(os) coordenadoras(es) *A*, *B* e *E* possuem graduação em Pedagogia, sendo que *A* e *B* têm especialização em Psicopedagogia. O *Coordenador E* possui especialização em *Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica*, mestrado em Educação e doutorado em Educação (em andamento no momento da entrevista).

A *Coordenadora C* possui graduação em Letras e Turismo, mestrado e doutorado em Linguística. Já o *Coordenador D*, que também é graduado em Letras, especializou-se em três outras áreas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Gestão Pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica. A *Coordenadora F* possui graduação em Psicologia, especializações em Didática do Ensino Superior, Gestão Escolar e Psicopedagogia, mestrado em Ciências da Educação.

É importante ressaltar que as instituições do Agreste, ou seja, aquelas mais próximas à capital, são as que possuem profissionais com maior titulação, o que sinaliza a necessidade de investimentos que possam garantir a interiorização e a expansão da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para todas as regiões do Estado. A tabela 8 a seguir apresenta informações sobre o tempo de atuação nas coordenações, a participação na elaboração do PPC e a experiência com Educação do Campo.

Quadro 8 - Perfil das(os) coordenadoras(es) dos cursos pesquisados

Coordenadora(or)	Vínculo institucional	Tempo na coordenação	Participação na elaboração do PPC	Experiência com Educação do Campo
A	Contrato temporário	02 meses	Não	Não
B	Contrato temporário	10 meses	Sim	Não
C	Efetiva	10 meses	Sim	Sim
D	Efetivo	06 meses	Não	Não
E	Contrato temporário	1 ano	Não	Não
F	Contrato temporário	1 ano e 6 meses	Não	Sim

Fonte: acervo da pesquisa – Jun/Set. 2014.

Apesar de alguns cursos já existirem desde 2003, as(os) coordenadoras(es) assumiram a função recentemente, todas(os) com menos de dois anos de atuação. Nas *IES A, B, E e F*, o vínculo institucional se dá por meio de contrato temporário, fato que se repete também com as(os) professoras(es). Os depoimentos a seguir expressam algumas das situações enfrentadas:

Coordenador E: Eu tenho professor que ele não consegue ministrar disciplinas mais diretamente relacionadas à sua formação porque ele sai pegando o que acaba sobrando dos outros. A gente tem uma realidade de muitos contratos aqui na instituição, então o contratado que chega ele acaba abraçando o que lhe dá. A nosso ver isso fragmenta o trabalho porque o professor acaba sendo obrigado a assumir um monte de disciplinas [...].

O depoimento do *Coordenador D* (efetivo de outro curso da IES) corrobora o anterior:

Coordenador D: O nosso curso hoje só tem quatro professores efetivos. Então o que é que acontece: os professores dos outros cursos, prá completar a carga-horária eles migram pra o nosso curso. [...] se fosse prá manter um curso bom de qualidade, a gente teria professores para cada área e na verdade a gente não tem.

Mesmo não sendo o foco da presente pesquisa, estas situações demonstram as dificuldades enfrentadas pelos cursos e pelas instituições devido à ausência de condições para manter um quadro profissional efetivo e que não tenha que assumir diversos componentes curriculares apenas para complementação de carga-horária. A descontinuidade da ação, devido à rotatividade dos profissionais, pode comprometer a realização do trabalho com o componente curricular e a formação continuada.

Outro dado importante é que em 4 dentre as 6 *IES* (A, D, E, F) quem está coordenando o curso não participou da elaboração do PPC, situação que se repete em relação aos docentes formadores. A *IES D* encontra-se atualmente em processo de reestruturação do PPC, com a participação da coordenação e dos docentes. Entretanto, ainda não há uma abertura à participação dos estudantes e comunidade nesse processo, permanecendo uma construção verticalizada e imposta de cima para baixo.

Quanto a já terem participado de alguma experiência em Educação do Campo (cursos, minicursos, seminários, mesas de debates, palestras etc.) apenas as *Coordenadoras C* e *F* confirmaram essa participação, sendo que no caso da segunda isso ocorreu em apenas um seminário sobre o tema. Nesse sentido, os depoimentos aqui relatados resultam, principalmente, dos aprendizados e das experiências vividas por essas(es) profissionais, seja na sua história de vida pessoal, seja na docência na educação básica em escolas do campo, ou no exercício de sua função na coordenação do curso.

4.2.4 Características das(os) professoras(es) em relação à formação acadêmica e à experiência profissional

Nessa etapa da pesquisa trabalhamos com 5 sujeitos, uma vez que na *IES F* o curso ainda se encontrava no 3º período e a temática Educação do Campo¹⁶ será trabalhada apenas como componente curricular no 7º período, conforme relato da coordenadora do curso. Apresentamos a seguir características das(os) entrevistadas(os) com base na formação acadêmica. Os *Professores A* e *D* possuem graduação em História. O primeiro é especialista em Ensino de História, Ensino de Filosofia e Educação Contextualizada para o Semiárido. Já o segundo possui especialização em História Geral, Conservação e Manejo dos Recursos Naturais. A *Professora B* possui graduação em Geografia, com especializações em Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias e Educação. Apenas *C* e *E* são graduadas em Pedagogia e mestres em Educação, sendo a *Professora C* aquela que possui maior titulação nesse grupo com doutorado em Educação.

O Quadro 9 apresenta os dados relativos à experiência profissional das professoras(es) formadoras(es):

¹⁶ Conforme relato da coordenadora do curso, o trabalho com Educação do Campo só acontecerá no referido componente curricular.

Quadro 9 - Tempo de Experiência profissional dos professores com o ensino

Nível de Ensino	Professor A	Professora B	Professora C	Professor D	Professora E
Educação Básica	15 anos	16 anos	14 anos	07 anos	13 anos
Ensino Superior	07 anos	04 anos	09 anos	03 anos	03 meses
Na docência no componente curricular Educação do Campo	07 anos	10 meses	09 anos	02 anos	03 meses

Fonte: acervo da pesquisa.

Com relação à experiência profissional, o grupo possui os seguintes perfis: a *Professora E* é aquela que apresenta menor experiência com o ensino, com apenas 3 meses de atividades, embora já trabalhe há 13 anos na educação básica, seguida do *Professor D* com três anos no ensino superior e sete anos na educação básica. *A*, *B* e *C* possuem respectivamente 7, 4 e 9 anos de experiência na docência no ensino superior, todas(os) com aproximadamente 15 anos de atuação na educação básica.

O Quadro 10 apresenta os dados relativos à participação em atividades de formação inicial e continuada sobre Educação do Campo ou nas quais ela tenha sido um dos temas trabalhados:

Quadro 10 - Professores com formação em Educação do Campo

Atividades	Professor A	Professora B	Professora C	Professor D	Professora E
Formação inicial	Não	Não	Sim	Não	Não
Formação continuada: Estudos, Seminários, Congressos, Grupos de trabalho, Grupos de pesquisa e outros	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: acervo da pesquisa.

Diferente das(os) coordenadoras(es), todas(os) afirmaram já ter participado de alguma atividade de formação continuada sobre o tema. Apenas a *Professora C* possui experiência desde a formação inicial.

Professora C: A Educação do Campo faz parte da minha vida desde o processo de formação inicial no curso de Pedagogia. Naquele momento junto com a professora [...] desenvolvemos uma proposta pedagógica no município [...] onde na ocasião visitamos todas as escolas do campo e a partir daí eu fui me interessando por essa temática, a ponto de desenvolver uma dissertação de mestrado especificamente querendo entender melhor o processo de formação continuada que era ofertado pela secretaria de educação aos professores que estavam lecionando em classes multisseriadas.

O depoimento da professora é pertinente para compreendermos como o processo de formação pode influenciar as escolhas e tomadas de decisões. O envolvimento em atividades ligadas ao tema, por meio do ensino, pesquisa e extensão, pode, inclusive, favorecer o comprometimento com a causa. Com exceção da *Professora C*, as(os) demais dizem não receber nenhum incentivo financeiro por parte das IES para participarem de atividades de formação continuada, ficando a critério de cada profissional investir em sua autoformação. Considerando que a maioria destes profissionais é oriunda de processos de formação inicial nos quais prevaleceu uma perspectiva urbanocêntrica (REIS, 2004), a formação continuada exerce um papel importante para uma maior compreensão dos paradigmas propostos na Educação do Campo.

Ao longo das entrevistas, identificamos diferentes visões a respeito, tanto das categorias temáticas de análise, quanto da Educação do Campo como um todo, conforme relatamos a seguir.

Projeto de Campo

Na análise das entrevistas identificamos 3 elementos característicos relacionados à categoria *Projeto de campo* (Cf. Tabela 5):

Tabela 5 - Elementos relacionados à categoria *Projeto de Campo* identificados nas respostas das(os) coordenadoras(es) e professoras(es)

Elementos	Coordenadoras(es)						Professoras(es)				
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E
Educação como instrumento de emancipação e de transformação social	--	--	X	--	--	--	X	--	X	X	--
Interação: escola/família/comunidades/movimentos sociais	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	X
Interação entre campo e cidade	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	X

Fonte: Acervo da pesquisa.

A *educação como instrumento de emancipação e de transformação social* é destacada, principalmente, nas falas de 3 professoras(es). Por outro lado, o contrário se dá com os processos de *interação: escola/família/comunidade/movimentos sociais*. A *interação entre campo e cidade* é destacada em apenas 2 entrevistas. Há uma ausência do debate sobre *Projeto de campo* nas entrevistas com os *Coordenadores D, E* e com a *Professora B*. A seguir, apresentamos como as(os) entrevistados abordam cada um destes elementos.

i) A educação como instrumento de emancipação e de transformação social

Esse elemento foi identificado em 4 das 11 entrevistas. Iniciando a análise a partir do debate sobre emancipação destacamos o depoimento da *Professora C*:

Professora C: [...] É o colonizado **tendo o reconhecimento** de que **ele é colonizado** e que **tem alguém colonizando**. Mas que ele já pode, de alguma forma, **ter esse salto da desobediência** e entrar em outro aspecto que de alguma forma contemple os seus interesses. Então, esse é o meu desafio hoje, porque eu acho que a gente precisa disseminar mais a perspectiva da Educação do Campo. Mas dentro dessa perspectiva **trazer a discussão do sujeito, do direito social e da formação humana** que perpassa tudo isso. [...] trago o livro *Pedagogia da Indignação* de Freire, onde eu escolho três cartas para enfatizar **essa perspectiva do direito do sujeito de ser e de ter** e a gente vai debatendo e trazendo também esse aspecto da **abordagem marxista que perpassa toda essa discussão da Educação do Campo** [...].

Essa professora destaca aspectos importantes sobre a emancipação, ao enfatizar: a necessidade de uma tomada de consciência, por parte do sujeito, de sua condição de colonizado; o reconhecimento de um enfrentamento ou ruptura a essa situação que ela denomina “desobediência”. Há, portanto, uma aproximação ao que Freire (1996, 2005) considera necessário para a emancipação dos sujeitos e seu engajamento em processos de luta por libertação. O depoimento do *Professor D* corrobora este pensamento:

Professor D: A Educação do Campo [...] é uma conquista que envolve a cidadania, **que envolve no dizer de Paulo Freire todo um campo de libertação**, não é? É claro que ainda num processo de construção [...], numa discussão que ainda está se desenvolvendo e que, com certeza, os professores, os próprios alunos do Curso de Pedagogia e de cursos específicos vão ter que contribuir [...].

É pertinente as considerações do entrevistado no sentido de reconhecer, por um lado, a vinculação do trabalho com Educação do Campo aos processos de libertação na perspectiva freiriana e, por outro, as contribuições das(os) professoras(es) formadoras(es) e licenciandas(os) da Pedagogia e de outros cursos nesse processo. Há, portanto, a necessidade de uma formação que, conforme Antunes-Rocha e Molina (2014), produza aprendizagens e práticas capazes de auxiliar na formação de novos sujeitos, bem como na construção de uma nova escola e sociedade. Infelizmente, diante do número de sujeitos entrevistados e das poucas referências a esse aspecto, constatamos que ainda há um longo caminho a percorrer.

A ênfase aos processos de emancipação, vinculados à transformação social, é destacada nos depoimentos a seguir. Para a *Coordenadora C*:

Coordenadora C: Esse pedagogo [...] já vem dessa educação que ele teve no campo, então a importância dele **estudar os processos de luta** da Educação do Campo **pra compreender os processos de escolarização que ele teve**. [...] eles sairão daqui professores, gestores e atuarão nessas escolas e o aprendizado que eles tiverem aqui, vão sair daqui com ele pra **transformar** ainda mais a educação lá fora, torná-la cada vez melhor e aí é o **elo do fortalecimento**, quer dizer: eu vim de, aprendi mais e vou voltar para onde eu saí.

De fato, o estudo dos processos de luta da Educação do Campo é essencial na formação de pedagogas(os), uma vez que, para Adorno (1995), a escola é também o espaço da resistência. Dessa forma, ela pode desvelar relações de poder e contribuir para o entendimento das contradições sociais, o que irá favorecer o envolvimento do sujeito em processos de transformação social.

Para Freire (1996), isso se dá pelo reconhecimento da história como possibilidade e não como uma determinação, do sujeito e de seu papel no mundo não como aquela(e) que apenas constata, mas que intervém, que constata não para se adaptar, mas para mudar. E acrescenta-nos o autor que “[...] é a partir desse saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...]” (FREIRE, 1996, p. 79, grifo do autor). Essa visão de educação requer currículos menos generalistas e que contribuam, conforme Adorno (1995), para reflexões críticas a partir de uma leitura dialética sobre conhecimentos científicos, pensamento e realidade concreta. Nessa linha de pensamento, consideramos pertinente o depoimento do *Professor A*:

Professor A: A Educação do Campo [...] **proporciona ao estudante se ver dentro do processo educativo**. Porque a maior parte da educação hoje, ele não se vê a partir do que ele estuda [...]. Ao se ver

nesse processo, ele desenvolve um sentimento que é de **pertencimento e de compromisso**.

Nesse sentido, entendemos que a partir do momento em que a(o) estudante se vê, ela(e) poderá identificar-se com as questões estudadas, além de entender melhor os processos de construção da Educação do Campo. Ao desenvolver sentimentos de pertencimento e de compromisso estará contribuindo para que a educação seja assumida *como instrumento de emancipação e de transformação social*.

ii) A interação: escola/família/comunidade/movimentos sociais

Este elemento foi identificado em 4 das 11 entrevistas, sendo 3 destas por coordenadoras(es). A *Professora E* destaca essa interação ao reconhecer que

Professora E: A Educação do Campo é um movimento que **não se restringe a escola**. Não é a escola do campo, é a educação. Então vê o papel da área da educação muito mais amplo, indo para além da sala de aula, indo **para a comunidade**. [...] É uma concepção que nos ajuda a pensar a educação em qualquer espaço, porque vai pensar a questão da realidade daquela comunidade, de **como a educação pode intervir** e de **como aquela comunidade também pode intervir** na educação. [...] quando se coloca a ênfase do campo é a ênfase que é **feita pelas pessoas do campo**. Então não é uma educação que vem pronta, imposta. **Mas é uma educação a partir dos sujeitos, com toda a participação dos sujeitos** e rompe com aquela ideia da educação da zona rural ou da educação rural onde se impõe um modelo de educação.

É possível observar a ênfase nos processos de construção, de interação entre os sujeitos e a comunidade. Esse é um processo fundamental que caracteriza a Educação do Campo como construção coletiva, não restrita à escola. A *Coordenadora B* reconhece as possibilidades de mudança e sua vinculação ao trabalho com a comunidade: “[...] mudar... tentar mudar a realidade [...] que a gente sabe que é possível, com o trabalho dos alunos e o trabalho com a comunidade também [...]”. Essa participação dos sujeitos nos processos de consolidação e mudanças na educação, conforme apontam as entrevistadas, é, segundo Molina e Sá (2012), o ponto mais importante para garantir a identidade da escola, presente na Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002).

A *Coordenadora C* destaca como o trabalho com a temática no curso de Pedagogia favorece a aproximação das(os) estudantes com os movimentos sociais:

Coordenadora C: [...] há um **envolvimento** dos estudantes com os movimentos sociais. Por exemplo, [...] tem um componente curricular que os estudantes são inseridos pra **fazer pesquisa nos movimentos sociais** [...] e eles vão desenvolvendo a pesquisa e a prática [...] em cima disso.

O trabalho com os movimentos sociais do campo é um aprendizado fundamental a essas(es) estudantes, principalmente como forma de superar preconceitos e estereótipos fortalecidos pela criminalização imposta pela mídia. Nesse sentido, a partir do momento que se reconhece a necessidade de interação e, principalmente, oportunizam-se momentos para sua consolidação, emergem as possibilidades para o melhor conhecimento e valorização de suas lutas em prol da garantia dos direitos sociais historicamente negados, dentre eles, o direito à educação de qualidade.

Por fim, a *Coordenadora A* destaca de forma mais geral a abertura dos muros da escola como uma das mudanças na Educação do Campo:

Coordenadora A: [...] a Educação do Campo durante muito tempo foi uma educação bancária, uma educação tradicional. Uma educação feita apenas para alfabetizar, vamos dizer introduzir o b-a-bá [...] de uns tempos prá cá ela mudou. [...] abrem-se os muros da escola do campo que foi muito... Durante muito tempo, quase que esquecida, em todos os sentidos [...].

O ponto de vista da coordenadora está em consonância com o apresentado por Arroyo (2011, p. 70) ao declarar que “[...] em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”. Já as experiências de Educação do Campo caminham numa perspectiva de luta dos povos do campo pela garantia de direitos. Um processo que não se dá apenas na e pela escola, mas, de forma democrática, com a participação de diferentes sujeitos. Para Caldart (2012a), essa é a legítima expressão da *pedagogia do oprimido*.

Diante do quantitativo de sujeitos entrevistados, consideramos que a questão ainda vem sendo abordada de forma um pouco tímida, apesar das Resoluções 01/2002, 01/2006, do Decreto 7.352/2010 e de 5 dos 6 PPC destacarem a necessidade dessa interação. Em sintonia com o PPC da *IES C*, a *Coordenadora C* faz referência à importância do trabalho com os movimentos sociais por meio de um determinado componente curricular. Ressaltamos que esta é a única instituição na qual o trabalho com a temática não se limita apenas a um componente específico. Assim, a entrevista com a *Professora C* apresenta uma leitura

diferente. Ao perguntarmos se a mesma realiza ou já realizou alguma atividade em parceria com os movimentos sociais do campo, a mesma declara:

Professora C: [...] Não. O que a gente tem aqui é o grupo que eu faço parte, e que por meio dele a gente tem chegado até esses movimentos sociais de forma mais direta, não só trazendo a vinda deles pra cá, mas indo pra lá. Mas, diretamente não tenho nenhuma ação com os movimentos sociais [...].

Segundo ela, seu contato com os movimentos sociais ocorre por meio das ações do grupo (de pesquisa), mas não há uma participação destes ao longo das atividades do componente curricular específico. Sobre o trabalho que desenvolve em sala de aula acrescenta:

Professora C: [...] quando a gente está nessa discussão de base marxista, a gente, às vezes, tem uma tendência de reduzir a discussão de campo ao sujeito que se encontra apenas nesses movimentos sociais e aí eu denomino o Movimento Social Sem Terra e eu não estou falando do movimento social mais geral. Porque se a gente vai falar do movimento social mais geral, a gente vai trazer outras perspectivas, inclusive para o milênio, que aí eu uso muito Maria da Glória Gohn pra trabalhar o que é hoje esse movimento social, que é essa perspectiva de luta pelo direito do cidadão, cidadã. Seja a terra, seja à moradia, seja à educação, à saúde e etc. São outras perspectivas que vão além desses movimentos históricos, e que estão de alguma forma aí no cenário social, a exemplo dos Sem Terra.

Percebe-se, dessa forma, um deslocamento da discussão específica sobre os movimentos sociais do campo, para um debate “mais geral”, com uma “perspectiva de luta pelo direito do cidadão, cidadã”. Entretanto, as lutas dos movimentos sociais do campo possuem perspectivas específicas em torno de um projeto de campo, de sociedade e de educação.

Já a *Professora E* traz contribuições pertinentes a respeito da relação escola – sujeitos – comunidade, algo não identificado no PPC da *IES E*, nem tampouco na entrevista com o *Coordenador E*.

iii) A interação entre campo e cidade

Esse elemento é identificado em apenas 2 das 11 entrevistas, uma ausência já esperada diante da constatação que nenhum dos PPC e das ementas traz essa discussão.

Para a *Professora E*:

Professora E: [...] a discussão da Educação do Campo traz alguns questionamentos para a educação em qualquer espaço, seja [...] **na cidade, no campo**, em qualquer espaço ela traz questionamentos **porque não fica só na especificidade do campo, vai além e faz esse diálogo**. [...] não dá pra formar um pedagogo que não conhece toda a discussão que permeia a Educação do Campo e que traz contribuições fantásticas pra educação em qualquer espaço e em qualquer nível também.

O depoimento acima demonstra o reconhecimento de uma visão não dicotômica entre campo e cidade, principalmente ao destacar que “não fica só na especificidade do campo, vai além e faz esse diálogo”, um diálogo necessário ao que Jesus (2004) define como a partilha de sonhos e utopias que contemplem os direitos de todas e todos. A entrevistada reconhece ainda que os elementos que permeiam a Educação do Campo precisam fazer parte da formação da(o) pedagoga(o) pelas contribuições que trazem para repensar “qualquer espaço” e “qualquer nível”.

A *Coordenadora F* afirma que é preciso:

Coordenadora F: [...] formar um professor que tenha esse entendimento, que não trabalhe só a questão que fique lá (campo), mas que tenha este entendimento que tanto lá (campo) [...] quanto aqui (cidade) [...] tem que estar interligado. Não pode ser segregado.

Esse reconhecimento da não segregação está de acordo com Antunes-Rocha (2011b) quando esta chama atenção para o cuidado para que o foco da discussão não seja a dicotomia rural/urbano. Mas, numa perspectiva dialética, enxergá-los como espaços complementares e contínuos, numa relação de interdependência.

Em linhas gerais, verificamos que o reconhecimento da *relação entre campo – políticas públicas – educação*, bem como dos *princípios éticos e justiça social* não foram identificados. Em relação ao primeiro elemento, verificamos que essa é uma tendência recorrente tendo em vista que em nenhum dos documentos e entrevistas até então analisadas há referência a essa tríade que, segundo Caldart (2008), constitui a novidade da Educação do Campo. Em contraposição, o segundo elemento, identificado tanto nas Resoluções 01/2002 e 01/2006, quanto nos PPC dos *Cursos A, C, D e F*, não aparece em nenhuma das entrevistas.

Identificamos em uma das entrevistas a preocupação explícita em oferecer um processo formativo que atenda às demandas do mercado de trabalho, perspectiva da Educação Rural, conforme relato a seguir:

Coordenador E: Hoje, se você quer ser pedagogo e não quer em nenhum momento de sua vida profissional trabalhar com criança você tem campo pra isso. [...] Há duas semanas, por exemplo, o Conselho Nacional de Justiça determinou a presença do pedagogo em todos os municípios que tiver o Ministério Público atuando e aí a gente dá um curso de pedagogia e não discute pedagogia judicial, pedagogia empresarial, no campo, com as suas especificidades eu acho que tem muito a ser ampliado ainda.

Para o entrevistado, o foco do trabalho no curso direciona-se ao atendimento às exigências do mercado, o que está em consonância com os princípios presentes no PPC da referida IES onde ele atua. Apesar de ter sido elaborado em 2011 e implementado a partir de 2012, traz poucas referências à Resolução 01/2006 quanto às especificidades da formação, prevalecendo o caráter generalista. Uma formação pensada nessa ótica, segundo Brzezinski (2008), está pautada na concepção de economia de mercado e na ideologia neoliberal, cujo foco encontra-se na preparação de mão de obra para atender às demandas do sistema capitalista e, conseqüentemente, os interesses da Educação Rural e do agronegócio. Para Freire (1996), um discurso cuja força ideológica pode contribuir para fortalecer o individualismo e a competitividade, o que, por sua vez, poderá limitar as possibilidades das(os) estudantes em comprometerem-se com o projeto de campo, de educação e de sociedade presente da Educação do Campo.

Ao longo da análise observamos a presença de elementos importantes na compreensão do *Projeto de campo*, ainda que de forma acanhada se levarmos em consideração a ausência, já anteriormente mencionada, de discussões centrais, bem como o quantitativo de sujeitos entrevistados e a frequência em que os elementos aparecem ao longo das falas. Por outro lado, reconhecemos o trabalho destas(es) profissionais que, diante da ausência de investimentos em formação continuada, identificada em 5 das 6 instituições, têm se esforçado no sentido de *contribuir e construir* essa relação entre Educação do Campo e Pedagogia.

Diversidade Cultural

Seguindo a mesma tendência identificada nos marcos normativos e nos PPC, a categoria temática *diversidade cultural* aparece em todas as entrevistas (Cf. Tabela 6).

Tabela 6 - Elementos relacionados à categoria *Diversidade Cultural* identificados nas respostas das(os) coordenadoras(es) e professoras(es)

Elementos	Coordenadoras(es)						Professoras(es)				
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E
Sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formas específicas de organização social	--	X	X	X	--	--					

Fonte: Acervo da pesquisa.

Com base na tabela 12, a ênfase está voltada ao elemento característico: *Sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias*. Nos depoimentos das(os) coordenadoras(es), o mesmo está vinculado à discussão sobre reconhecimento/valorização do contexto local e contextualização de conhecimentos e saberes. Em 4 quatro das 5 entrevistas das(os) professoras(es) identificamos aspectos direcionados ao reconhecimento e à valorização da cultura campesina e em 1 a ênfase nas dificuldades e ausências, conforme apresentamos a seguir.

i) Sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias

Nos depoimentos identificamos a percepção da importância do trabalho com a *diversidade cultural* e do reconhecimento dos povos do campo como *sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias*. Para a *Professora E*, é fundamental “[...] **conhecer as especificidades**, pois o pedagogo vai atuar em várias áreas, inclusive **nos próprios movimentos sociais** e em organizações não governamentais”. Nessa mesma linha de pensamento encontramos o depoimento da *Coordenadora A*:

Coordenadora A: [...] Todo pedagogo, não só na disciplina Educação do Campo [...] deve ter a consciência que a educação se dá em todos os espaços: **ela se dá na rua, quando o aluno vai fazer a feira. Se dá quando o aluno vai tirar o leite do gado.** Ele está aprendendo e quando ele vai pra escola isso pode **se tornar motivo de aprendizagem, recurso de aprendizagem** [...] O pedagogo precisa está aberto a essa dimensão de que **o campo é um espaço rico de conhecimentos** [...].

Esse reconhecimento do campo como “espaço rico de conhecimentos” vincula-se à percepção dos sujeitos como portadores e produtores de saberes, o que pode contribuir não

apenas na formação da(o) licencianda(o), como na mudança de visão por parte das(os) profissionais que atuam nestes cursos, conforme aponta a *Coordenadora B*: “[...] às vezes tiram até da gente, educador, os estereótipos das dificuldades que os alunos têm e tantas outras coisas que a gente pensa sobre eles”

A *Professora C* demonstra um aspecto importante:

Professora C: No campo eu vou encontrar o sujeito que encontra-se na escola, mas vou encontrar o sujeito que não está na escola e que desenvolve uma prática educativa. [...] é a gente reconhecer todos esses sujeitos do campo, mas a gente trazer para a educação, já que é a minha área, essa perspectiva da escolarização e da prática educativa.

Essa é uma visão alargada de educação que se consolida, principalmente, a partir da *II Conferência Nacional de Educação do Campo*, na qual se reconhece que a mesma engloba experiências nos campos: *formal e não formal*, de forma não compartimentada, mas que reconhece as articulações e as influências mútuas dessas práticas na formação histórica, social e cultural desses sujeitos.

No depoimento da *Coordenadora F* surgem reflexões importantes sobre o trabalho com a diversidade cultural local:

Coordenadora F: Eu ainda vejo isso como uma coisa partida no sentido que, uma aluna disse pra mim: *professora é preciso que as coisas se fixem lá, que tenham entendimento das coisas que estão acontecendo lá*. Eu disse: *sim minha filha, que tenham conhecimento de lá e do todo*. Que eles tenham essa compreensão [...].

Enquanto a fala da estudante aproxima-se daquilo que Candau (2008) denomina *abordagem diferencialista ou plural*, que defende um isolamento cultural, a defesa da coordenadora caminha na direção de romper com uma perspectiva localista conhecendo a realidade local e o todo. Na nossa compreensão, os elementos para os quais a coordenadora chama atenção têm relação com aquilo que Reis (s/d) denomina o cuidado necessário para que o trabalho com o contexto local não se resuma a uma forma de exclusão inversa por meio de uma educação localista. Assim, concordamos com Jesus (2004) que é preciso que as questões locais estejam interconectadas com as questões nacionais e globais.

Do ponto de vista da diversidade cultural, é preciso entender que as diferenças são o resultado de construções sociais não isoladas, mas, resultantes de múltiplas interações estabelecidas ao longo do tempo e dos espaços. Reconhecer essas dimensões é importante,

uma vez que a ênfase ao contexto local e a contextualização de conhecimentos e saberes aparece nos extratos das entrevistas com as coordenações como elemento principal de justificativa à inclusão da temática Educação do Campo nos PPC dos cursos, conforme observamos no Quadro 11:

Quadro 11 - Extratos das entrevistas com as coordenações dos cursos sobre a contextualização de saberes

Coordenadora(or)	Extratos das entrevistas
Coordenadora A	<i>O pedagogo precisa reconhecer que tem o campo, que tem o quilombo, o indígena e que isso está perto de nós [...] A educação do campo está presente em todos os municípios [...] como aqui a gente tem cidades circunvizinhas que trabalham com atividades de campo, com reservas indígenas e quilombolas, se pensou em trazer um estudo aprofundado para o curso [...].</i>
Coordenadora B	<i>[...] a maioria do alunado são professores da zona rural e trabalham com turmas multisseriadas, daí a necessidade de trabalhar com a Educação do Campo [...] O currículo tem que ser contextualizado [...] o trabalho com Educação do Campo faz parte do contexto, da história deles, da cultura, da região [...].</i>
Coordenadora C	<i>Primeiramente é uma educação que é voltada para atender as necessidades e [...] as especificidades da população do campo, em termos de ensino contextualizado. Contextualizando a situação socioeconômica do estudante, a cultura do estudante, a história do estudante que está dentro da sociedade onde ele vive. Onde ele aprende as áreas de conhecimentos relacionadas aquilo que ele vive: a história do seu povo, a cultura do seu povo, ao território onde ele habita.</i>
Coordenador D	<i>[...] há uma especificidade curricular prá se trabalhar de acordo com a realidade, porque o que se cobra muito é você trabalhe de acordo com a realidade local.</i>
Coordenador E	<i>[...] a educação do campo é uma demanda forte aqui na região. [...] já identificamos a necessidade de rever nossa matriz curricular. Uma das demandas é essa: contemplar... A gente está em uma região onde a educação do campo ainda é muito marcante. Nós temos muitas escolas de zona rural, inclusive escola que ainda mantém o ensino multisseriado. Então essa realidade não pode deixar de ser contemplada na formação do pedagogo.</i>
Coordenadora F	<i>É importante trabalhar a Educação do Campo no curso de Pedagogia até no sentido, não é do não deslocamento [...] mas é de trabalhar de uma forma mais contextualizada.</i>

Fonte: acervo da pesquisa.

Ainda sobre contextualização, o *Professor A* esclarece que

Professor A: [...] você **contextualiza para aproximar da realidade dos lugares**, ou seja, experiências que são feitas e que se aproximam da realidade, **ressignificam o que se ensina** e faz com que o estudante se veja dentro do processo de ensino. Essa perspectiva seria de **sentimento de pertencimento e valorização da cultura local** [...].

Compreendemos, a partir dos extratos anteriormente citados, que há uma preocupação em que a(o) pedagoga(o) tenha acesso aos conhecimentos sobre a sua realidade e que o currículo seja contextualizado. De acordo com Jesus (2004), a importância desse aspecto se dá diante do exercício do pensamento contextual: aquele que não separa, nem reproduz os fenômenos para explicá-los, mas considera as relações, inter-relações e implicações mútuas entre os contextos local, nacional e internacional, que podem ser tanto solidárias e ao mesmo tempo conflitivas.

Compreendemos que o resgate da realidade local, da cultura, dos saberes das comunidades e a contextualização do currículo escolar necessita um trabalho voltado a educar o olhar destas(es) estudantes de forma crítica e cuidadosa para o que poderão encontrar nessa realidade tão diversa e injusta que ainda persiste no campo brasileiro. O depoimento da *Professora B* reafirma essa necessidade: “Eles são tidos como pessoas que não são portadoras de culturas. Eu vejo muito isso: têm, como se fosse, da zona rural... eles não serem portadores de cultura e de conhecimentos”.

Para tentar mudar esse pensamento em relação aos sujeitos do campo, a mesma vem *exigindo* a inserção das(os) licenciandas(os) nas comunidades. Ao expressar os motivos dessa inserção ela evidencia um olhar ainda muito comum em relação aos povos do campo, que é de enxergá-los a partir de suas carências, conforme depoimento a seguir: “[...] Foi uma exigência minha que elas fossem trabalhar na zona rural. Até por serem assim, pessoas carentes, que não tem uma aula diferente” (Professora B).

Segundo ela, essa experiência tem possibilitado uma mudança de visão em relação aos estudantes do campo:

Professora B: [...] as alunas achavam que era assim: alunos malcomportados, aqueles alunos ignorantes. Quando elas chegaram lá que elas viram [...] elas disseram: *professora a realidade é muito diferente. Tem certa dificuldade tem. [...] A gente pensava que eles não sabiam ler, eram aquelas pessoas que não eram alfabetizadas, que eram sem educação.*

Se por um lado reconhecemos a importância deste contato, por favorecer a desconstrução de certas visões preconceituosas em relação a esses sujeitos, por outro, é uma ação que requer da(o) professora(o) formadora(o) uma atenção maior para o aprofundamento dos fundamentos teóricos que oportunizem (re)orientar o olhar, levando as(os) estudantes a não apenas enxergar as limitações e ausências, ou ainda, as questões de aprendizagem e de

bom comportamento, mas, da cultura, dos valores, das formas de organização, dos saberes, do trabalho, enfim, das possibilidades de transformação social e de emancipação.

Ao longo da entrevista a ênfase estava sempre voltada às dificuldades, como observamos no depoimento a seguir:

Professora B: Tem muitas dificuldades, muitas. Eu vou logo voltar para a parte do ensino: Você que ensina na zona rural tem assim: “N” dificuldades. Dificuldade de material didático, de passar um vídeo que trate da realidade deles. Agora que é uma disciplina que eu gosto de lecionar e também de conversar, de ver as dificuldades que tem na Educação do Campo. Assim, o pessoal da zona rural tem a questão também de reunião, de dialogar... (pausa). Particularmente, eu acho bom. Eu gosto. Têm tantos da zona rural aí que são bons profissionais e que se dão bem na vida. Mas, assim... O pessoal ainda tem essa certa discriminação, achando que quem mora na zona rural não tem expectativa de vida.

Esse depoimento suscita algumas reflexões: primeiro, de fato a situação da educação que é ofertada nas escolas do campo em boa parte dos municípios ainda é bastante precária, apesar dos avanços e das conquistas. Pela sua experiência como docente em uma escola do campo, possivelmente, ela tenha enfrentado muitas dificuldades. Entretanto, concordamos com Freire (2000) que é preciso cuidado em relação aos discursos que inviabilizam a aventura da liberdade e da luta e que levam a uma *acomodação perdidamente desesperançada*.

Em segundo lugar, Arroyo (2007a) afirma que a presença de sujeitos diversos nas escolas, portadores de trajetórias tão desumanas, com infâncias, adolescências e juventudes quebradas, exige dos cursos de formação o desafio de repensar até que ponto os saberes aprendidos estão preparando as(os) profissionais para lidar com formas tão brutais de precarização, de pensar que profissionais devem ser formados para garantir a luta pelo direito de sujeitos concretos que vivem em contextos tão precarizados.

Nesse sentido, o trabalho com Educação do Campo nos cursos de Pedagogia não pode limitar-se a “conversar, a ver as dificuldades”, mas a buscar refletir e estimular o planejamento de ações que possibilitem a superação de limites em busca do *inédito viável* (FREIRE, 2011), que favoreçam um olhar para os sujeitos do campo, com sua identidade e culturas próprias, portadores e produtores de saberes, muitas vezes, invisibilizados por uma Educação Rural que não favorece enxergar as possibilidades.

Outro depoimento que nos chamou atenção foi o do *Professor D*:

Professor D: Tive a experiência de ensinar na zona rural desse município, num distrito e observei que o livro didático, que é o mesmo que se trabalha aqui na cidade, [...] necessitaria de adaptações, de verificar o local lá [...] que eu trabalhava. De verificar o contexto geográfico, de verificar o período de plantação, de colheita, de chuvas. Como aqueles meninos se deslocam para os pequenos sítios, como é que eles retornam. Ou seja, o livro didático, um modelo adaptado a uma realidade possível, poderia ajudar a desenvolver os saberes, não é? Num contexto da própria realidade. Visualizando a própria realidade daquela comunidade, daqueles alunos e dos familiares [...], por exemplo, um diagnóstico prévio para verificar quais são os elementos sociais e culturais daquela região.

Com efeito, alguns livros didáticos utilizados nas escolas do campo ainda não abordam os conhecimentos de forma contextualizada e não propiciam um trabalho com a realidade dos alunos. Entretanto, do ponto de vista do instrumento em si, não se trata apenas de uma “adaptação”, mas de *adequações* que possam assegurar a presença de conhecimentos e saberes sobre o território brasileiro, em seus diferentes aspectos – geográficos, históricos, culturais, sociais, populacionais, linguísticos, econômicos etc. – e não em priorizar apenas elementos de algumas regiões do Brasil e divulgá-los como referência nacional.

Por outro lado, concordamos com Pereira (2014, p. 130-131) “[...] que é o uso didático que o professor faz do livro que define seu sentido nas mais diversas realidades”. Assim, o fato do livro didático negar ou invisibilizar essas especificidades e conhecimentos não pode servir de justificativa para a ausência de um trabalho sobre as questões locais, uma vez que ele é apenas um instrumento dentro do processo ensino-aprendizagem. O desafio reside em ir além do livro, resgatando a diversidade cultural presente nas comunidades de forma contextualizada, dentro de uma relação que integre o local e o global, superando, sempre que possível e necessário, a lógica linear presente nesse instrumento.

ii) Formas específicas de organização social

O trabalho com diversidade cultural aparece relacionado ao reconhecimento das *formas específicas de organização social* dos povos do campo. Para a *Coordenadora C*:

Coordenadora C: A educação do campo se preocupa com a especificidade da educação [...] fortalecendo os laços dos sujeitos com a sua cultura, com a sua história, com a territorialidade, com o seu território, ou seja, com a sua vida [...].

Ao reportar-se ao fortalecimento dos laços dos sujeitos com a territorialidade e o território, como consequência do trabalho com Educação do Campo, a coordenadora resgata elementos importantes sobre as formas específicas de organização social das comunidades camponesas, uma vez que, segundo Fernandes (2008), os territórios são espaços delimitados por relações de poder e de resistência. Por sua vez, quanto mais organizadas as formas de resistência, mais perceptíveis serão as características específicas de formas de organização social nesses territórios.

O *Coordenador D* reconhece que “[...] na realidade de cada região [...] há particularidades e especificidades que precisam ser trabalhadas na formação do pedagogo”. Nessa mesma ótica, a *Coordenadora B* afirma que “[...] ela oportuniza que os alunos vejam a educação como uma possibilidade de permanecer no lugar em que vivem, de aprender a conviver com o semiárido, de aprender a conviver com o espaço que tem”.

Já a *Coordenadora C* enfatiza a valorização do trabalho desenvolvido do campo:

Coordenadora C: [...] a Educação do Campo fortalece eles em termo de trabalho. O trabalho desenvolvido no campo em termos da agricultura familiar [...] fazendo com que ele invista naquele local. Que ele permaneça, que depois dê o retorno de todo o aprendizado que ele teve pra contribuir com o seu local de moradia, com o seu trabalho. Eles não precisam sair do local onde eles estão pra irem buscar outras oportunidades de estudo lá fora, porque eles têm um estudo que é voltado para o campo e que contempla as questões do campo.

De fato, o trabalho com a temática pode despertar o desejo e compromisso com a transformação da realidade das comunidades e a valorização do trabalho na agricultura familiar. Por outro lado, é pertinente considerarmos as colaborações de Antunes-Rocha (2011a) ao afirmar que o foco da discussão não pode ser a fixação do sujeito no campo, objetivo principal do *Ruralismo Pedagógico*.

A Educação do Campo não tem pretensões de criar essas condições, pois enxerga essa permanência como uma conquista mais ampla, que envolve outras dimensões, cuja escola é apenas uma fração delas. Ainda conforme a autora, a escola estará qualificando sua ação junto à comunidade ao assumir o compromisso de discutir questões fundamentais na relação entre os povos do campo e a melhoria das condições de vida, incluindo a posse e o uso da terra, das águas e florestas.

Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2007a) que ao estudar a realidade local e contextualizar o currículo, é necessário que os cursos de formação não se omitam quanto à

abordagem aos componentes centrais na compreensão do projeto de campo, de educação e de sociedade defendido pelos movimentos sociais, dentre os quais, destacamos: a força que a terra e os territórios¹⁷ exercem na formação social, cultural, política e identitária destes grupos; o equacionamento da terra e a luta pela reforma agrária; as especificidades das escolas do campo e a luta por uma Educação do Campo, entre outros.

Em síntese, é possível afirmar que os elementos apontados ao longo das entrevistas indicam uma aproximação à categoria *diversidade cultural*. Há, conforme já identificado na legislação e nos PPC, uma ênfase quanto à valorização das populações camponesas como *sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias*, de forma que as(os) 6 coordenadoras(es) entrevistadas(os) salientam a necessidade de valorização do contexto local e contextualização do currículo. Além disso, esse é o elemento apontado como responsável pela inserção do tema nos cursos de Pedagogia.

A valorização das *formas específicas de organização social* é destacada pelas(os) *Coordenadoras(es) B, C e D*, sendo que as duas últimas estão de acordo com o que é descrito sobre esse elemento característico no PPC dos cursos nos quais atuam. Essa percepção importante, principalmente por considerarmos que a Resolução 01/2006, na qual os cursos se orientam, não faz referência à mesma.

Protagonismo dos Sujeitos

Ao longo das entrevistas com os 11 sujeitos, encontramos em apenas 2 delas referência à categoria *protagonismo dos sujeitos do campo* (Cf. Tabela 7):

Tabela 7 - Elementos relacionados à categoria *Protagonismo dos Sujeitos* identificados nas respostas das(os) coordenadoras(es) e professoras(es)

Elementos	Coordenadoras(es)						Professoras(es)				
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E
Na construção e implementação da EC	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X
Na conquista de políticas públicas afirmativas	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Acervo da pesquisa.

¹⁷ De acordo com Fernandes (2014), os territórios são materiais e imateriais conforme apresentamos no Capítulo 1.

Com base na tabela identificamos que a categoria contempla como elemento característico *o protagonismo dos sujeitos do campo na construção e implementação da educação do campo*.

i) O protagonismo na construção e implementação da Educação do Campo

Esse elemento pode ser identificado no extrato a seguir:

Professor D: [...] foi feito um trabalho (seminário em equipes e apresentado em sala) e um dos grupos falou sobre o modelo de Educação do Campo do Movimento Sem Terra, e dentro desse contexto foi apontado à própria luta de como foi à conquista histórica da Educação do Campo aqui no Brasil. Então uma das metas para o próximo período é envolver dentro da Educação do Campo (componente curricular) os movimentos sociais, um deles é o MST.

Pelo exposto, observamos que, mesmo os PPC não dando ênfase a essa categoria temática, o trabalho desenvolvido em sala de aula acaba por favorecer o reconhecimento do papel que os povos do campo, principalmente os movimentos sociais, desempenham *na construção e implementação da Educação do Campo*, possibilitando, inclusive, perspectivas de futuras articulações com estes sujeitos coletivos.

Para a *Professora E*:

Professora E: É importante ressaltar bastante o quanto as discussões e os textos também quebraram alguns estereótipos. Como por exemplo, dos movimentos sociais do campo, especialmente o MST. Então o grupo tinha alguns preconceitos muito fortes com o MST e que a gente é, no texto da Roseli Caldart, a gente foi vendo como é um movimento organizado e como ele traz contribuição e o papel dos movimentos sociais dentro da Educação do Campo, no sentido de contribuir, de quebrar alguns paradigmas e construir outros que colocam as pessoas num patamar mais humano, de relações de troca. Então a disciplina ela ajuda também a quebrar estereótipos que a mídia vem forçando que a gente perceba de forma deturpada.

O depoimento apresenta não apenas o trabalho de valorização dos movimentos *na construção e implementação da Educação do Campo*, como a ênfase nos processos de humanização a partir da experiência destes sujeitos coletivos, que possibilitam superar estereótipos construídos, principalmente pela forma como a mídia apresenta-os. Por outro lado, para o *Coordenador D*, “[...] está se abrindo um leque de oportunidades para a educação

do campo. [...] mas ainda é uma área acanhada. E como todos os eventos ou particularidades precisa de grupos pra poder se fortalecer, precisa de novas ideologias e, principalmente, de investimentos”.

O entrevistado não deu indícios *do que, ou quem* contribui para essas mudanças na educação, o que, por sua vez, evidencia ‘certa limitação’ em relação à historicidade, aos avanços e às conquistas do Movimento da Educação do Campo, ao afirmar que a mesma “precisa de grupos para poder se fortalecer, precisa de ideologias e, principalmente, de investimentos”. Possivelmente ele desconheça os diversos movimentos sociais do campo que, em parceria com várias instituições, encontram-se articulados desde a década de 1980 e, de forma mais consolidada, a partir de 1990, em prol das transformações e conquistas até então percebidas na Educação do Campo.

Um aspecto que consideramos positivo é o fato de o trabalho desenvolvido em sala de aula favorecer o estudo sobre o *protagonismo dos sujeitos*, tendo em vista a importância desse elemento para que as(os) estudantes diferenciem os projetos de Educação do Campo e Educação Rural. Essa ação das(os) professoras(es) representa um avanço importante na prática de ensino adotada, uma vez que nos PPC dos cursos não há referência a essa categoria e nos marcos normativos identificamos apenas uma orientação para o trabalho com protagonismo dos sujeitos na Resolução 01/2002.

Além disso, a possibilidade de reeducar o olhar em relação a estes sujeitos e sua luta representa um esforço na busca de relações de respeito, equidade e justiça, superando estereótipos e preconceitos divulgados pela mídia, questões de suma importância, considerando que poderão estas(es) pedagogas(os) em formação tornarem-se professoras(es) em áreas de assentamentos ou em escolas nas quais encontram-se estudantes vinculados aos movimentos sociais do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS DE PESQUISA

No âmbito das relações entre Educação do Campo e Pedagogia, buscamos investigar a presença de elementos característicos da Educação do Campo nas propostas dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia do Agreste e Sertão de Pernambuco, que não se caracterizam em *Pedagogia da Terra* ou *do Campo*. Com base no referencial teórico e em resultados de produções acadêmicas, procuramos identificar os referidos elementos que foram organizados em torno das seguintes categorias analíticas que elegemos *a priori*: *Projeto de campo*, *Diversidade cultural* e *Protagonismo dos sujeitos do campo*.

Dessa forma, vinculamos o *Projeto de campo* aos projetos de sociedade e de educação defendidos pelos movimentos sociais do campo. Um campo na ótica de territórios materiais e imateriais, território de enfrentamentos e de luta por uma sociedade mais justa e equânime. Um lugar de vida, de estabelecimento e fortalecimento de relações de convivência e de trabalho que favoreçam a emancipação e a qualidade de vida dos sujeitos que nele vivem e convivem, reconhecendo as relações de interdependência entre este e a cidade. Relacionado à categoria *Projeto de campo*, destacamos como elementos característicos da Educação do Campo: *a relação entre campo – políticas públicas - educação; a interação entre campo e cidade; a educação como instrumento de emancipação e de transformação social; interação: escola/família/comunidade/movimentos sociais; os princípios éticos e justiça social*.

No que concerne à categoria *diversidade cultural*, a produção existente evidencia a necessidade do trabalho com esse elemento considerar as diferentes dimensões e materialização da cultura campesina: sua história, seus saberes e suas formas de organização, ressaltando a importância de um trabalho contextualizado que articule e integre os contextos local-regional-nacional-global. A esta categoria associamos os seguintes elementos característicos: *sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias; formas específicas de organização social*.

Por sua vez, o *protagonismo dos sujeitos do campo* é apontado, no marco teórico que elegemos como referencial do nosso estudo, como sendo essencial na diferenciação entre os projetos de Educação Rural e do Campo. Ele caracteriza o movimento de emancipação/libertação, protagonizado por esses sujeitos e seus coletivos na construção da Educação do Campo. Como elementos característicos para essa categoria identificamos: *o protagonismo dos povos do campo na construção e implementação da Educação do Campo; na conquista de políticas públicas afirmativas*.

Essas categorias analíticas e os elementos característicos inerentes a cada uma delas foram utilizados na análise da legislação, dos 6 PPC, das entrevistas com 6 coordenadoras(es) e 5 professoras(es), com o objetivo de verificar as aproximações e os distanciamentos entre os elementos característicos da Educação do Campo identificados e os cursos de Licenciatura em Pedagogia do Agreste e Sertão de Pernambuco.

Na análise dos marcos normativos: Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002), Resolução 01/2006 (BRASIL, 2006), Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009) e Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010), buscamos identificar o que os documentos oficiais apresentam em relação aos elementos característicos da Educação do Campo na formação de professoras(es) e quais destes elementos são contemplados nos PPC e nas entrevistas.

Identificamos nos PPC e nas entrevistas os elementos contemplados e ausentes, a exemplo da *relação campo – políticas públicas - educação*. Os resultados da pesquisa revelam que:

- A categoria *Diversidade cultural* é a mais presente, tanto nos marcos normativos, quanto nos PPC dos cursos investigados e nas entrevistas com os sujeitos. Os elementos característicos da Educação do Campo que se destacam nessa categoria são: *o reconhecimento dos povos do campo como sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias*;
- Na categoria *Projeto de campo* identificamos maior ênfase aos elementos: *educação como instrumento de emancipação e de transformação social, seguido dos processos de interação escola/família/comunidade/movimentos sociais*;
- A categoria *protagonismo dos sujeitos do campo* foi a menos identificada.

Sobre *Diversidade cultural* identificamos no Decreto 7.352/2010 e nas Resoluções 01/2002 e 01/2006 referências que evidenciam o reconhecimento dos povos do campo como *sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias*. As orientações indicam a necessidade da formação de pedagogas(os) não somente contemplar, mas valorizar e respeitar a diversidade cultural local, regional e nacional. Perspectiva que se repete nos 6 PPC dos cursos, vinculada à necessidade de realização de pesquisas de campo que possam resgatar a diversidade cultural local, além da identificação de formas de discriminação e preconceito, com planejamento de estratégias de superação das mesmas. A entrevista das(os) 6 coordenadoras(es), além de enfatizar estes aspectos, apresenta a diversidade cultural local vinculada à necessidade de contextualização do currículo. Para elas(es), o contexto local e a diversidade cultural existente nas comunidades foi o principal

elemento responsável pela inserção da Educação do Campo nos cursos. 4 das 5 professoras(es) entrevistadas(os) também reconhecem a importância do resgate e da valorização da diversidade, capaz de favorecer o fortalecimento dos laços identitários e o comprometimento com ações de transformação da realidade.

Entretanto, nesse trabalho de contextualização e de resgate da cultura local, evidenciamos a necessidade de preparar as(os) estudantes para tensões, conflitos e precariedades que poderão possivelmente encontrar a fim de que as ações desenvolvidas assumam a perspectiva apresentada por Caldart (2008) em relação ao conceito da Educação do Campo com suas três dimensões: a *negatividade*, como denúncia/resistência; a *positividade* por meio de práticas e propostas do que fazer e do como fazer; a *superação* como utopia ligada a uma perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

Identificamos também a valorização das *formas específicas de organização social*. Esse elemento é encontrado no Decreto 7.352/2010, nos PPC dos cursos C, D e E e nos depoimentos das(os) coordenadoras(es) B, C e D. De acordo com os resultados da pesquisa, o trabalho com o referido elemento possibilita ao estudante um olhar diferenciado para as formas próprias de organização das comunidades, de comprometimento com as atividades de transformação, de valorização do trabalho na agricultura familiar e nas ações de convivência com o semiárido.

Na categoria *Projeto de campo*, os marcos normativos apresentam 4 elementos característicos: *a interação entre campo e cidade* (Resolução 01/2002 e Decreto 7.352/2010); os *princípios éticos e justiça social* (Resoluções 01/2002 e 01/2006); *a educação como instrumento de emancipação e de transformação social* (Decreto 6.755/2009) e *a interação escola/família/comunidade/movimentos sociais* (Resoluções 01/2002, 01/2006 e Decreto 7.352/2010).

A *interação entre campo e cidade*, apesar de não constar em nenhum dos PPC, é evidenciada no depoimento da *Coordenadora F* que chama atenção para que a ênfase nas questões locais não limite a visão da(o) estudante. Para ela, é preciso entender o campo e a cidade de forma não segregada. Já a *Professora E* relata que a discussão sobre Educação do Campo traz questionamentos e contribuições para pensar a educação em qualquer espaço, pois é algo que não se limita somente ao campo, mas estabelece diálogos.

A referência aos *princípios éticos e justiça social*, presentes nas duas resoluções analisadas, é encontrada nos PPC dos cursos A, C, D e F que evidenciam a necessidade dos egressos atuarem de maneira ética, comprometendo-se com os princípios da justiça e

solidariedade, de forma a contribuir na construção de uma sociedade mais justa, equânime e igualitária. Por outro lado, nas entrevistas não identificamos menção a esse elemento.

Enquanto nos marcos legais *a educação como instrumento de emancipação e de transformação social* é citada apenas na Resolução 01/2006 e no Decreto 6.755/2010, nos PPC aparece em 5 dos 6 documentos analisados, estando ausente apenas no curso da *IES F*. Estes documentos mencionam a preocupação com a formação de educadores como agentes de transformação, que se comprometam com a superação das contradições sociais. Além disso, reconhecem a educação como uma das vias de construção da consciência crítica, de saberes que contribuam na inserção das pessoas num projeto de transformação social, cultural, política e econômica. Essa perspectiva foi identificada nos depoimentos da *Coordenadora C*, do *Professor A*, da *Professora C* e do *Professor D*. As(os) entrevistadas(os) referem-se ao comprometimento e envolvimento dos estudantes a partir da ênfase numa perspectiva positiva de campo e de sujeitos, com base na *Pedagogia da Libertação* de Freire e da consciência sobre os processos de opressão/libertação.

A *interação escola/família/comunidade/movimentos sociais* é encontrada em três legislações: Resoluções 01/2002, 01/2006 e Decreto 7.352/2010, sendo que apenas as específicas da Educação do Campo fazem referência aos movimentos sociais. A ausência desse item na Resolução 01/2006 possivelmente justifique a pouca ênfase aos movimentos sociais também nos PPC, tendo em vista ser este o marco normativo que mais influencia a definição do conteúdo dos textos que compõem estes documentos. A exemplo disso, apenas no PPC da *IES C* encontramos alusão aos movimentos sociais do campo. Em relação às entrevistas, a menção aos mesmos é feita pela *Coordenadora C*, pelo *Professor D* e *Professora E* e pela *Professora C*. Os 3 primeiros mencionam a importância de reconhecer o trabalho destes grupos como a última fala sobre a necessidade de estudá-los de forma mais ampla, não se limitando a um movimento ou discussão em si, mas abordando a questão da luta pelo direito à cidadania.

Um elemento ausente em todas as análises é a *relação entre campo – políticas públicas – educação*. Segundo Caldart (2008), a tríade: *Campo - Política Pública – Educação* é a novidade da Educação do Campo e base para sua compreensão. Ela integra a percepção do *campo* como território de produção de vida, identidade e dignas condições de trabalho, impulsionando a luta por políticas públicas que possam assegurar a permanência dos sujeitos nesse espaço. A educação é assumida como instrumento de promoção do desenvolvimento e da melhoria da qualidade de vida das comunidades e dos sujeitos, por meio da construção de conhecimentos que relacionem: ciência, tecnologia, cultura, arte, vida, luta por territórios, por

dignas condições de trabalho, por produção de alimento e relações de respeito à natureza e ao próximo.

Essa ausência soma-se a outras como: a não identificação de debates e estudos sobre as questões agrárias, a luta pela terra, os processos de opressão/dominação/expropriação vividos pelos povos do campo ao longo da história. Assim, ocorre um movimento de deslocamento da discussão política-crítica da Educação do Campo, aquela que oferece elementos para uma melhor compreensão de suas finalidades, com foco nas discussões mais voltadas às questões pedagógicas, o que pode ocasionar, em última instância, um trabalho mais próximo daquele que já vem sendo desenvolvido pela Educação Rural, a serviço do agronegócio.

A categoria *protagonismo dos sujeitos do campo* foi identificada na Resolução 01/2002 que orienta para que sejam incluídos na organização da proposta pedagógica dos cursos de formação estudos sobre “[...] o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo” (BRASIL, 2002, p. 41). Esse extrato da lei demonstra o reconhecimento do protagonismo na *conquista de políticas públicas afirmativas*. Entretanto, observamos que nas demais legislações analisadas não há nenhuma alusão a essa categoria ou aos elementos a ela inerentes, o que também foi identificado em relação aos PPC.

Na análise das ementas dos componentes curriculares identificamos no curso da *IES F* o *protagonismo dos povos do campo* como um dos conteúdos programáticos, além de outros conteúdos que podem favorecer o estudo e a compreensão desta categoria, tais como: *Historicidade da Educação do Campo* (IES A, B, D, E e F), *Movimentos Sociais e Educação do Campo* (IES E e F), *Educação Rural versus Educação do Campo* (IES E e F).

Durante as entrevistas a categoria foi identificada nos depoimentos do *Professor D* e a *Professora E* que relataram experiências vivenciadas em sala de aula nas quais percebeu-se o *protagonismo na construção e a implementação da Educação do Campo* e que contribuíram para mudar a percepção que as(os) estudantes tinham sobre os movimentos sociais do campo. Esse trabalho desenvolvido e relatado por estas(es) professoras(es) é essencial à compreensão do projeto da Educação do Campo. Para Molina (2010), se tirar dela o debate sobre as lutas e conquistas protagonizadas pelos povos do campo, elemento que pelo potencial emancipatório e transformador a diferencia da Educação Rural, ela não será mais Educação do Campo.

Em relação à inserção da Educação do Campo nos cursos pesquisados, com exceção da *IES C* que aborda a Educação do Campo por meio de diversas ações, nas demais instituições o trabalho tem se limitado ao oferecimento de componentes curriculares. Em 2

IES se tratam de componentes curriculares eletivos, em 1 delas há um componente obrigatório e um eletivo, e 3 IES trabalham por meio de componentes curriculares obrigatórios. Essa forma de organização em 5 das 6 instituições, que limita o trabalho a um componente curricular, mesmo diante da presença de outros que poderiam dialogar com essa discussão, pode ocasionar uma fragmentação do debate cuja compreensão exige uma discussão da Educação do Campo em diferentes dimensões da prática educativa e pedagógica, bem como nas diferentes modalidades de ensino que perpassam o Curso de Pedagogia.

Os resultados obtidos sinalizam a necessidade de:

- Investimentos na formação continuada das(os) professoras(es) formadora(es);
- Articulação e parcerias com os movimentos sociais do campo;
- Articulação entre as(os) professoras(es) dos componentes curriculares que abordam questões inerentes à Educação do Campo, tais como: Educação e Movimentos Sociais e Diversidade Cultural. Entendemos que os Estágios Supervisionados e as Práticas Pedagógicas podem favorecer a interlocução entre os professores;
- Maior aproximação entre as IES/Cursos e as escolas do campo, por meio do desenvolvimento de pesquisas, projetos de extensão, articulação com outras instituições de atuação nas comunidades campesinas.

Reconhecemos que as questões supracitadas suscitam um conhecimento mais aprofundamento sobre a formação da(o) pedagoga(o) para atuar nas escolas do campo. De fato, os resultados da investigação apontam perspectivas de novas pesquisas sobre aspectos como: (1) as práticas adotadas nas IES pelas(os) professoras(es) formadoras(es) e a relação com os objetivos anunciados nos PPC dos cursos de Licenciatura em Pedagogia em IES sediadas no Agreste e no Sertão de Pernambuco, e em outras mesorregiões e regiões brasileiras; (2) a influência do trabalho desenvolvido nas IES sobre a Educação do Campo no desenvolvimento de pesquisas, inclusive, nos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) dos estudantes destes cursos; (3) a inserção da Educação do Campo nas Licenciaturas em Pedagogia, do ponto de vista dos estudantes.

Concluimos esta dissertação destacando que o marco regulatório da Educação do Campo (Resolução 01/2002 e o Decreto 7.352/2010) evidencia a necessidade de se formar o professor para atuar nas escolas do campo, observando-se as especificidades do campo. No entanto, esse aspecto da formação não é enfatizado e/ou exigido pela legislação específica para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia (Resolução 01/2006 e Decreto 01/2009). Sendo

assim, consideramos que a presença da Educação do Campo nas propostas das Licenciaturas em Pedagogia investigadas representa um importante avanço para a formação de professores(as) que atuam ou atuarão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos processos de gestão em escolas do campo de Pernambuco. Ao mesmo tempo, reconhecemos que tanto nos PPC, quanto nos depoimentos das(os) entrevistadas(os) ainda há pouca ênfase aos elementos que diferenciam o projeto da Educação do Campo daquele que vem sendo desenvolvido, desde a década de 1930, pela Educação Rural.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. C. **O educador a caminho da roça**: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Campo Grande, MS: Imprensa Universitária, 1986.

ABRÃO, J. C. Tendências nos Discursos Pedagógicos sobre a Educação Rural. In: ALVES, G. L. (Org.). **Educação no Campo**: Recortes no tempo e espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALENTEJANO, P. Questão agrária e disputa de projetos de campo. In: MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R. da P. (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias**: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014 (Série NEAD Debate – N° 22).

ANDRADE, T.; PEIXOTO, A. M. C. Formação de professores para a escola rural. In: III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. 2005, São João del Rei. **Anais**. São João del Rei: MG, 2005. p. 19-37.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação e sociedade**, Campinas, ano 20, n 68, pp. 301-309, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>> Acesso em: Maio15.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011a. p. 123-143.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo no Ensino Superior: repercussões para o desenvolvimento do campo brasileiro. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos sociais, Estado e políticas públicas em educação do campo**: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011b. p. 125-156.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MOLINA, M. C. Educação do Campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: Jan. de 2015.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE PERNAMBUCO. 2002. Recife: Instituto de Planejamento de Pernambuco. V. 42, 2002.

ARAÚJO, F. M. L. Educação rural e formação de professores no Brasil: Gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, MG, v. 10, n. 2 – jul./dez., 2011.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) para o campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. de. **Formação de professores da Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 191-233.

ARROYO, M. G. Introdução: Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 229-236.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 1999. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 2).

ASSOCIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO (ASSIESPE). **Autarquias**. Recife – Pernambuco. Disponível em: <<http://www.assiespe.org.br/2013/autarquias/>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

BEZERRA-NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2003.

BRASIL ESCOLA. **O Estudo da Região Nordeste**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/o-estudo-regiao-nordeste.htm>> Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer Nº 251/62. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. **Documenta**, n. 11, pp. 59-63, 1963.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo**. Seminário Nacional de Educação do Campo, Belém: Gráfica UFPA, 2014.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer N° 252/69. Estudos pedagógicos superiores: Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. **Documenta**, n. 100, pp. 101-117, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Parecer 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília - DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° n° 01 de 03 de Abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília - DF: CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Parecer 03/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília - DF: CNE/CEB, 2008a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 02 de 28 de Abril de 2008**. Institui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília - DF: CNE/CEB, 2008b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CEB n° 01 de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília - DF: CNE/CP, 2006.

BRASIL. **Decreto N° 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. Brasília – DF, 2009.

BRASIL. **Decreto N° n° 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília – DF, 2010.

BRASIL. Decreto-lei N° 1.190, de 04 de Abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: NÓBREGA, V. L. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro, s.n., vol. II, pp. 562-570, s.d.

BRASIL. Decreto-lei N° 8.530, de 02 de Janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/decreto-leiorganicaensinonormal.htm>. Acesso em: 21 ago. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 set. 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de Novembro de 1968. Lei da Reforma Universitária. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 27 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório do Ministro ao Presidente da República**. Rio de Janeiro: Typ do MAIC, 1909.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2012**. Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 161 de 1986**. Reformulação do Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002a. (Coleção por uma Educação do Campo – Vol. 4), p. 18-25.

CALDART, R. S. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. In: Pedagogia da Terra. **Cadernos do Iterra**. Ano II, Nº 06, 2002b, p. 80-103.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5), p. 13-52.

CALDART, R. S. Intencionalidades na formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. In: Pedagogia da Terra. **Cadernos do Iterra**. Ano VII, Nº nº 11, 2007, p. 06-31.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2008. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 7), p. 67-86.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a, p. 257-265.

CALDART, R. S. Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b, p. 119-142. (Coleção Caminhos da Educação do Campo – Vol. 5)

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. 2014. 806 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2014.

CAMARGO, F. M. A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, pp. 240-255, Jul/Dez, 2011.

CAVALCANTE, L. O. H. A Pedagogia como ciência da educação e a Educação do Campo como enriquecimento na Pedagogia. In: NASCIMENTO, A. D.; RODRIGUES, R. M. C.; SODRÉ, M. D. B. (Org.). **Educação do Campo e contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 109-128.

CELLARD, A. A Análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** (Trad. Ana Cristina Nasser). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 295-316.

CHIANCA, R. B. **Geografia: Pernambuco**. São Paulo: Ática, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – II. **Documento Final: Por Uma Política Pública de Educação do Campo**. Luziânia - GO, 02 a 06 de Ago, 2004. Disponível em: <<http://educampoparaense.org/site/pages/biblioteca/documentos.php>> Acesso em: 28 out. 2013.

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DAMASCENO, M. N.; BEZERRA, B. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr., 2004.

DESLAURIERS, J-P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos (Trad. Ana Cristina Nasser). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 130-153.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, Z. M. (Orgs.). **Justiça Social**: Desafio à formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 141-165.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: Espaço e território como categorias essenciais. Mesa redonda no **I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf> Acesso em: 10 mar. 2015.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. pp. 273-302.

FERNANDES, B. M. **Sobre a tipologia de territórios**. s/d. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/sobre-a-tipologia-de-territorios/view>> Acesso em: 14 maio 2014.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Org.). **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53-89.

FOERSTE, E. Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED – GT 08**, Caxambu/MG, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 12 jan. 2014.

FOERSTE, E. Pedagogia da Terra: diálogos entre MST e Universidade. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED – GT 03**, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 12 jan. 2014.

FONTANA, Maria Iolanda. Educação do Campo no currículo do Curso de Pedagogia: experiência para a ação docente emancipadora. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2012, **Anais**. Campinas: UNICAMP, Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 2.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: FONEC, agosto de 2010. Disponível em: <<http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/>> Acesso em: 14 jun. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: o reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-8.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011. p. 19-46.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GARCIA, E. M. S. **A educação do homem do campo (1920 – 1940)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - USF, Itatiba, 2006.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. da G. Participação de representantes da sociedade civil na esfera pública na América Latina. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis. v. 10, n. 18, abr., 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IBGE Cidades. **Histórico e informações estatísticas dos municípios brasileiros**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 09 set. 2013.

JESUS, S. M. S. A. de. Questões paradigmáticas na construção de um projeto político da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53-89.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo (Memória)**. Brasília: Fundação UnB, 1999.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 386-400, setembro/2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. Preparação de pessoal docente para as escolas primárias rurais. **Revista de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. v. 20, n. 52, p. 61-104, out/dez., 1953.

LOURENÇO FILHO, M. B. (Org.). **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. LOURENÇO FILHO, R. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC, 2001. (Coleção Lourenço Filho, Vol. 4)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; FARIAS, I. M. S. de. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira Escola Normal Rural do Brasil: Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE (1934 - 1946). In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**: Instituições, práticas e formação do professor. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007, pp. 53 – 78.

MARINI, R. M. **Dialética da Dependência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MENDONÇA, S. R. **O Ruralismo Brasileiro (1888 - 1932)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENEZES NETO, A. J. de. Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios à formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo – Vol. 1).

MIGUEL, M. E. B. As escolas rurais e a formação de professores. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: Instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007, pp. 53 – 78.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1996.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. cap. 1, p. 09-29.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. cap. 3, p. 61-77.

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2008. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 7), p. 19-32.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

MOLINA, M. C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n., 85, p. 17 – 31. Abr., 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MORIGI, V. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOURA, A. A. V. A Formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo: O Caso da Unimontes. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd – GT 03, Recife/PE, 2012.** Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 12 jan. 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): A Educação no Documento Básico do MST. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): **Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990 – 2001.** Veranópolis – RS: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), 2005. pp. 29-37

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, na 31ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais...** Caxambu – MG, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho03.htm>> Acesso em: 25 out. 2013.

MUNARIM, A. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** 2. ed. Rev. Florianópolis: Insular, 2011. p. 09 - 18.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, A. X. de. **História da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte:** Edição comemorativa do 50º aniversário de sua fundação, 1934-1984. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1984.

OLIVEIRA, N. R. de. Educação e Emancipação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PEREIRA, V. A. O texto e o contexto do livro didático na Educação do Campo. In: LIMA, E. de S.; SILVA, A. M. (Orgs.). **Diálogos sobre Educação do Campo.** 2. ed. Teresina: EDUFPI, 2014. pp. 129-148.

PERNAMBUCO. CONDEPE, Agência Estadual de Planejamento e Pesquisa de Pernambuco. Base de Dados do Estado. **Divisão Geopolítica.** Disponível em: <<http://www.bde.pe.gov.br/estruturacaogeral/mesorregioes>> Acesso em: 28 jul. 2015.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A dos (Coord.). **Referências para uma política nacional de Educação do Campo:** Caderno de subsídios. Brasília: SEMTEC, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

REIS, E. S. **Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável:** avaliação de uma prática educativa. Juazeiro, BA: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

REIS, E. S. **Educação para a convivência com o semiárido:** desafios e possibilidades. s/d. Disponível em: <<http://www.ppgesa.uneb.br/arquivos/ECS-DP.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2015.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação.** 2009. Dissertação de (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, C. F. dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo.** Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, F. M. dos; MAZZILLI, S. A formação de educadores Sem Terra: um estudo de caso. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED – GT 08, Caxambu/MG, 2007.** Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 12 jan. 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143, 2009.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – Vol. 5).

SCHEIBE, L. Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia: da regulação à implementação. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. UFMG. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Coleção Didática e Prática de Ensino. p. 551-566.

SERVIÇO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA (SERTA). **Histórico.** Disponível em: <<http://www.serta.org.br/o-serta/historico/>> Acesso em: 04 abr. 2014.

SERVIÇO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA (SERTA). **Proposta Educacional.** Disponível em: <<http://www.serta.org.br/proposta-educacional/>> Acesso em: 04 abr. 2014.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 66).

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, vol. 4)

SOUZA, J. B. de. **Escola Normal Rural de Juazeiro: uma experiência pioneira.** Juazeiro do Norte: IPESC, 1994, (Série Monografia, nº 3).

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo**: propostas e práticas do MST. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A Entrevista na Educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2011. (Série Pesquisa, vol. 4).

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; ESCOBAR, M. O. (Org.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Editora UFBA, 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n.14, pp. 61-88. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf> Acesso em: 15 jan. 2014.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>> Acesso em: 15 maio 2015.

TÔRRES FILHO, A. Problemas do ensino agrícola no Brasil. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, 1942. Vol. 8.

TORRES, R. M.; FREIRE, P. **Educação Popular**: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: Questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 127-135.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenação do curso ou função equivalente

- Qual a sua formação acadêmica?
- Qual o tempo de experiência na coordenação do curso de Pedagogia?
- Participou de atividades de formação sobre a temática Educação do Campo?
- Há quantos anos essa instituição de ensino superior existe?
- Há quantos anos o Curso de Pedagogia foi implantado nessa instituição?
- Quando se deu a inserção da temática Educação do Campo no referido Curso?
- O que motivou esta inserção?
- Há uma disciplina ou componente curricular específico sobre a Educação do Campo?
- Em que outras disciplinas ou componentes do Curso estão presentes à temática Educação do Campo?
- A instituição já realizou ou realiza alguma atividade/ação (seminários, eventos) sobre Educação do Campo?
- Já realizou alguma atividade em parceria com os movimentos sociais do campo?
- A instituição viabiliza a participação da coordenação, dos professores formadores e estudantes em eventos, seminários, congressos, ou outros espaços nos quais a Educação do Campo é a ou uma das temáticas trabalhadas?
- [Em caso de resposta afirmativa] Poderia dar exemplos? Com que periodicidade isso ocorre?
- Como você coordenadora(o) define a Educação do Campo?
- Qual a importância da Educação do Campo na licenciatura em Pedagogia?
- Quais critérios são utilizados para a escolha do(s) docente(s) da(s) disciplina(s) ou o(s) componente(s) curricular(es) que abordam essa temática Educação do Campo?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com a(o) professora(o)

- Qual a sua formação acadêmica?
- Qual o tempo de experiência como professora(o) na educação básica e no ensino superior?
- E especificamente na docência no Curso de Pedagogia?
- Na docência na(s) disciplina(s) ou componente(s) curricular(es) que aborda(m) a temática Educação do Campo?
- Que disciplina(s) ou componente(s) curricular(es) você leciona atualmente que aborda(m) a temática Educação do Campo?
- Participou de formação (inicial ou continuada) que abordou a temática Educação do Campo?
- Participou de eventos, seminários, congressos, grupos de trabalho ou pesquisa, ou outras atividades nas quais a Educação do Campo foi uma das temáticas trabalhadas?
- [Em caso de resposta afirmativa] Poderia dar exemplos? Com que periodicidade isso ocorre?
- Como você define a Educação do Campo?
- Qual a importância do trabalho com Educação do Campo na formação de pedagogas(os)?
- Em que se fundamenta para construir o planejamento das aulas sobre a Educação do Campo?
- Poderia descrever como prepara estas aulas? Qual(is) metodologia(s) prioriza?
- Que tipo de atividades propõe aos estudantes?
- Já realizou em suas aulas, alguma atividade em parceria com os movimentos sociais do campo?

APÊNDICE C - Análise documental dos marcos normativos

Questão introdutória:

- *O que os documentos oficiais apresentam em relação aos elementos característicos da Educação do Campo na formação de professoras(es)?*

RESOLUÇÃO 01/2002 (BRASIL, 2002)	
<i>Categoria Temática</i>	<i>Unidade de Registro</i>
Projeto de campo	[...] os processos de interação e transformação do campo [...] 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 (Art. 13, inciso II).
Diversidade cultural	[...] estudos a respeito da diversidade [...] (Art. 13, inciso I); [...] propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural [...] (Art. 13, inciso II).

RESOLUÇÃO 01/2006 (BRASIL, 2006)	
<i>Categoria Temática</i>	<i>Unidade de Registro</i>
Projeto de campo	[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; (Art. 5º, inciso I). [...] promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; (Art. 5º, inciso VIII) [...] identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (Art. 5º, inciso IX) [...] estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (Art. 6º, inciso I, alínea j) [...] observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; (Art. 6º, inciso II, alínea c)
Diversidade cultural	[...] Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (Art. 5º, inciso 10)

	<p>[...] Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; [...] (Art. 5º, inciso XIV)</p> <p>[...] avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; (Art. 6º, inciso II, alínea b)</p> <p>[...] atividades complementares [...] de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, [...] a educação do campo [...] (Art. 8º, inciso III)</p>
--	---

DECRETO 6.755/2009 (BRASIL, 2009)	
Categoria Temática	Unidade de Registro
Projeto de campo	[...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (Art. 2, inciso II)
Diversidade cultural	<p>[...] promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo (Art. 3, inciso VIII)</p> <p>[...] a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura [...] (Art. 2, inciso XII)</p>

DECRETO 7.352/2010 (BRASIL, 2010)	
Categoria Temática	Unidade de Registro
Projeto de campo	<p>[...] desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (Art. 2, inciso II);</p> <p>[...] As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação [...] (Art. 5, Parágrafo 3º)</p> <p>[...] controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Art. 2, inciso V).</p>

Diversidade cultural	<p>[...] A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação [...] em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Art. 1, parágrafo 4º);</p> <p>[...] respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia (Art. 2, inciso I);</p> <p>[...] desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (Art. 2, inciso III).</p> <p>[...] valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas campo (Art. 2, inciso IV).</p>
-----------------------------	---

APÊNDICE D - Análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)

Questões introdutórias:

- *O que os PPC apresentam em relação aos elementos característicos da Educação do Campo na formação de professoras(es)?*

INSTITUIÇÃO A	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de registro
Projeto de campo	[...] Essa concepção vem resgatar a importância do papel do profissional da área de Educação como agente de transformação social [...] (p. 06)
	[...] Preparar o indivíduo para o exercício da cidadania plena, através da integração pessoal, da compreensão e da superação das contradições sociais; [...] (p. 09) [...] Desenvolver uma ética de atuação profissional e responsabilidade social; [...] (p. 09)
	[...] Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; [...] (p. 12)
Diversidade cultural	[...] Incorporar às ações pedagógicas a diversidade cultural, [...] analisando nessa incorporação as deficiências e buscando alternativas de solução; [...] (p. 12)

INSTITUIÇÃO B	
<i>Categoria Temática</i>	<i>Unidade de registro</i>
Projeto de campo	[...] Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade (p. 04) [...] Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (Art. 5º, inciso IX) (p. 05)
Diversidade cultural	[...] acesso aos conhecimentos didático-metodológicos referente ao processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e nas modalidades do ensino de Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, [...] Educação do Campo, [...] Educação Étnico-Racial (p. 03);

	[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (p. 05)
	[...] Compreender o processo educativo escolar em suas múltiplas relações: pedagógicas, históricas, sociais, humanas, econômicas, políticas e culturais (p. 04)
	[...] Conhecer as características do desenvolvimento humano [...] de modo a promover uma educação inclusiva e de respeito às diversidades dos alunos, qualquer que seja a faixa-etária (p. 04)

INSTITUIÇÃO C	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de registro
Projeto de campo	[...] A formação do pedagogo na região é elemento imprescindível para o incremento de profissionais da educação com capacidade de realizar projetos educacionais para a Educação Básica, para gestão educacional em articulação com os movimentos sociais, tendo em vista a superação de uma tradição clientelista e atrasada (p. 06)
	[...] Agir de maneira coerente com os valores da ética, da justiça e da solidariedade, visando à construção de uma sociedade justa e igualitária; (p. 18)
	[...] Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (p. 20)
	[...] a educação só por ser entendida nos contextos nos quais cada sujeito se entende e se desenvolve. [...] Embora a educação seja definida como forma de reprodução dos modelos sociais vigentes e daquilo que se define como projetos históricos e científicos, ela pode ser uma das vias de construção da consciência crítica, de saberes que contribuam na inserção das pessoas num projeto de transformação social, cultural, político e econômico (p. 07)
	[...] O ensino e a aprendizagem não visam à reprodução metódica de conhecimentos próprios da nossa cultura, das pedagogias e das ciências em geral, mas à elaboração e à reconstrução de saberes e de vivências que abram perspectivas humanizadoras para a sociedade e o mundo em que vivemos; [...] (p. 07)
	[...] Política – os saberes curriculares estão relacionados aos projetos de sociedade e devem ser propostos a partir de opções a serem assumidas. Por isso, a formação deve se orientar por projetos sociais que se comprometam

	com a emancipação e com a construção de identidades cidadãs (p. 11)
	[...] Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade (p. 19)
	[...] Apoiar as iniciativas de educação formal e não-formal que ocorrem na região, promovidas por ONGS, sindicatos rurais, projetos de sustentabilidade local que carecem de um apoio pedagógico (p. 17)
Diversidade cultural	[...] Cremos que a educação seja um processo que nos faz voltar ao ser humano como ele é, como um ser existencial-pessoal, imerso em uma realidade cultural, social, econômica, religiosa, cheia de contradições e de possibilidades (p. 07)
	[...] A identidade social e pessoal é construída à medida que se forja a liberdade de consciência, na participação solidária e no respeito ao outro. O estímulo para isso deve ser dado no conjunto dos processos das relações sociais e educativos. A escola e a universidade constituem um lugar onde o educando possa ensaiar um projeto de vida, comprometido com valores humanos e sociais que elevam a dignidade da pessoa humana (p. 07)
	[...] A ação educativa é um processo que possibilita enxergar criticamente a pluralidade das situações sociais e culturais dos sujeitos concretos, de maneira engajada e transformadora (p. 08)
	[...] A educação passa a ser uma preocupação das ciências e passa a estar relacionada aos projetos históricos das sociedades. [...] A educação e a escola estão intrinsecamente sintonizadas com a elaboração de conhecimentos, sejam eles projetos históricos equivocados e opressivos ou não (p. 09)
	[...] Zelar pela [...] pela diversidade presente entre os educandos; (p. 18)
	[...] Ser capaz de desenvolver conhecimentos de maneira coletiva, envolvendo os alunos como participantes do processo, dialogando na base do reconhecimento e do respeito mútuo, sem preconceitos e discriminações; (p. 18)
	[...] Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (p. 18)
	[...] Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; (p. 19)
	[...] Saber articular o trabalho pedagógico, a vivência da escola e a relação pedagógica em geral com um projeto de sociedade democrática, pluralista, livre de qualquer tipo de dominação e injustiça; (p. 20)

INSTITUIÇÃO D	
<i>Categoria</i>	Unidade de registro
<i>Temática</i>	
Projeto de	[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; (p. 34)

campo	[...] promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; (p. 35)
	[...] Promover uma prática educativa que leve em conta as características de sua clientela e da comunidade, (p. 31)
	[...] estudo das relações entre educação, trabalho e sustentabilidade; [...] (p. 38)
Diversidade cultural	[...] estudo da diversidade cultural [...]; (p. 38)
	[...] Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos; (p. 30)
	[...] - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (p. 35) [...] - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; (p. 35)

INSTITUIÇÃO E

<i>Categoria Temática</i>	Unidade de registro
Projeto de campo	[...] Construir saberes numa perspectiva investigativa, que busca a articulação entre escola e o mundo das relações sociais e produtivas no processo coletivo de ensino aprendizagem; (p. 17)
Diversidade cultural	[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; (p. 16)
	[...] na sua atuação profissional é preciso construir [...] competências com relação aos contextos sociais e culturais em que estão inseridos (p. 18)

INSTITUIÇÃO F

<i>Categoria Temática</i>	Unidade de registro
Projeto de campo	[...] preparo para uma atuação ética e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática; (p. 10)
	[...] promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; (p. 10)
Diversidade	[...] percepção crítica dos problemas socioculturais e educacionais integrada

cultural	à postura propositiva em face de realidades complexas; (p. 10). [...] demonstrar consciência da diversidade e compromisso com o respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (p. 10)
-----------------	---

APÊNDICE E - Entrevista com coordenadoras(es)

Coordenadora A	
<i>Categoria</i> <i>Temática</i>	Unidade de Registro
Projeto de campo	<p>[...] a educação do campo durante muito tempo ela foi uma educação bancária, uma educação tradicional. Uma educação feita apenas só para alfabetizar, vamos dizer, introduzir o b-a-bá [...] de uns tempos pra cá ela mudou.</p> <p>[...] Vamos dizer assim, abrem-se os muros da escola do campo que foi muito... durante muito tempo assim, quase que esquecida, em todos os sentidos, e abre-se para uma estrutura melhor, para um apoio pedagógico melhor aos professores [...]</p> <p>O pedagogo precisa reconhecer que tem o campo, que tem o quilombo, o indígena e que isso está [...] perto de nós [...] A educação do campo está presente em todos os municípios [...]</p> <p>[...] ela oportuniza que os alunos vejam a educação como uma possibilidade de permanecer no lugar em que vivem, de aprender a conviver com o semiárido, de aprender a conviver com o espaço que tem [...] e tem agora toda uma nova metodologia de trabalho, né. Muda-se a metodologia, muda-se o estilo de escola.</p>
Diversidade cultural	<p>[...] Todo pedagogo, não só na disciplina de educação do campo [...] deve ter a consciência que a educação se dá em todos os espaços: ela se dá na rua, quando o aluno vai fazer a feira. Se dá quando o aluno vai tirar o leite do gado, ele está aprendendo e quando ele vai pra escola isso pode se tornar motivo de aprendizagem, recurso de aprendizagem [...]</p> <p>[...] O pedagogo ele precisa estar aberto a essa nova visão do que é o campo. Porque o campo muitas vezes era tido como um espaço onde vivia uma minoria desfavorecida, menos favorecida, desigual. [...] o pedagogo precisa está aberto a essa dimensão de que o campo é um espaço rico de conhecimento.</p> <p>[...] a partir do seu conhecimento, gerado a partir da realidade que ele tem ali e da realidade da educação do campo e que ele não aprende só na sala de aula, mas ele aprende com os saberes dos mais velhos, ele aprende com os saberes tradicionais do povo [...] aprende com o pai na roça e ele tem uma visão diferenciada do que é o trabalho, porque ele trabalha e isso não é considerado um trabalho escravo, porque ele trabalha para aprender a importância do trabalho e isso não tira ele da sala de aula [...]</p> <p>[...] a educação no campo traz uma nova visão [...] ela abre espaço para que a criança se eduque no seu próprio espaço ali e que dali, ela se reconheça enquanto cidadão pernambucano, enquanto cidadão nordestino, enquanto cidadão brasileiro, conhecendo toda outra realidade [...]</p> <p>[...] como aqui a gente tem cidades circunvizinhas que trabalham com atividades de campo, com reservas indígenas e quilombolas, se pensou em</p>

Coordenadora A	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de Registro
	Trazer um estudo aprofundado para o curso [...].

Coordenadora B	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de Registro
Projeto de campo	Mudar, tentar mudar a realidade [...] que a gente sabe que é possível, com o trabalho dos alunos e o trabalho com a comunidade também, pode tanto despertar o interesse ainda mais deles de virem para cá (estudar), como os que estão se formando pra irem pra zona rural [...]
Diversidad e cultural	<p>Eu acho que a dificuldade faz com que eles queiram mais o saber e às vezes tiram até da gente, educador, os estereótipos das dificuldades que os alunos não sabem ler e tantas outras coisas que a gente pensa.</p> <p>[...] o currículo tem que ser contextualizado [...] o trabalho com educação do campo faz parte do contexto, da história deles, da cultura, da região [...] a maioria dos nossos alunos vem da zona rural a maioria do alunado são professores da zona rural.</p> <p>É preciso conhecer o contexto e usar dos meios que eles têm (que tem que ser assim) com a maior criatividade, com amor e dedicação [...]</p>

Coordenadora C	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de Registro
Projeto de campo	<p>Eles não precisam sair do local onde eles estão pra irem buscar outras oportunidades de estudo lá fora, porque eles têm um estudo que é voltado para o campo e que contempla as questões do campo.</p> <p>[...] a educação do campo fortalece eles em termo de trabalho, o trabalho desenvolvido no campo em termos da agricultura familiar [...] fazendo com que ele invista naquele local. Que ele permaneça, que depois dê o retorno de todo o aprendizado que ele teve pra contribuir com o seu local de moradia, com o seu trabalho.</p> <p>Esse [...] pedagogo [...] já vem dessa educação que ele teve no campo, então a importância dele estudar os processos de luta da educação do campo pra compreender os processos de escolarização que ele teve é muito importante, pois eles sairão daqui professores, gestores e atuarão nessas escolas e o aprendizado que eles tiverem aqui, vão sair daqui com ele pra transformar ainda mais a educação lá fora, torná-la cada vez melhor e aí é o elo do</p>

Coordenadora C	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de Registro
	<p>fortalecimento, quer dizer: eu vim de, aprendi mais e vou voltar para onde eu saí.</p> <p>O ser pedagogo não poder ser um ser idiossincrático, que só tenha um ponto de vista, que abarque só um espaço [...] da educação. Ele tem que ter uma visão de educação como um todo [...] então eu vejo que é muito importante esse conhecimento holístico.</p> <p>Há uma relação boa e de confiabilidade entre essa instituição e os movimentos sociais do campo. Tanto é que os eventos [...] sempre envolvem os movimentos sociais. Os movimentos sociais participam desses eventos [...] muitos deles participam desde a organização porque já fazem partes dos grupos ou núcleos de pesquisa.</p> <p>[...] em todos os projetos que tem aqui, que envolvem educação do campo os movimentos sociais são parceiros e eles hoje veem a IES como uma companheira de luta deles, o que é muito bom.</p> <p>Há um envolvimento dos estudantes com os movimentos sociais. Por exemplo, [...] tem um componente curricular que os estudantes são inseridos pra fazer pesquisa nos movimentos sociais [...] eles são conduzidos a irem às escolas pra fazerem projetos.</p>
Diversidade cultural	<p>Uma educação do campo que se preocupa com a especificidade da educação que é dada, que é levada desde o ensino fundamental até o ensino médio, fortalecendo os laços dos sujeitos com a sua cultura, com a sua história, com a territorialidade, com o seu território, ou seja, com a sua vida [...] e fortalece também o enraizamento com as tradições do seu povo, da sua cultural [...]</p> <p>A (educação do campo) primeiramente é uma educação que é voltada para atender as necessidades e [...] as especificidades da população do campo, em termos de ensino contextualizado. Contextualizando a situação socioeconômica do estudante, a cultura do estudante, a história do estudante que está dentro da sociedade onde ele vive. Onde ele aprende as áreas de conhecimentos relacionadas àquilo que ele vive: a história do seu povo, a cultura do seu povo, ao território onde ele habita.</p>

Coordenador D	
<i>Categoria Temática</i>	<i>Unidade de Registro</i>
Projeto de campo	<p>[...] existem umas necessidades na zona rural que ainda não foram superadas, que é justamente dar mais atenção as escolas do campo e a criação de [...] grupos que se articulem e que tentem melhorar aquela região (comunidade).</p> <p>[...] Mas ainda é uma área acanhada. E como todos os eventos ou particularidades precisa de grupos pra poder se fortalecer, precisa de novas</p>

	ideologias e principalmente de investimentos.
Diversidade cultural	[...] na realidade de cada região [...] cada instituição (escola do campo) tem sua particularidade e especificidade que precisa ser trabalhada. [...] há uma especificidade curricular pra se trabalhar de acordo com aquela realidade, porque o que se cobra muito é você trabalhar de acordo com a realidade local.

Coordenador E	
Categoria Temática	Unidade de Registro
Projeto de campo	[...] a gente dá um curso de pedagogia e não discute pedagogia judicial, pedagogia empresarial, no campo, com as suas especificidades eu acho que tem muito a ser ampliado ainda.
Diversidade cultural	[...] a educação do campo é uma demanda forte aqui na região. [...] já identificamos a necessidade de rever nossa matriz curricular. Uma das demandas é essa: contemplar... A gente está em uma região onde a educação do campo ainda é muito marcante. Nós temos muitas escolas de zona rural, inclusive escola que ainda mantém o ensino multisseriado. Então essa realidade não pode deixar de ser contemplada na formação do pedagogo. Isso vai passar a ser contemplado agora, quando a gente propuser a nova matriz o olhar para a educação do campo vai ser ampliado.

Coordenadora F	
Categoria Temática	Unidade de Registro
Projeto de campo	[...] é extremamente importante [...] um professor que não trabalhe só a questão que fique lá (campo), mas que tenha este entendimento que tanto lá (campo) [...] e aqui (cidade) [...] tem que estar interligada, que precisamos conhecer lá e eles precisam conhecer aqui, que é um único espaço. [...] Eu ainda vejo isso como uma coisa partida no sentido que, uma aluna disse pra mim, professora é preciso que as coisas se fixem lá, que tenham entendimento das coisas que estão acontecendo lá. Eu disse: sim minha filha, que tenham conhecimento de lá e do todo. Que eles tenham essa compreensão. Você enquanto professora que vai se formar, você precisa trabalhar no sentido de compreender que eles precisam estar lá e precisam estar aqui. [...] É preciso compreender essas pessoas que estão lá nesse espaço deles, mas também é preciso compreender eles em todos os espaços, numa outra leitura de mundo.
Diversidade cultural	É importante trabalhar a educação do campo no curso de Pedagogia até no sentido, não é do não deslocamento [...] mas é de trabalhar de uma forma mais contextualizada. Não segregada.

APÊNDICE F - Entrevista com professoras(es)

Professor A	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de Registro
Projeto de campo	<p>A Educação do Campo hoje é uma proposta de educação que visa proporcionar melhores condições para o homem do campo. [...] é aquela que se aproxima mais da realidade do campo, sem perder a perspectiva do global.</p> <p>Porque na verdade, a educação no campo como nós temos hoje, ela prepara o menino para sair do campo para ir pra cidade e a educação do campo ela prepara ele, se ele quiser ficar no campo ele vai ter todas as condições necessárias, desde o conhecimento técnico a outros conhecimentos. O conhecimento técnico-científico da disciplina e outros conhecimentos e daí acontece o quê? Se ele quiser ir pra cidade pra procurar fazer outros cursos, então ele vai estar aberto pra isso.</p> <p>[...] a Educação do Campo traz essa possibilidade de criar, fazer com que as pessoas se vejam e valorizem o lugar onde estão e vejam como local de possibilidades. Então essa perspectiva seria de sentimento de pertencimento, valorização do local e ver o seu local de origem como um local de possibilidades.</p>
Diversidade cultural	<p>[...] uma educação que propõe ou proporciona ao estudante se ver dentro do processo educativo. Porque a maior parte da educação hoje, ele não se vê a partir do que ele estuda [...] Então nós queremos criar, proporcionar esse sentimento de pertencimento e essa visibilidade.</p> <p>A Educação do Campo hoje é uma proposta de educação [...] contextualizada.</p> <p>[...] ela vai formar aquele indivíduo para atuar no setor que ele está a partir da realidade onde ele está. É de fundamental importância que isso aconteça porque vai criar todo esse vínculo com aquilo que estudo e com a realidade.</p>

Professora B	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de Registro
Projeto de campo	-----
Diversidade cultural	<p>Sim, eles são tidos também como pessoas que não são portadoras de culturas. Eu vejo muito isso: têm, como se fosse da zona rural, eles não serem portadores de cultura e de conhecimentos.</p> <p>[...] as alunas achavam que era assim, alunos malcomportados, aqueles alunos ignorantes. Quando elas chegaram lá que elas viram [...] elas disseram: professora a realidade é muito diferente. Tem certa dificuldade tem. [...] A</p>

Professora B	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de Registro
	<p>gente pensava que eles não sabiam ler, eram aquelas pessoas que não eram alfabetizadas. Eram sem educação.</p> <p>Tem muitas dificuldades, muitas. Eu vou logo voltar para a parte do ensino: Você que ensina na zona rural tem assim: “N” dificuldades. Dificuldade de material didático, de passar um vídeo que trate da realidade deles. Agora que é uma disciplina que eu gosto de lecionar e também de conversar, de ver as dificuldades que tem na Educação do Campo. Assim, o pessoal da zona rural tem a questão também de reunião, de dialogar.. (pausa). Particularmente, eu acho bom. Eu gosto. Têm tantos da zona rural aí que são bons profissionais e que se dão bem na vida. Mas, assim... O pessoal ainda tem essa certa discriminação, achando que quem mora na zona rural não tem expectativa de vida.</p>

Professora C	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de Registro
Projeto de campo	<p>[...] É o colonizado tendo o reconhecimento de que ele é colonizado e que tem alguém colonizando. Mas que ele já pode, de alguma forma, ter esse salto da desobediência e entrar em outro aspecto que de alguma forma contemple os seus interesses.</p> <p>Então, esse é o meu desafio hoje, porque eu acho que a gente precisa disseminar mais a perspectiva da Educação do Campo, mas dentro dessa perspectiva trazer a discussão do sujeito, do direito social e da formação humana que perpassa tudo isso.</p> <p>[...] a discussão básica que perpassa hoje a Educação do Campo não pode apresentar-se sem a gente trabalhar a perspectiva da formação humana, que é esse sujeito de direito: do direito de ser e de ter ao mesmo tempo, de fazer escolhas e não de simplesmente estar subalternizado na condição de um sujeito que o coloniza.</p> <p>[...] trago o livro Pedagogia da Indignação de Freire, onde eu escolho três cartas para enfatizar essa perspectiva do direito do sujeito de ser e de ter e a gente vai debatendo e trazendo também esse aspecto da abordagem marxista que perpassa toda essa discussão da Educação do Campo.</p> <p>[...] a gente faz uma amostra imagética aberta ao público, onde eles retratam um pouco o que é essa perspectiva da Educação do Campo descolonizada.</p> <p>[...] a gente trabalha dessa forma, para que o aluno [...] saiba, além disso, distinguir a Educação Rural, do Campo, da campesina e saiba que há outras perspectivas de trabalho pra olhar para o campo, sem ser necessariamente de base marxista.</p> <p>[...] muitas vezes ele vai até o espaço, grava o cenário, cria documentário, ele traz, ele entrevista pessoas do campo [...] pra dar esse tom da diferenciação do sujeito colonizador, ao sujeito colonizado. Essa conscientização do sujeito: em que lugar ele se encontra no mundo.</p>

Professora C	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de Registro
	[...] é a gente reconhecer todos esses sujeitos do campo, mas a gente trazer para a educação, já que é a minha área, essa perspectiva da escolarização e da prática educativa.
Diversidade cultural	<p>[...] eu preciso também localizar a discussão pra uma especificidade, seja de escolarização, seja de uma prática desenvolvida no contexto, que pra mim é educativa e não pedagógica, porque são sujeitos que não tem um pé dentro da formação oficial, formal [...] Porque no campo eu vou encontrar o sujeito que encontra-se na escola, mas vou encontrar o sujeito que não está na escola e que desenvolve uma prática educativa.</p> <p>A gente faz uma discussão ao longo das aulas [...] trazendo esses conhecimentos que os estudantes já têm, tanto de vida, quanto de aproximações teóricas ou não, porque na disciplina eletiva a gente tem uma variedade de estudantes.</p>

Professora D	
<i>Categoria Temática</i>	Unidade de Registro
Projeto de campo	[...] Educação do Campo é uma educação universal. A universalização da educação. Uma conquista que envolve aí cidadania, que envolve no dizer de Paulo Freire todo um campo de libertação, não é? É claro que ainda num processo de construção [...], numa discussão que ainda está se desenvolvendo e que com certeza os professores, os próprios alunos do Curso de Pedagogia e de cursos específicos vão ter que contribuir [...]
Diversidade cultural	<p>Ou seja, então o livro didático, um modelo adaptado a uma realidade possível poderia ajudar a desenvolver os saberes não é? Num contexto da própria realidade. Visualizando a própria realidade daquela comunidade, daqueles alunos e dos familiares, enfim, de um modo geral.</p> <p>[...] acho que tem uma contribuição pra nós conquistarmos mais uma efetiva Educação do Campo, com uma proposta curricular que de fato atenda as necessidades daqueles que ainda estão no campo e que muitas vezes o próprio livro didático ainda não atende aquela necessidade, por exemplo, um diagnóstico prévio para verificar quais são os elementos sociais daquela região.</p> <p>Eu tive a experiência particular de ensinar na zona rural desse município, num distrito e observei que o livro didático, que é o mesmo que se trabalha aqui na cidade, mas que na minha opinião necessitaria de haver adaptações, de verificar o local lá, de verificar aquele local que eu trabalhava. De verificar o contexto geográfico, de verificar o período de plantação, de colheita, de chuvas. Como aqueles meninos se deslocam para os pequenos</p>

	sítios, como é que eles retornam.
Protagonismo dos sujeitos	[...] foi feito um trabalho (seminário em equipes e apresentado em sala) e um dos grupos falou sobre o modelo de Educação do Campo do Movimento Sem Terra, e dentro desse contexto foi apontado à própria luta de como foi à conquista histórica da Educação do Campo aqui no Brasil. Então uma das metas para o próximo período é envolver dentro da Educação do Campo (componente curricular) os movimentos sociais, um deles é o MST.

Professora E	
<i>Categoria Temática</i>	<i>Unidade de Registro</i>
Projeto de campo	<p>A Educação do Campo é um movimento que não se restringe a escola. Não é a escola do campo, é a educação. Então vê o papel da área da educação muito mais amplo, indo para além da sala de aula, indo pra comunidade.</p> <p>[...] penso que é uma concepção que nos ajuda a pensar a educação em qualquer espaço, porque vai pensar a questão da realidade daquela comunidade, de como a educação pode intervir e de como aquela comunidade também pode intervir na educação [...]</p> <p>[...] a discussão da Educação do Campo traz alguns questionamentos para a educação em qualquer espaço, seja na universidade, seja na educação básica, na cidade, no campo, em qualquer espaço ela traz questionamentos porque não fica só na especificidade do campo, vai além e faz esse diálogo trazendo muitos questionamentos válidos.</p> <p>[...] Para além da questão de conhecer as especificidades, porque é importante, pois o pedagogo vai atuar em várias áreas, inclusive nos próprios movimentos sociais e em organizações não governamentais. Mas, pela própria discussão mesmo [...] não dá pra formar um pedagogo que não conhece toda a discussão que permeia a Educação do Campo e que traz contribuições fantásticas pra educação em qualquer espaço e em qualquer nível também.</p>
Diversidade cultural	<p>[...] quando se coloca a ênfase do campo é a ênfase que é feita pelas pessoas do campo, então não é uma educação que vem pronta, imposta. Mas é uma educação a partir dos sujeitos, com toda a participação dos sujeitos e rompe com aquela ideia da educação da zona rural ou da educação rural onde se impõe um modelo de educação.</p> <p>[...] esse modelo de educação pensando a comunidade, pensando esse movimento de relação entre todos os sujeitos construindo essa educação.</p> <p>[...] a gente trabalhou inicialmente com vídeos, com conversas pra desmistificar um pouquinho a temática. Pra tirar alguns preconceitos [...] quebrar estereótipos.</p>
Protagonismo dos sujeitos	É importante ressaltar bastante o quanto as discussões e os textos também quebraram alguns estereótipos. Como por exemplo, dos movimentos sociais do campo, especialmente o MST. Então o grupo tinha alguns preconceitos muito fortes com o MST e que a gente é, no texto da Roseli Caldart, a gente foi vendo como é um movimento organizado e como ele traz contribuição e o papel dos movimentos sociais dentro da Educação do Campo, no sentido de

	contribuir, de quebrar alguns paradigmas e construir outros que colocam as pessoas num patamar mais humano, de relações de troca. Então a disciplina ela ajuda também a quebrar estereótipos que a mídia vem forçando que a gente perceba de forma deturpada.
--	---

**APÊNDICE G - Ementas dos componentes curriculares que abordam a temática
Educação do Campo**

INSTITUIÇÃO A	
Características	Componente curricular obrigatório ofertado no 8º período, com carga-horária de 72h.
Nomenclatura	Educação do Campo
Ementa	O desafio da educação do campo. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. A prática da coordenação-geral de Educação do Campo. Construção de uma nova base epistemológica. Educação do Campo e Sustentabilidade. Formação, trabalho docente e condição docente nas escolas do campo. Trabalho, movimentos sociais e educação do campo. O processo de aquisição e produção do conhecimento em diferentes contextos socioeconômicos.
Bibliografia	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ALMEIDA, J. A problemática do desenvolvimento sustentável. In: BECKER, D. (Org.). Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade? Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.</p> <p>INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. A educação no Brasil rural. BOF, Alvana Maria (org.); SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.</p> <p>ARROYO, Miguel; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. São Paulo, 1999.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário/SAF/CONDRAF. Referências para um programa territorial de desenvolvimento sustentável. Brasília, Junho 2003.</p> <p>CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMACENO, Maria. Educação e Escola do Campo. Campinas: Papirus, 1993.</p> <p>CALDART, Roseli Salete. Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.</p> <p>KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação básica do campo. Brasília: Editora UnB, 1999.</p> <p>MOLINA, Mônica C. A contribuição do programa nacional de educação na reforma agrária para a promoção do desenvolvimento sustentável. Brasília, 2003.</p>

INSTITUIÇÃO B	
Características	Componente curricular obrigatório ofertado no 6º período, com carga-horária de 60h.
Nomenclatura	Educação do Campo
Ementa	O contexto sócio-histórico-cultural do campo e de comunidades indígenas em nível nacional e regional. Os problemas e potencialidades da convivência no campo e em comunidades indígenas. As peculiaridades étnico-culturais e sociolinguísticas regionais. Estudo do Parecer CEB nº 36 de 04.12.2001 sobre escolas do campo. Estudo do Parecer CNE/CEB nº 14 de 14.09.99 e da Resolução CEB nº 3 de 10.11.1999 sobre escola indígena.
Bibliografia	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. 1997.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.</p> <p>BATISTA, Francisca e QUINTELA, Neidson (org). Educação Rural: Sustentabilidade do Campo. Feira de Santana/BA: MOC, UEFS, SERTA, 2003.</p> <p>KOLLING, E. G.; NERY, MOLINA, M. C. (orgs). Por uma Educação Básica do Campo (Memória). Brasília: Editora da UNB, 1999.</p> <p>MOURA, A. Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - PEADS: Uma Proposta que Revoluciona o Papel da Escola Diante das Pessoas, da Sociedade e do Mundo. Glória do Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2002.</p> <p>MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meke Santos Azevedo (orgs). Por uma Educação do Campo - Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.</p> <p>SILVA, M. S. Os Saberes do Professorado Rural: Construídos na Vida, na Lida e na Formação. Dissertação de Mestrado - UFPE, Recife, 2000.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. São Paulo: Articulação Nacional por uma Educação Básico do Campo, 1999.</p> <p>VEIGA, E. J. O Brasil Rural Ainda não Encontrou seu Eixo de Desenvolvimento. Revista Estudos Avançados 15 (43) 2001. Brasília. Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2001.</p>

	CECCON, Claudius et al. A Vida na Escola e a Escola na Vida . Petrópolis: Vozes, 1994.
--	---

INSTITUIÇÃO C	
Características	Componente curricular eletivo, com carga-horária de 45h. É ofertado semestralmente, podendo matricular-se estudantes que estejam cursando qualquer período.
Nomenclatura	Educação do Campo
Ementa	Estudo dos princípios, fundamentos, pressupostos metodológicos e estratégias da Educação do Campo, desenhando um novo papel da educação do campo, sua função, seu currículo, como produtora de conhecimentos sobre a realidade local capaz de produzir um projeto político pedagógico que identifique, resgate e valorize as potencialidades locais na perspectiva dos sujeitos em equilíbrio com o meio ambiente e os saberes existentes na comunidade.
Bibliografia	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). Por uma educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.</p> <p>CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.</p> <p>GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra. São Paulo: Peirópolis, 2003.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. Educação rural: das experiências à política pública. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD; CONDRAF; MDA, Editorial Abaré, 2003.</p> <p>CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA, 2006.</p> <p>CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-40. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.</p> <p>DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.</p> <p>GATTI, Bernadete Angelina; DAVIS, Cláudia. Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e seu contexto sociocultural. In: THERRIEN, Jacques;</p> <p>SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.</p> <p>MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do campo e pesquisa:</p>

	<p>Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.</p> <p>SILVA, Maria do Socorro. Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação. Dissertação de Mestrado. UFPE, Recife, 2000.</p>
--	--

INSTITUIÇÃO D	
Características	Componente curricular obrigatório ofertado no 7º período, com carga-horária de 60h.
Nomenclatura	Fundamentos da Educação Indígena e do Campo
Ementa	Abordagem histórica da educação indígena e do campo, preceitos constitucionais destacados na LDB, enfoque proposto nos PCNS, estudo do papel da sociedade nas comunidades indígenas e rurais valorização da cultura nos processos indígena e no campo, estrutura e funcionamento da educação nas escolas rurais e indígenas e sua relação com as demais instituições de ensino.
Bibliografia	<p>CARNEIRO, M. A. Educação comunitária; faces e formas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.</p> <p>LOPES, S. A LDB e a temática indígena na escola; novos subsídios para professores de 1º e 2º graus, brasileira; MEC/UNESCO, 1995.</p> <p>CUNHA, C. M. História dos índios no Brasil. São Paulo; Fapes. Companhia das Letras, 1992.</p> <p>RIBEIRO, D. Os índios e a civilização; a integração das populações indígenas no Brasil Moderno. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.</p>

INSTITUIÇÃO E	
Características	Componente curricular eletivo ofertado no 8º período, com carga-horária de 45h.
Nomenclatura	Educação do Campo
Ementa	Observação do meio rural em toda sua amplitude sócio-cultural, agrária e econômica que permita ao aluno ver o conhecimento da realidade concreta do homem rural. Estudo e aplicação de propostas educacionais, métodos e conteúdos. As reações psicológicas do homem rural a seu meio.
Objetivos	<p><i>Geral:</i></p> <p>Compreender a concepção de Educação do Campo, a partir da identidade dos sujeitos, tendo como principal objetivo a educação de qualidade de caráter universal, porém, de forma contextualizada de acordo com as especificidades do meio, percebendo a escola como importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e a transformação social.</p>

	<p><i>Específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os princípios da Educação do Campo, bem como os desafios, possibilidades e conquistas dos Movimentos Sociais na luta por uma Educação do Campo da década de 60 aos dias atuais, relacionando as características comuns a Educação Popular; • Compreender os elementos essenciais propostos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo como instrumento legal que garante uma prática pedagógica contextualizada e um projeto de sociedade emancipatório; • Identificar na legislação brasileira de educação as discussões e prescrições acerca da Educação do Campo. • Debater as discussões acerca da necessidade atual de um desenvolvimento sustentável e suas repercussões na Educação do Campo.
<p>Conteúdo programático</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Historicidade da Educação do Campo; • Educação Popular; • Movimentos sociais do campo; • Educação Rural e Educação do Campo; • Concepção de Educação do Campo; • Educação do Campo: identidades e políticas públicas; • A legislação brasileira e a educação do campo; • Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; • Desenvolvimento Sustentável.
<p>Bibliografia</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo. V. 2. Brasília, 1999.</p> <p>ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.</p> <p>BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo. V. 3. Brasília, 1999.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.</p> <p>_____. CEE e MEC. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica nas Escolas do Campo. BSB. 2002.</p> <p>CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In.: Por uma educação do campo: identidade e</p>

	<p>políticas públicas. V. 4. Brasília, 2002.</p> <p>KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs). Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília, 2002.</p> <p>MOC, SERTA, UEFS. Educação Rural, Sustentabilidade do Campo. Feira de Santana - BA, 2003.</p> <p>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. 2. ed. Recife: Edições do SERTA, 2005.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.</p> <p>CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.</p> <p>KOLLING, Edgar, NERY, Israel e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). Por uma educação básica do campo. V. 1. Brasília, 1999.</p> <p>SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia na educação. Trad. Alexandre Savatena. Rev. Téc. Álvaro Hypólite. Porto Alegre: Penso, 2013.</p>
--	---

INSTITUIÇÃO F		
Características	<p>A instituição oferece dois componentes curriculares, sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obrigatório: ofertado no 7º período, com carga-horária de 60h; • Eletivo: ofertado no 8º período e carga-horária de 60h. 	
Nomenclatura	<ul style="list-style-type: none"> • Obrigatório: Educação do Campo • Eletivo: Tópicos Especiais em Educação no Campo 	
Ementa	Componente obrigatório	Componente eletivo
	<ul style="list-style-type: none"> • Educação do Campo: historicidade, marcos legais, concepções e princípios. • Projeto de Educação dos Trabalhadores: contradições e possibilidades. • Experiências de Escolarização e Política Pública para o Campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigmas da educação do campo brasileiro. • Relações econômicas e sociais contemporâneas no campo e na cidade. • Práticas educativas escolares e não escolares nas comunidades indígenas,

	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas Educacionais para o Protagonismo do Homem do Campo. 	<p>quilombolas e camponesas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O currículo das escolas do campo. • O papel dos movimentos sociais na educação do campo.
<p>Bibliografia</p>	<p>ARROYO, M. A educação básica e o movimento social do campo. In: FERNANDES, Bernardo MANÇANO, B.; Arroyo, M. Por uma educação básica do campo: a educação Básica e o movimento social do Campo. V.2. Brasília, 1999.</p> <p>_____. Paulo Freire e o Projeto popular para o Brasil. Coleção dos Lutadores do povo, Paulo Freire um Educador do Povo. São Paulo: MST, 2002.</p> <p>BRASIL. CNE/CEB. Resolução CEB nº 01, 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação do campo. Brasília, DF, 03 de Abril de 2002.</p> <p>_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 3, 2001. Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do campo. Brasília, DF, 2001.</p> <p>CNDRS. Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. 2ª. Versão do PNDRS, Brasília, DF, 2002.</p> <p>CAPRILES, René Makarenko: O Nascimento da Pedagogia Socialista. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. In: Projeto Popular e Escolas do Campo Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, v 1. Brasília: CNBB, MST, UNICEF e UNB, 2001.</p>	<p>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.</p> <p>KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salette (orgs). Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2002.</p> <p>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.</p> <p>BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo. V. 3. Brasília, 1999.</p>