



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALDA APARECIDA VIEIRA MOURA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO
CAMPO: O CASO DA UNIMONTES**

Brasília – DF
Novembro – 2011

ALDA APARECIDA VIEIRA MOURA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO: O
CASO DA UNIMONTES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dra Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana – UnB.

Brasília – DF
Novembro – 2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 995137.

M929f Moura, Alda Aparecida Vieira.
A formação de professores no curso de pedagogia do
campo : o caso da Unimontes / Alda Aparecida Vieira.
Moura. - - 2011.
143 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia

Orientação: Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

1. Universidade Estadual de Montes Claros. 2. Professores
- Formação. 3. Educação rural. 4. Pedagogia. I. Viana,
Cleide Maria Quevedo Quixadá. II. Título.

CDU 371.13

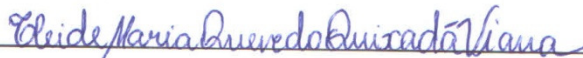
ALDA APARECIDA VIEIRA MOURA

**A Formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo: O Caso da
Unimontes**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 28 de novembro de 2011.


BANCA EXAMINADORA



Prof.^ª Dra Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana
Orientadora - UnB



Prof.^ª Dra Ilma Passos de Alencastro Veiga
Examinadora - UnB



Prof.^ª Dra Maria Susana Vasconcelos Jimenez
Examinadora Externa - UECE/UFC

Prof.^ª Dra Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Suplente - UnB

Dedico este trabalho a Algenir Vieira da Rocha, meu pai. Seu exemplo foi fundamental para me ensinar a ter coragem, sensibilidade e orgulho de ser Professora.

A Herbert, Pedro Emanuel e Matheus, pelo amor e incentivo permanente. Vocês são a fonte de minha inspiração e luta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e sabedoria.

A Herbert, pelo permanente incentivo e o apoio ao conduzir, com zelo, os vazios que abri para me dedicar à pesquisa.

Aos meus filhos Pedro Emanuel e Matheus. Dois pares de olhos atentos a encher minha vida de amor e luz. E a Samuel por continuar presente em minha caminhada.

Ao meu pai por vibrar com cada conquista e confiar na minha coragem.

Aos meus irmãos, pelo colo e pela presença tão marcante em minha vida.

A Junior, Ana Luiza, Gabriel, Valéria, Simone, Maria Carolina, Isabela, Rafael e Anna Claydn pelos doces momentos de carinho e incentivo.

A minha orientadora Prof. Dra. Cleide Quixadá pelo profissionalismo, pela competência regada da harmonia entre o rigor e a ternura. Acima de tudo, pelo respeito e confiança que tem nos seus orientandos. A você Cleide, minha admiração, respeito e amizade.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Dr^a. Benigna Villas Boas, Dr^a. Claudia Pato, Dr^a. Kátia Curado, Dr^a. Lais Mourão, Dr^a. Lívia Borges e Dr^a. Mônica Molina, que contribuíram com o aporte teórico deste trabalho e pelo crescimento intelectual desta pesquisadora.

Às professoras Dr^a. Ilma Passos de Alencastro Veiga, Dr^a. Susana Jimenez e Dr^a. Kátia Curado pelas ricas contribuições no momento da qualificação.

Aos alunos do curso de Pedagogia do Campo - Educampo que contribuíram para o despertar curioso desta pesquisa. Recebam meu apoio e reconhecimento de sua busca incessante pela intelectualidade e pela transformação do campo.

Aos colegas do Programa, em especial Juliana, Claudia, Fabiana, Givânia, Jaime e Rita, pelas intermináveis discussões. Momentos ricos de aprendizagem, humor e amizade. Um abraço carinhoso já cheio de quero mais.

A Cláudia, Dayse e Ediléia companheiras desta caminhada.

A Unimontes por ter aberto espaço para esta pesquisa.

Aos interlocutores desta pesquisa, que atenderam prontamente ao meu chamado e que deram de fato o diferencial a essa pesquisa.

A Fapemig pelo apoio a esta pesquisa.

Enfim, um agradecimento muito especial às duas generosas amigas/irmãs, Cleide e Juliana. Vocês foram minhas coautoras, ao longo destes dois anos e constituíram os coletivos de construção desta dissertação, a ajudar-me a materializar esse trabalho regado de esforço e dedicação.

RESUMO

A pesquisa investiga a formação de professores para a educação do campo, no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, convênio estabelecido entre Unimontes/INCRA, destinado aos jovens moradores dos assentamentos da Reforma Agrária do norte, noroeste e do Vale do Jequitinhonha de Minas Gerais. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, desenvolvido através de uma abordagem materialista histórico-dialética. O objetivo foi analisar se o curso de Pedagogia do Campo/Unimontes contribui para a formação diferenciada e condizente com a pedagogia do campo. Utilizou-se a pesquisa documental relativa ao projeto pedagógico do curso e à legislação pertinente ao objeto investigado, e a pesquisa bibliográfica da produção de autores que abordam a singularidade do processo investigativo sobre a formação de professores, a educação do campo e utilizam a relação trabalho e educação para análise do atual contexto histórico. A partir da realização de entrevistas e grupo focal, foram levantadas quatro categorias de análise. A primeira, concepção de formação de professores, trata dos aspectos burocráticos que permeiam e dominam a seleção de professores para a Educação do Campo. Uma das consequências dessa concepção é que os professores que atuam no curso não são militantes e tem pouca ou nenhuma experiência com a educação do campo, sendo esta, para a maioria, sua primeira experiência. Na segunda categoria, Matriz Curricular e Organização Curricular, foi possível inferir que não houve consulta aos docentes em relação à elaboração do currículo, pois seus “autores” não conhecem aspectos específicos de suas histórias. Por isso, o currículo não atende às diversidades. Na terceira categoria analisada, foi considerada a relação teoria e prática por meio do modo de desenvolvimento das atividades acadêmicas, científicas e pedagógicas, sendo perceptível variações no trabalho desenvolvido pelos professores. Os depoimentos mostram que os professores não compreendem que a atitude de pesquisa também é uma atitude na relação teoria/prática, independente dos tempos educativos – tempo escola ou tempo campo. Na quarta categoria foram abordados os desafios decorrentes do Campo ocupando a Universidade e a Universidade ocupando o campo, pois o curso iniciou seu processo ao ser implementado pela Pró-Reitoria de Extensão. Outro achado é a visibilidade da universidade e dos acadêmicos nos assentamentos, pois a universidade passou a ver a comunidade como objeto de estudo e a comunidade passou a valorizar o ingresso na universidade, como uma possibilidade de melhoria de qualidade de vida.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação do Campo. Currículo.

ABSTRACT

The study investigates the education of teachers for rural education in the Pedagogy Course, of State University of Montes Claros – Unimontes, partnership Unimontes/ INCRA, for the young residents of the agrarian reform settlements in the north, and northwest of the Valley Jequitinhonha of Minas Gerais. It attends a case study, based on qualitative research, developed through a historical and dialectical materialist approach. The objective was to analyze whether the Rural Pedagogy Course/ Unimontes contributes to a differentiated and consistent formation as request by the rural pedagogy. The course education program and the legislation about the theme were used to the documental research. It was also used bibliographic research whose authors approach the uniqueness of the investigative process of teacher education, rural education and use the relationship between work and education for the current historical context analysis. From the interviews and the focal-group technique have been raised four categories of analysis. The first category, teacher education conceptions, deals with the bureaucratic aspects that permeate and dominate the selection of teachers for Rural Education. One of the consequences of these conceptions is that teachers who work in the course are not field militants and have little or any experience with the rural education. For most of them, this is their first experience in the Rural Education Course. In the second category, course curriculum and curriculum organization, we could deduce that there was no teacher's consulting about the curriculum formulation, because its "authors" do not know the specifics aspects of their stories. Therefore, the curriculum does not attend diversity. In the third category analyzed was considered the relationship between theory and practice through the development of academic, scientific and educational activities, with noticeable variations in the teachers' work. The interviews show that teachers do not understand that a research attitude is also attitude to the theory/practice relationship, regardless of educational time: school time or rural time. In the fourth category were brought the challenges of the rural field occupying the University and the University occupying the rural field, because the course has started its process trespassing when it was implemented by the Dean of Extension. Another finding is the visibility of the university and the settlements' academics, because the university started to see the community as an object of study, and the community started to value the students entering at the university as a possibility to a better life quality.

Key words: Teacher education. Rural education. Curriculum.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Turmas do Procampo: as universidades com vagas ofertadas e número de matriculados.....	50
Tabela 2 – Estrutura Curricular – Curso de Licenciatura em Pedagogiado Campo.....	821

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos de análise da pesquisa	25
Figura 2 – Mapa com a área de abrangência do Projeto Educampo/ Unimontes.....	676
Figura 3 – Articulação Tempo Escola e Tempo Comunidade.....	787
Figura 4 – Matriz curricular estruturada em três Núcleos de Estudos	854
Figura 5 – Dinâmica proposta para a integração entre os eixos temáticos e os Núcleos de Estudos tendo como referência os projetos das comunidades atendidas.....	898
Figura 6 – Integração da teoria discutida no Tempo Escola/TE com os saberes produzidos pelos acadêmicos no Tempo Comunidade/TC	909

LISTAS DE SIGLAS

AACC – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAA- Centro de Agricultura Alternativa
CEB – Câmara de Educação Básica
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
DA – Diretório Acadêmico
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
Enera – I Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária
ERG – Escola Rural Geraizeira
FETAEMG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas Gerais
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GF – Grupo Focal
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISE – Institutos Superiores de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MSC – Movimentos Sociais do Campo
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
PP – Projeto Pedagógico

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TC – Tempo comunidade

TE – Tempo escola

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UERS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UPE Médio São Francisco – Universidade de Pernambuco – Médio São Francisco

UnB – Universidade de Brasília

Uneb – Universidade da Bahia

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros

Unioeste – Universidade do Oeste do Paraná

UNIR – Universidade de Rondônia

UFV - Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

Introdução.....	15
1. O percurso metodológico da pesquisa	21
2. A educação do campo no contexto das políticas educacionais brasileiras	32
2.1 Educação do Campo: um direito conquistado	36
2.2 A Formação de Professores para a Educação do Campo: uma história em construção.....	44
2.3 A Formação de Professores para a Educação do/no Campo: o caminho.....	48
2.4 A formação de professores: o início	57
2.5 Da racionalidade técnica à racionalidade prática.....	61
2.6 O professor como agente social	64
3. O curso de Pedagogia do Campo/Unimontes: origem, processo de construção e implementação.....	66
3.1 A Unimontes e a materialização da proposta	71
3.1.1 O currículo	71
3.1.2 Currículo e formação de professores	75
3.1.3 O currículo no curso de Pedagogia do Campo/Unimontes.....	77
4. O curso de pedagogica do campo na ótica dos interlocutores	95
4.1 A concepção de formação de professores na visão dos interlocutores	96
4.2 Matriz Curricular e Organização Curricular.....	102
4.3 Relação Teoria e Prática	114
4.4 O Campo ocupando a Universidade e a Universidade ocupando o campo: seus desafios.	118
Considerações finais	124
Referências	129
Anexo 1 – Matriz curricular: Educação do Campo – curso de Licenciatura em Pedagogia ..	139
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido	141
Apêndice B - Roteiro de entrevista com os coordenadores	142
Apêndice C - Roteiro de entrevista com professores e equipe pedagógica.....	143
Apêndice D - Roteiro para grupo focal com os alunos	144

INTRODUÇÃO

O descaso para com a educação do campo no Brasil é um problema histórico enfrentado pela população que habita a área rural. O enfrentamento dessa situação fez surgir na década de 1990, no Brasil, a partir da mobilização organizada pelos movimentos sociais e organizações populares do campo, projetos que foram concebidos para a formação de professores para as escolas do campo. Tais projetos foram gestados no Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária/Pronera, para possibilitar o acesso à educação superior a uma parcela da população que nunca teve acesso à universidade. Tal constatação tem provocado estudos sobre cursos de formação de professores na busca de contribuições que possam direcionar as políticas públicas na tentativa de equalizar esse quadro.

Nesse sentido, a presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, em que a investigação teve como foco, especificamente, a proposta para a educação do campo – também chamada de Educampo, que oferece o curso superior de Licenciatura em Pedagogia aos jovens dos assentamentos da Reforma Agrária em alguns municípios dos Vales do Jequitinhonha, norte e noroeste de Minas Gerais, ofertada pela Unimontes.

O interesse pelo tema sobre formação de professores na educação do campo surgiu a partir da nossa experiência como professora do referido curso. Logo nas primeiras aulas do curso nos deparamos com sujeitos ansiosos em estabelecer um diálogo crítico, com argumentos politizados da realidade vivenciada. Este cenário nos desafiou a investigar e refletir de forma sistemática, crítica e contextualizada sobre as possibilidades, os limites e os desafios da formação de professores para a educação do campo e sua possível contribuição no processo de desenvolvimento do campo.

É, portanto, a partir dessa inquietação que emerge o problema da presente pesquisa: O curso de pedagogia contribui ou não para uma formação diferenciada e condizente com a educação do campo?

Nesse sentido, a investigação destina-se a analisar a proposta do Curso de Pedagogia ofertada pela Unimontes/Pronera, como uma ação da Educação do Campo, procurando para tanto, responder às seguintes questões:

- Qual é a proposta de formação de professores para a educação do campo a luz das políticas educacionais atuais?
- Qual é a concepção de formação de professores que orienta o curso de Pedagogia para o Campo ofertado pela Unimontes?

- Como se materializa a formação de professores na proposta curricular deste curso, considerando sua especificidade em relação à educação do campo?

Face ao exposto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar se o curso de Pedagogia do Campo/Unimontes contribui ou não para uma formação diferenciada e condizente com a pedagogia do campo.

Para contemplar o alcance do objetivo geral da pesquisa elegemos como objetivos específicos:

- Analisar a proposta de formação de professores para a educação do campo a luz das políticas educacionais atuais.
- Analisar a concepção de formação de professores que orienta o curso de Pedagogia para o Campo ofertado pela Unimontes.
- Analisar como se materializa a formação de professores na proposta curricular do curso de Pedagogia do campo ofertado pela Unimontes.

O objeto da pesquisa foi, portanto, o curso de Pedagogia do Campo inserido no projeto de Educação do Campo, desenvolvido pela Unimontes/Pronera, que oferta uma proposta curricular que visa à habilitação para a docência na Educação no Campo, possibilitando ao futuro professor, conhecimentos multidisciplinares, contextualizados, considerando as dimensões históricas, humanas, políticas e técnicas, no âmbito da formação e da prática pedagógica.

A Unimontes, além dos cursos regulares oferecidos na sede e nos *campis*, implantou e implementou, desde meados dos anos de 1990, o Programa Nacional de Escolarização na Reforma Agrária/Pronera.

Nesse sentido, procurando atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/96, e em sintonia com as exigências da sociedade contemporânea, vem ofertando Cursos de Escolarização/Alfabetização de Jovens e Adultos atendendo ao 1º e 2º segmentos da Educação do Campo, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais/FETAEMG, o Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas CAA/NM e as Secretarias Municipais de Educação. Estes cursos são organizados na perspectiva da Pedagogia da Alternância, Tempo/Escola e Tempo/Comunidade, sendo destinados aos jovens e adultos que trabalham no campo. Com o término em fevereiro de 2011, foi desenvolvido o Curso de Magistério do Campo, planejado com uma formação de nível médio. Ao mesmo tempo em que permite a qualificação dos educadores para a atuação

no campo, o referido curso contribui para o desenvolvimento do processo de Letramento e Escolarização de Jovens e Adultos em suas comunidades, onde atuam como educadores.

A partir de 2008, a Unimontes e o Pronera propõem a realização de um projeto de Educação do Campo – Educampo, em áreas de assentamento da Reforma Agrária, oferecendo o Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia.

De acordo com Caldart (2004, p. 158), “construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo, como sujeitos destas políticas públicas”. Assim, a proposta para a educação do campo desenvolvida pela Unimontes pretende colocar o futuro docente em contato com a realidade educacional, desenvolvendo estilos de ensino, sensibilidade para as diferenças, possibilitando adequadas seleções de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações, entre outras finalidades. Para tanto, procura fornecer subsídios para a formação do futuro professor, tanto no aspecto teórico quanto prático, a fim de que possa desenvolver o profissional docente.

A forma como foi ofertada a educação para o campo no Brasil foi sempre determinante de desigualdade. Essa situação no campo, de acordo com Caldart (2010, p.130), “[...] é, do ponto de vista humano e social, discriminatória e injusta. E é muito preocupante porque é indicadora de uma situação social mais ampla que inviabiliza qualquer iniciativa de construção efetiva de um projeto de Nação”.

A maioria dos professores era considerada “leiga”, pois não possuía qualificação profissional, portanto, não habilitado e não residia na área rural. A concepção de educação do campo era baseada numa visão centrada na área urbana e a formação de professores, também, não fugia a essa lógica. Desde a criação dos cursos de formação de professores, as escolas sempre estiveram voltadas para o atendimento às necessidades das áreas urbanas ficando inviabilizado um projeto de país que não dá conta da questão do acesso a educação, por falta de políticas públicas.

A formação de professores tem importância para a educação do ponto de vista pedagógico e profissional, para reduzir o número de professores leigos, e de relevância social, ao tornar profissionalizante a escola básica. Por isso, revisitar esse processo constantemente significa refletir, analisar, criticar e, se necessário, reconstruí-lo para o entendimento das implicações do mesmo na prática docente. Nesse sentido, seguimos o exemplo de Celman (1999) para abrir um espaço de interrogantes acerca das problemáticas específicas e das necessidades de formação, nessa abordagem, na educação do campo.

Ao rejeitar “a crença de se preparar os futuros docentes para ajustá-los em escolas como as já existentes” (VEIGA, 2001, p. 78), acreditamos que a educação do professor, é,

antes de tudo, em toda a sua extensa obra, ato político e social e que a sua formação deve potencializar essas questões, visando uma formação integral, ampla, totalizante, para dar conta destas dimensões educativas.

A emergência desse tipo de professor é ratificada pelos dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - Pnad (2007). O Brasil é um país onde a população rural, em 1960, representava cerca de 55% do total e que foi se alterando para aproximadamente 44% em 1970, apresentando um índice de 35% em 1980. O censo do ano 2000 apurou no Brasil uma população total de aproximadamente 179 milhões de habitantes, sendo que somente 19% da população reside na área rural.

Quanto à educação, há levantamentos sobre as desigualdades entre a escolaridade da população que apresenta um quadro identitário preocupante. Tendo o Pnad (2007), registrado índices mais altos de analfabetismo na área rural brasileira, do que na área urbana e apontado que, enquanto 52,5% da população urbana tem instrução completa de nível médio ou superior, no meio rural somente 17% alcançam esta escolaridade.

A educação rural nem sempre teve a preocupação com a identidade cultural da população. Segundo Leite (1999), até a década de 1960 a educação no campo tinha como objetivo principal fixar o homem no campo. Sob a responsabilidade dos municípios, a construção das escolas no meio rural dependia da boa vontade dos fazendeiros, que interferiam, inclusive, na contratação de professores. Na década de 1970, com o processo de modernização do campo, houve maior investimento público em projetos e programas de escolarização sob a alegação de que a qualificação do trabalhador rural era condição para inseri-lo em uma suposta modernização do campo, ou para transformar esse trabalhador em mão-de-obra para o setor agroindustrial. Na década de 1980, a partir das ações desencadeadas pelos movimentos sociais do campo, começaram a ser desenhadas as linhas de uma educação preocupada com o cultivo da identidade cultural do homem do campo (LEITE, 1999).

Os marcos legais definidos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB n. 9394/96 que reconheciam a educação como um direito de todos, foram relevantes para impulsionar ações de movimentos sociais do campo, no sentido de reivindicar políticas educacionais específicas para essa população. O que tem resultado, nos últimos anos, em transformações na educação do campo e, também, em muitos desafios.

Na concepção de Fleuri (2002), esses desafios serão difíceis de serem resolvidos a curto prazo, principalmente, no que diz respeito às mudanças de paradigmas, crenças e concepções e, sobretudo, por ser fruto de um movimento social que tem como objetivo

estabelecer políticas públicas que minimizem a exploração a que são submetidos os moradores do campo.

A educação do campo, de acordo com Caldart (2004), deve se realizar no conjunto dos Movimentos Sociais, das lutas e organizações do povo do campo, vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo, o que exige a formação de educadores e educadoras a partir do povo que vive no campo, com a garantia de que os futuros professores e a população do campo possam colaborar opinando sobre a sua formação e sobre o planejamento da educação que satisfaça suas necessidades. Nesse sentido, defende a articulação da educação com a luta pela territorialidade e seu papel no processo de transformação social.

A argumentação sobre a importância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de se realizar uma investigação sobre a formação de professores de educação do campo, pois consideramos ser preciso que as instituições responsáveis assegurem a aquisição da formação de professores, o acesso aos diferentes saberes e desenvolvam a conquista político-pedagógica dos futuros docentes. Nesse sentido, a relevância desta pesquisa situa-se na possibilidade de contribuir com um estudo que permita avaliar para aperfeiçoar os cursos de formação de professores para o campo e proporcionar a reflexão da função social das Universidades para esses cursos. Assim, vale ressaltar que, quanto melhor for a formação do professor, maiores serão as possibilidades de intervenção na realidade social.

Ao definir a pesquisa na vertente de formação de professores, à luz da relação trabalho e educação, é necessário examinar e ter a visão clara do tipo de sociedade, de homem e de educação que se quer formar. Nesta perspectiva, é preciso indagar sobre que trabalhador se quer formar, refletir sobre o perfil de educador que se quer formar e qual concepção de cidadão elege-se nos cursos de formação de professores, no caso específico da educação do campo. Afinal, todo curso de formação de professores deve deixar claro qual é a sua concepção de educação e qual é o seu projeto de educação. Esse processo é consubstanciado na relação entre conhecimento teórico e prático, em um movimento constante de repensar sobre um e outro, possibilitando o movimento e a reelaboração de ambos.

Conforme apontamos anteriormente, a pesquisa teve cunho qualitativo e o primeiro procedimento explorado foi a análise documental, com o propósito de destacar os principais aspectos explicitados no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Campo - Unimontes/Pronera. No *corpus* dessa pesquisa fizemos um aprofundamento teórico com a pesquisa bibliográfica, recorrendo a autores que abordam a singularidade do processo investigativo concernente à formação de professores e à educação do campo, analisando o

objeto de pesquisa no contexto da sua totalidade, considerando a relação trabalho e educação. Para tanto nos reportamos aos trabalhos de Marx, Engels (2001); Gramsci (2010); Freire (1982, 2000); Meszáros (2008); Pistrak (2008); Frigotto (1995, 2006); Jimenez (2006); Freitas (2008); Arroyo (2004); Caldart (2004); Molina (2004, 2009); Veiga (1994, 1998, 2002, 2010); Apple (2006); Santomé (1998); Sacristán (2000); Silva (2010); Silva e Moreira (1995) e Moreira (2007).

Os instrumentos utilizados foram entrevistas semi-estruturadas, com os coordenadores, os professores, a equipe pedagógica do curso, e o grupo focal, com os alunos.

Sem a pretensão de esgotar a discussão, mas, procurando investigar o tema de estudo de maneira a atingir nossos objetivos, estruturamos o trabalho em uma introdução e quatro capítulos. No primeiro capítulo traçamos o percurso metodológico da pesquisa. Apresentamos uma breve contextualização da instituição pesquisada e apontamos os procedimentos e os instrumentos utilizados para levantamento dos dados. Apresentamos, por fim, as categorias identificadas para a análise da pesquisa.

O segundo capítulo foi desenvolvido no sentido de construir a trajetória da formação de professores para a educação do campo. Aqui, desenvolvemos a fundamentação teórica que dá sustentação ao trabalho. Inicialmente, analisamos sobre a educação do campo, seu conceito, suas especificidades, suas características, bem como, as legislações que a amparam, em especial a partir da década de 1980. Posteriormente, focamos a análise na formação de professores para a educação do campo. Para tanto, buscamos a fundamentação legal e as teorias para subsidiar a análise do curso, objeto de estudo dessa dissertação.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Campo/Unimontes, também chamado de “Educampo”, sua origem, seu processo de construção e sua implementação. A análise permitiu a identificação das intencionalidades na formação do educador, através da fundamentação de currículo.

As análises dos resultados encontrados na pesquisa através das entrevistas e do grupo focal estão organizadas no quarto capítulo.

Apresentamos, finalmente, as considerações finais, embora entendamos que o curso investigado está na segunda metade de sua execução, e, portanto, em processo construção e reconstrução. Assim, apresentamos possibilidades de novas pesquisas, afinal, o que podemos concluir sobre a formação de professores para a educação do campo? Inacabada, sempre. Como convém a toda grande obra de arte e vida.

1. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao considerar a complexidade da temática pesquisada e o alcance dos objetivos propostos, o presente estudo caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa. A opção se justifica por valorizar e permitir apreender determinações sociais mais amplas das condições de existência dos participantes (MINAYO, 2001).

A abordagem qualitativa é sustentada também por Triviños (2008) que, em seus estudos, indica que a pesquisa qualitativa busca captar não só a aparência do fenômeno, mas também a sua essência, a partir da percepção deste, visto num contexto e possibilitando, portanto, a interpretação dos resultados em sua totalidade.

Dessa forma, é a partir da perspectiva dos interlocutores que se deu a reflexão e análise de como o curso de pedagogia do campo/Unimontes contribui para a formação diferenciada e coerente com a pedagogia do campo na instituição pesquisada, pois como menciona Creswell (2010, p.211) “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. Nesse sentido, o autor ressalta, ainda, que

com essas preocupações em mente, os investigadores identificam explícita e reflexivamente seus vieses, seus valores e suas origens pessoais, tais como gênero, história, cultura e status socioeconômico que podem moldar suas interpretações durante um estudo. Além disso, obter o ingresso a um local de pesquisa e as questões éticas que podem surgir são também elementos do papel do pesquisador (*Ibidem, idem*).

A opção pela realização de um estudo de caso justifica-se por este possibilitar compreensão da dinâmica do processo de formação, como também, por favorecer uma análise do contexto educacional contribuindo para ampliar a dimensão pedagógica da investigação, propiciando a revisão sistemática e rigorosa da formação de professores intermediada por elementos da reflexão teórica. Vale lembrar, ainda, com Yin (2005, p.32), que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O presente estudo seguirá as indicações de Nistbett e Watts (1978) *apud* André (2005), que caracterizam o desenvolvimento dos estudos de caso em três fases:

- Na primeira fase, a exploratória, ou de definição dos focos de estudos, é o momento de definir a análise – o caso -, confirmar – ou não – as questões iniciais,

estabelecer os contatos iniciais para entrada no campo, localizar os participantes e iniciar os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

- Na segunda fase, de coleta de dados ou de delimitação do estudo, uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados da investigação, procedemos à coleta sistemática de dados e informações, utilizando fontes variadas, instrumentos em diferentes momentos e em situações diversificadas.
- Na última fase, de análise sistemática dos dados realizamos a análise das informações, tendo o estudo de caso auxiliado nesse processo por permitir uma construção teórica ao longo do processo de investigação.

A fase exploratória é importante para um melhor delineamento do objeto de estudo, sendo um momento de definição ou redefinição das questões de pesquisa que apareceram mais claramente no desenvolver do trabalho investigativo. É o momento do contato direto do pesquisador, com a instituição pesquisada e os interlocutores, e do levantamento de documentos a serem analisados.

A instituição pesquisada foi a Unimontes, sediada em Montes Claros, Norte de Minas Gerais, com 48 anos de funcionamento. A Unimontes atende aproximadamente cerca dez mil acadêmicos, com 30 cursos regulares, dois cursos modulares, sendo Tecnologia em Sistemas Biomédicos e Pedagogia do Campo, e 10 cursos a distância da UAB e ProLicenciatura.

Essa instituição é a única instituição superior pública do norte de Minas Gerais. Sendo assim, constitui-se um centro polarizador dos demais municípios da região norte, noroeste e nordeste do Estado, delimitação territorial que configura a região sertaneja, o que em termos de território corresponde a quase 50% de Minas Gerais.

Essa delimitação geográfica e ser do sertão, ou ser sertanejo, significa nos remetermos ao processo de dominação da região, aos impactos e violências decorrentes, bem como, às tentativas de resistência dos povos sertanejos que ali habitavam.

Para França e Soares (2006, p.6),

historicamente, o sertão norte-mineiro, sua geografia e sua sociedade foram tratados de maneira pejorativa, no contexto nacional, frente as suas peculiaridades no que se refere litoral brasileiro. [...] O sertão norte-mineiro é também um espaço estigmatizado pelo seu atraso econômico, arcaísmo social e político, violência, ainda hoje considerado base do clientelismo político e de práticas populistas.

O sertão do norte de Minas, embora estigmatizado historicamente pelo estereótipo miserável da carência, em função da existência de sérios problemas de ordem social e econômica, agravados por fatores de ordem ambiental, também apresenta uma diversidade cultural, apresentada de várias formas entre o seu povo, utilizando-a inclusive para fomentar a

economia da região através da venda de seu artesanato. Assim, poderíamos caracterizar a região em função dos seus contrastes, de contradições extremas que interagem entre si, num processo dialético, configurando a realidade vivenciada pelos seus moradores.

Ressaltamos que, em Minas Gerais, em especial no norte do Estado, há uma diversidade de povos invisibilizados pelo atendimento e pela história, atualmente emergindo do silêncio como categorias portadoras de direitos assegurados pela constituição. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso (2007, p. 27), esses sujeitos, estão “organizados em redes solidárias nas lutas pelo reconhecimento de identidades e territorialidades próprias por parte da sociedade e do Estado nas suas agências, instituições e políticas”, acrescentando, ainda, que estes “geraizeiros, quilombolas, vazanteiros e veredeiros, são sujeitos que estabelecem seus modos de vida, sua cultura e seus símbolos em relação à natureza de cerrado e caatinga, vivendo da agricultura e do extrativismo”.

Esta população que surge a partir da questão agrária, na década de 1970, habita em cerrados, caatingas, matas e veredas no Vale do Rio Verde Grande e São Francisco, nas chapadas e encosta da Serra Geral. As relações sociais de acesso a terra se estabeleciam entre fazendeiros, como aponta o PP do curso (2007, p.27), – “que no século XIX haviam conseguido os títulos por compra ou legalizaram as suas terras de sesmarias – e agricultores. Imperava os sistemas de posse – as pessoas tinham o direito a ocupar, morar, manejar os quintais e as chapadas”. Por outro lado, ainda no PP do curso (2007, p.27), “grande parte das terras – terras devolutas, estavam na verdade ocupadas pelas populações sertanejas – populações que na diversidade e pluralidade de formas de vida vão se definindo nas suas fronteiras”.

A trajetória dos assentamentos, a partir das décadas de 1980 e 1990, se articularam e se organizaram constituindo sindicatos e organizações como espaços sociais para adensar reações e propostas. Construíram junto com a trajetória dos assentamentos, suas histórias de vida, suas memórias coletivas, sua cultura e seus projetos para o futuro. Estas comunidades se formaram e revitalizaram seus processos de articulação, negociação e enfrentamento tendo colocado nas pautas de suas lutas a construção de uma educação específica e diferenciada, que considere suas especificidades sócio-culturais e uma leitura multidimensional do contexto em que vivem.

É nesse cenário que a Unimontes aponta sua missão: “contribuir para a melhoria e transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses da comunidade, tornando-se fator de integração regional” (PPc, 2007, p.8). Desse modo, em 1995, foram implantados cursos regulares de graduação fora da sede, sendo que, a Unimontes atualmente possui 11

(onze) *campis* e um núcleo. Oferece cursos de graduação, licenciaturas e bacharelado, cursos de pós-graduação *lato sensu e strito sensu*.

Esta pesquisa, como já ressaltamos, contempla o recorte do curso de Pedagogia do Campo, sendo o foco da discussão a formação de professores ofertada por esta instituição no referido curso. Assim, selecionamos para participar desse estudo, como interlocutores da pesquisa, componentes da equipe organizacional, para a entrevista, e os acadêmicos em formação, para o grupo focal.

Os interlocutores da pesquisa foram agrupados em quatro segmentos distintos formados por:

- Sete professores do Curso de Pedagogia do Campo, perfazendo uma amostra com representantes dos cinco módulos cursados até 2011;
- Duas coordenadoras do curso;
- Dois professores da equipe de assessoria pedagógica;
- Nove acadêmicos da turma.

Fundamentamos o estudo, na realização de uma pesquisa bibliográfica com autores que abordam a singularidade do processo investigativo concernente à formação de professores. Analisamos dentro do marco teórico considerando a relação trabalho e educação para análise do contexto na sua totalidade, Marx; Engels (2001); Gramsci (2010); Freire (1982, 2000); Meszáros (2008); Pistrak (2008); Frigotto (1995, 2006); Jimenez (2006) e Freitas (2008).

Elegemos três eixos de análise: a Educação do Campo, Formação de Professores, e Projeto Pedagógico do Curso, com ênfase no currículo.

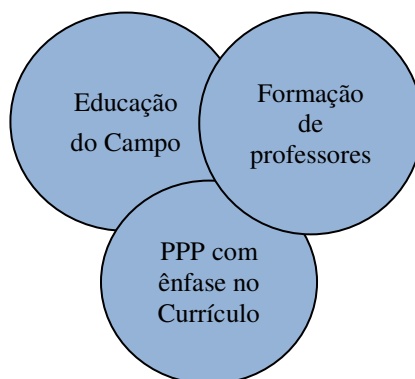
Ao levantarmos o percurso teórico do primeiro eixo, a Educação do Campo, recorreremos a Arroyo (2004); Caldart (2004) e Molina (2004, 2009), que permitiram uma maior compreensão dos fundamentos da educação do campo.

Para o segundo eixo de análise, a formação inicial de professores, elegemos Tardif (2002) e Veiga (1994, 1998, 2002, 2010), que permitiram uma reflexão dos conceitos da formação inicial.

No terceiro eixo de análise, que trata do Projeto Pedagógico do curso com ênfase no currículo, utilizamos as contribuições de Apple (2006); Santomé (1998); Sacristán (2000); Silva (2010); Silva e Moreira (1995) e Moreira (2007) que possibilitaram compreender e analisar os conceitos e concepções de currículo e a forma como este se expressa na formação docente.

Os eixos de análise, em torno dos quais foi desenvolvida a investigação dos processos de formação de professores no curso de Pedagogia do Campo para o alcance dos objetivos propostos, estão, assim, representados:

Figura 1 – Eixos de análise da pesquisa



A análise documental consiste na busca de informações factuais em materiais escritos. Alves-Mazzotti e Gemwandsnajder (2004, p.169) consideram como documento,

[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livro de frequência, arquivos, pareceres etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre os diferentes subgrupos.

Utilizamos o referido procedimento com o propósito de destacar os principais aspectos explicitados no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Campo ofertado pela Unimontes/Pronera, no período de 2008 até os dias atuais (2011), para ser analisado a partir da presente proposta de investigação. A referida fonte constitui um dos objetos da pesquisa e instrumento central para a identificação dos aspectos relevantes e condicionantes à organização administrativo-pedagógica e curricular do curso pesquisado.

Outros documentos de fundamentação legal também foram objeto de análises, como a atual LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: 36/2001, MEC/CNE e outros.

Utilizamos a entrevista com o objetivo de analisar as concepções dos sujeitos e os diferentes pontos de vista sobre uma mesma realidade, pois essa técnica apresenta um caráter interativo e dialético, além de fazer emergir questões que não estão previamente definidas, possibilitando esclarecimentos e correções.

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, Szymanski (2004, p. 11), assim se manifesta: “passamos a vê-la submetida às condições comuns se toda interação face

a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”. Portanto, pressupõe-se uma interação entre os protagonistas numa interação humana que, segundo a mesma autora, “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. A sua intencionalidade é marcada pela aquisição de novas informações e conhecimentos que aparecem no diálogo, na confiança estabelecida entre os pares.

Ressaltamos, nesse sentido, a afirmação de Szymanski (2004, p. 13):

[...] uma forma de refletir sobre a questão da desigualdade de poder na situação de entrevista é aceitar o pressuposto de que todo saber vale um saber (Freire, 1992; Héber-Suffrin, 1992) e a proposta de, pelo diálogo, buscar uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação. Trata-se de respeito e não de aderência, como lembra Freire (1992, p. 86), pelos “saberes da experiência”, resultado de uma compreensão de mundo.

Assim, a entrevista apresenta um caráter de flexibilidade na investigação e permite a aproximação do pesquisador ao sujeito. Por isso, adotamos a entrevista semi-estruturada para a pesquisa. Para Alves-Mazzotti; Gemwandsnajder (2004, p. 168), “as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa”. E as autoras completam, “o entrevistador faz perguntas específicas, mas deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. Por essa característica, utilizamos a entrevista semi-estruturada, pois esta permitiu na investigação, complementar as informações que possibilitaram levantar dados necessários ao estudo, a partir das concepções dos sujeitos envolvidos no curso de Pedagogia do Campo. Os sujeitos entrevistados foram: 7 (sete) professores que ministraram as aulas, correspondendo a uma amostra de 30 por cento. É oportuno informar que até o quinto módulo, momento de nossa investigação, 35 disciplinas foram ofertadas no curso, nesse caso, há a repetição de alguns professores na oferta das disciplina; 2 (dois) coordenadores e 2 (dois) professores da equipe pedagógica que representam a quantidade das pessoas envolvidas na estrutura organizacional do curso, ou seja, 100 por cento.

Entrevistamos os sujeitos a respeito de sua prática pedagógica e obtivemos novos dados de análise a partir de suas contribuições. Como afirma Triviños (2008, p. 146), a entrevista semi-estruturada “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Para a elaboração do roteiro das entrevistas observamos os objetivos da pesquisa e os sujeitos pesquisados. Organizamos previamente um cronograma, pois as entrevistas

aconteceram em três etapas: na primeira etapa, as entrevistas foram com as coordenadoras do curso de Pedagogia do Campo/Unimontes; na segunda etapa, entrevistamos as professoras que compõem a equipe pedagógica; na terceira etapa, a entrevista se deu com os professores do curso de Pedagogia do Campo. Realizamos as entrevistas após o 5º módulo, a partir de fevereiro de 2011. Assim, entrevistamos trinta por cento (30%) dos professores que atuaram nos módulos até 2011, perfazendo um total de sete professores.

Previmos no projeto desta pesquisa, a realização de uma entrevista com os monitores do curso, mas, em razão do não envio de recursos, no primeiro semestre de 2011, não foram designados monitores para acompanharem o curso.

Faremos uma breve descrição dos interlocutores para identificar quem são os sujeitos e o contexto. As coordenadoras do curso são duas professoras efetivas do quadro da universidade, com larga experiência em gestão de projetos do ensino superior, mas, sem formação para a educação do campo. Constatamos que existe um diálogo permanente entre as coordenações, o que demonstra uma sintonia na gestão, mesmo com funções diferenciadas. Uma coordenação é financeira e a outra é pedagógica.

Dos professores entrevistados, seis são do sexo feminino e apenas um, do masculino. A maioria tem experiência de quatro a oito anos no ensino superior. Seis professores fizeram o curso de Pedagogia na Unimontes, cinco concluíram mestrado em Educação, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU e na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e uma professora concluiu doutorado em Educação, pela Universidade de Brasília – UnB. Todos os entrevistados são professores do curso de Pedagogia regular.

A equipe pedagógica é composta por duas pedagogas, também professoras da Unimontes, com experiência de quatro anos no ensino superior. As duas fizeram curso de especialização *Lato-sensu* e compõem o quadro de professores da universidade.

Realizamos as entrevistas individualmente, no espaço da Unimontes, em horário previamente agendado com os entrevistados, de acordo com a disponibilidade dos mesmos, em ambiente organizado para que não houvesse interrupções. As entrevistas foram gravadas em gravador digital e transcritas, evitando distorções e perda das informações.

O grupo focal foi o último instrumento utilizado na pesquisa. Segundo Gatti (2005, p.7), vem sendo utilizado cada vez mais nas abordagens qualitativas em pesquisas sociais. O grupo focal representa uma derivação das diferentes formas de trabalho com grupos, onde se privilegia a seleção dos participantes de acordo com as necessidades do próprio estudo. Portanto, os participantes devem ter vivência com a temática a ser discutida, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Essa técnica possibilitou que os interlocutores, no caso específico os acadêmicos (educadores em formação) do curso de Pedagogia do Campo, se manifestassem em relação ao referido curso e, dessa forma, fornecessem dados relevantes a fim de complementar os demais instrumentos utilizados nesta pesquisa.

Realizamos o grupo focal no espaço da Universidade, no momento do Tempo Escola (TE) em fevereiro de 2011. Ouvimos nove (9) educandos no grupo focal, correspondendo a numa amostra de vinte por cento dos alunos do total de 50 acadêmicos (educadores em formação). Vale ressaltar que a turma pesquisada era inicialmente constituída de 60 acadêmicos. Em Janeiro de 2011, constam na matrícula, 50 acadêmicos oriundos do Vale do Jequitinhonha, norte e noroeste de Minas Gerais, sendo 40 deles, moradores de áreas da reforma agrária e 10 da agricultura familiar, pertencentes às áreas de atendimento do Pronera/INCRA.

No grupo focal (GF) participaram nove alunos do curso, sendo seis mulheres e três homens. Todos moram em assentamentos nos municípios de Arinos, Francisco Sá, Jaíba, Olhos D'Água, Pintópolis e Rio Pardo de Minas. O convite foi efetuado a todos os alunos da turma. Aqueles que concordaram, participaram do GF.

Ao tomar como referência os objetivos desta pesquisa foi importante, ainda, preservarmos o princípio da não diretividade, para que os acadêmicos desenvolvessem suas inferências sem as manifestações do moderador. Foi necessário, assim, que direcionássemos as discussões para que o grupo retomasse às temáticas quando os participantes começavam a fugir da abordagem, a fim de fazer os encaminhamentos referentes ao tema e intervenções que promovessem atingir os objetivos do trabalho. O moderador, segundo Gatti (2005, p.9), “não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor idéias, inquirir diretamente. Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função”.

O grupo focal foi uma atividade valiosa nesta pesquisa, pois nos ofereceu a oportunidade, segundo Gatti (2005, p.11), de observarmos as ações, reações, comportamentos, atitudes, representações, preconceitos, linguagem, conceitos prevalentes no trato de uma questão pelos acadêmicos, ao partilharem traços em comum, relevantes para o estudo da pesquisa.

Fizemos uma única sessão, numa sala de aula da Universidade. O espaço foi previamente agendado e organizado para recebê-los e dispomos as cadeiras em círculo. Houve necessidade de convidarmos um relator, que não interferiu no grupo, mas fez as anotações das falas na atividade. Houve, ainda, a gravação em áudio e vídeo. Para a gravação utilizamos dois gravadores, dispostos adequadamente em relação à distribuição dos membros do grupo

no ambiente, para garantir a gravação das falas dos acadêmicos. Posteriormente, realizamos a transcrição das falas a partir das gravações em áudio, vídeo e das anotações do relator.

Após levantar todos os dados necessários, estes foram organizados de forma a possibilitar a realização das análises ora propostas. Sendo assim, a coleta e análise dos dados se deram por meio das ações ou atividades que colaboraram para a produção do texto final, tendo como referência os resultados obtidos na realização da análise documental, nas entrevistas semi-estruturadas e no grupo focal, com o objetivo de relacionar os dados coletados com os objetivos da pesquisa.

Para a interpretação e análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. A análise qualitativa apresenta certas características particulares. Bardin (1977) aponta a importância do contexto para a análise qualitativa, afirmando ser esta mais maleável no seu funcionamento, devendo, também, ser mais maleável nos seus índices.

O referido autor alerta que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos, como por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes (BARDIN, 1977,p.115).

O citado autor afirma, ainda, que o que caracteriza a análise qualitativa, é o fato da inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.) e não sobre a frequência de sua aparição em cada comunicação individual (*idem, idem*). Neste sentido, é que a análise de conteúdo é compreendida como inferência (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não, em indicadores quantitativos (Bardin, 1977, p.116).

Cumprido, então, conceituar aqui, o que é a análise de conteúdo na atualidade e sua utilidade para as ciências humanas, sob a visão de Bardin (1977, p.9).

num conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se ampliam a discursos extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Seria, enfim, uma tarefa de “desocultação” que absorve o investigador, na atração pelo escondido, pelo não-aparente. Trata-se de analisar mensagens a partir de um honesto rigor

científico, que para o autor citado, “alonga o tempo da latência entre as instituições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas”.

Numa leitura atenta, o enriquecimento desta, que vem a aumentar a produtividade do estudo, pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar, acrescentando riqueza à tentativa exploratória.

Ao estabelecer as categorias optamos por adotar a visão de Cury (2000), na qual são tratadas conceitualmente da seguinte forma: categorias como conceitos básicos almejam “refletir aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e generalizam amplamente.

Cury (2000, p.21) defende que as categorias tem função de intérprete do real, assim como de indicadores de estratégias políticas. São elaboradas a partir de um contexto econômico- social e político determinado historicamente. Há que se considerar o contexto, mesclando realidade e movimento.

Enfatiza o autor citado, que as categorias são relativas, uma vez que não dão conta de “toda e qualquer realidade para todo e sempre” (Cury, 2000, p. 22). Não podem ser consideradas isoladamente, e sim, dentro do movimento dialético e dinâmico (da realidade investigada). É importante, ainda, para Cury (2000), que se considere as contradições, buscando retratá-la na captação do real.

Cury (2000) enfoca o conceito de reprodução na fundamentação marxista, colocando em relevo “que o mundo das relações não só se desenvolve, como também é um todo dialético, onde os fenômenos não se desenvolvem isoladamente, mas em ligação com outros fenômenos” (Cury, 2000, p.41). Trata-se aí, da força de trabalho, separada dos meios de produção, da incorporação real do trabalho vivo.

A mediação, como categoria não-reificável não será, necessariamente, reprodutora da estruturação ideológica reinante. Poderá ser uma mediação crítica. A mediação do conhecimento, por exemplo, não será imanente à classe social. O saber, também, é lugar de contradição, sendo que a classe dominante almeja impedir a globalização da consciência do conflito (Marx, 1997, p.25). Impedindo tal consciência, a possibilidade de superação dessas contradições fortalecerá as classes dominantes.

As categorias deverão ajudar a entender o todo e seus elementos constituintes da realidade, inseridos aí, os elementos da educação.

A metodologia das categorias apresentada por Cury (2000) é concebida, pois, dentro de uma teoria geral da realidade, expressa na filosofia da *práxis*, que, por sua vez, remete-se à Gramsci (1978). Envolve a contradição, a totalidade, a mediação, reprodução e hegemonia.

Tais categorias não são reificáveis, incluindo-se mutuamente e completando-se. As outras categorias foram devidamente comentadas, restando abordar sucintamente, a categoria da hegemonia, que trás consigo a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política.

É importante enfatizar, neste sentido, que as relações de classe permeiam a sociedade no seu todo, assim como na educação. Portanto, consideramos como categorias metodológicas: contradição, totalidade, mediação, reprodução. As categorias de análise, portanto, segundo Cury (2000, p. 20), possuem como função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política.

As categorias de conteúdo, segundo Kuenzer (1998), são recortes particulares que são definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Na pesquisa, buscamos responder as indagações iniciais analisando os temas: Concepção de formação de professores; Matriz curricular e Organização curricular; Relação teoria e prática e O Campo ocupando a Universidade e a Universidade ocupando o campo.

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

As reformas educacionais desencadeadas no Brasil a partir de 1990 exerceram e exercem grande influência nas ações socioeconômicas e educativas na sociedade atual. Assim, o Estado intensifica a organização política do país, ao propor essas reformas para atender às políticas de regulação social e desenvolver ações de acordo com as proposições e ou normas dos organismos internacionais, como as do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), conhecido como Banco Mundial, e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Sob essa influência, o Estado passa a exercer determinado controle sobre os aspectos que envolvem a organização, o desenvolvimento, a avaliação e os resultados do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, reconhecemos que a educação perpetua a subserviência aos interesses do capital.

Para Jimenez (2006), o processo de reprodução do sistema capitalista empreende reformas que desembocam na realização plena da mercantilização do conhecimento e do ensino. Isso implica, ainda, segundo a autora (*Ibidem*, p. 3) “no aligeiramento dos conteúdos escolares, aliado ao empenho de naturalizar, pela força do discurso ideológico, a submissão do aparelho educacional ao projeto expansionista do mercado”, influenciando, conseqüentemente, a estrutura administrativa, pedagógica e curricular das instituições educativas, em especial às universidades que oferecem cursos de formação de professores.

Essa reestruturação sócio-econômica do Estado brasileiro, sob a égide de princípios neoliberais, apresenta uma nova característica à educação, qual seja, o atrelamento da educação à produtividade, tendo como referência básica o sistema econômico capitalista. Para Frigotto (1995), partindo da ideia defendida pelo neoliberalismo de que o Estado é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado é sinônimo de eficiência, qualidade e equidade, surge a ideia central desse modelo, a política do Estado mínimo e a necessidade de zerar todas as conquistas sociais como direito à estabilidade de emprego, saúde e educação. O mercado passa a regular as relações sociais e a reforçar a ideia da fragmentação, centrando-se na diferença, alteridade, subjetividade, particularidade e localismo.

Ao estabelecer a perspectiva da teoria de Estado liberal, Jezine (2006, p. 78) aponta que ela, ainda, se mantém hegemônica na atualidade, ao almejar separar política da economia,

atribuindo ao processo econômico e social a característica de neutralidade. Esse processo nega os conflitos sociais e, a universidade, nessa concepção, atenderia ao mercado com a atribuição de formar mão de obra.

Com o discurso de participar da sociedade do conhecimento, a sociedade capitalista propõe desenvolver as competências nos alunos e a formação se dá para o atendimento ao mercado, que depende de trabalhadores com as mais diversas capacidades de trabalho em equipe, de diversidade de funções.

Vinculada a essa idéia, os cursos de formação de professores desempenham um papel específico para atender às reformas educativas, desenvolver “competências e habilidades” que propiciem o alcance da qualidade educativa, por meio do preparo do profissional para atender as reivindicações do mercado. Ao atender e satisfazer tais demandas quanto à qualificação profissional, os cursos de formação de professores influenciam o desenvolvimento das funções dos indivíduos, os quais são preparados para participar do processo competitivo, em consonância com a formação técnico-profissional.

Retoma-se, em um novo contexto, a Pedagogia do “aprender a aprender”, que pressupõe o preparo dos indivíduos para o acompanhamento do processo acelerado de mudança na sociedade. Assim, a educação deve pautar-se no fato de vivermos em uma sociedade dinâmica, em constantes transformações e em ritmos acelerados, o que faz com que apareçam conhecimentos novos a cada dia, exigindo indivíduos que estejam capacitados a “aprender a aprender” permanentemente para satisfazer o mercado. A aprendizagem, então, deve acontecer através da prática.

Para Schön (2000, p. 24), a ênfase é posta na aprendizagem através do fazer, a qual John Dewey descreveu, há muito tempo, como a “disciplina primeira ou inicial”. “O reconhecimento do curso natural do desenvolvimento [...] sempre envolve situações nas quais se aprende fazendo” (DEWEY, 1971, p. 278). Com isso, o indivíduo que não aprender estará condenado à defasagem de conhecimentos, valorizando a pretensão de formar um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil, mas apenas para sua adaptação às mudanças do mercado. Ou seja, o “aprender a aprender” tem o intuito de preparar para a competição de trabalho, na luta pelo desemprego, implantando uma concepção educacional voltada para a formação que se adapte à sociedade na lógica do capital.

Para Facci (2004), se a formação do futuro trabalhador está sob esta lógica, também se utiliza essa mesma lógica para a formação de professores. Nesse sentido, Quixadá Viana (2004, p.35), afirma que nesse enfoque se forma “um aluno para responder às exigências do mercado e não para exercer sua cidadania e intervir no processo de transformação social”.

Isso supõe uma formação destituída do questionamento crítico e, assim, há de se pensar em uma formação que assegure a superação dessa concepção de reprodução do conhecimento, para uma formação que articule a teoria e a prática para a construção, para a crítica e a produção do conhecimento. Esse processo dialético é, para Frigotto (1991, p.79), “a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”.

Nessa concepção, Santos (2005) considera, ainda, que o processo de produção está relativamente descontextualizado em relação às exigências do cotidiano das comunidades. Isto causa drásticas conseqüências na produção do conhecimento e perda da legitimidade das universidades públicas como *locus* de produção científico-crítica. Nesse aspecto, afirma o referido autor, a ciência se tornou uma força produtiva a serviço dos interesses capitalistas e isso culminou na perda da autonomia universitária na produção do conhecimento.

Duarte (2001), ao apropriar-se das ideias de Vigotski, aponta o papel ideológico de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, ao apresentar o “aprender a aprender” como uma possibilidade de ser mais progressista e inovador. Ao questionar a apropriação da obra psicológica de Vigotski por ideários pedagógicos que têm por lema central o “aprender a aprender”, Duarte (2001, p.23) assim se manifesta:

[...] a possibilidade de utilização da psicologia vigotskiana para legitimação de concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista contemporânea, não importa se na forma explícita de adesão à ideologia da sociedade regida pelo mercado, isto é, a ideologia neoliberal, ou se na forma aparentemente crítica de um discurso pós-moderno para o qual todo projeto de transformação política consciente da totalidade social redundaria em propostas autoritárias e não passaria de uma herança da “ilusão iluminista” de emancipação humana por meio da razão.

O referido autor defende a necessidade de uma leitura marxista da psicologia vigotskiana e a necessidade de um trabalho de incorporação dessa psicologia à construção de uma pedagogia crítica e histórica.

Precisamos aqui, explicitar que fazemos a crítica ao “aprender a aprender”, ao defendermos a concepção pedagógica que amplia a fundamentação filosófica com compromisso político. Nesse sentido, acreditamos em uma pedagogia que compreende a realidade humana sendo construída pelos próprios homens, num processo histórico-dialético. A partir do processo de trabalho, como aponta Saviani (1997, p.119), que procura fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento

cultural, que concorre para o desenvolvimento em geral, entendemos que o processo de ensino aponta para a emancipação social. Para isso, o professor terá que ser mais do que instrutor. A esse respeito Gramsci (2010, p.45) se manifesta:

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais *instruídos*, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada.

Consideramos com Gramsci (2010), que um projeto de educação que vise à elevação intelectual e moral dos sujeitos, deve tomar como espaço central a educação. Esse movimento pode representar a construção da capacidade de organizar o pensamento de uma classe social e construção de uma contra-hegemonia.

Ao realizar esta pesquisa relacionada à organização do curso de formação de professores, fazemo-la para analisar o processo de se tornar um professor, para enfatizar a necessidade do surgimento de novos paradigmas formativos e assinalar a importância da implantação de novos enfoques teórico-metodológicos, visando uma maior compreensão do papel do professor, de seus saberes, de suas práticas e como estes se articulam com o elenco de conteúdo didático-metodológico que permeiam o processo formativo. Defendemos uma proposta que ultrapasse a formação puramente acadêmica e que os profissionais em formação sejam capazes de analisar, compreender e investigar o contexto para nele atuar e transformar.

A proposta é pensarmos a formação na relação com o mundo do trabalho, não na lógica do capital para atender ao mercado, mas como um projeto emancipador em que o trabalho manual e intelectual faça parte do mesmo processo, ou seja, da educação como processo de emancipação humana, na qual o princípio educativo do trabalho assuma lugar como “proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas” (KUENZER 1998, p. 55). Pensar, portanto, uma formação de professores que seja, de fato, emancipatória.

É nessa perspectiva que se fundamenta a educação que tem uma concepção de educação que liberta, que conscientiza, na perspectiva de uma transformação. Para Jesus (2005, p.154), “um desafio que está posto para a universidade e para os próprios movimentos sociais, é o de aprender a compartilhar lógicas diferentes de reflexões e de aprendizagens sem subordinar um ao outro”.

Para isso, será necessário constituir um referencial que promova a ação revolucionária, segundo Duarte (2001), com base na qual os educadores se rebelem contra essa forma de

alienação, caso contrário, qualquer tentativa de realização de ações educativas humanizadoras não passará de voluntarismo ingênuo e correrá o sério risco de servir, sem o saber nem o desejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas com o projeto político-econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno. É necessário pensar a formação de professores como um processo que promova a humanização, como afirma Facci (2004, p.250), “para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante da sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência”. E, assim, como seres inacabados possamos lutar para construir um mundo mais justo, solidário e humano. Esta ação, esta responsabilidade, este ato de conscientização passa pela ação dos professores, pela escola, e pela formação de professores, numa relação coletiva com os sujeitos da comunidade educativa.

2.1 Educação do Campo: um direito conquistado

O campo é sempre considerado como um local de atraso, miséria, ignorância e subsistência, sendo concebido como um sistema de produção agrícola que visa à sobrevivência do agricultor e de sua família. Esse quadro de naturalização foi construído pelos séculos de história, de exploração da força do trabalho de muitos, para servir aos poucos que detinham a concentração de terras. A desvalorização do campo, bem como sua gente, foi edificada através de uma lógica perversa de acumulação do capital.

O sistema educacional não fugiu a essa lógica quando buscou atender melhor às populações urbanas, deixando em segundo plano as escolas rurais, que contavam apenas com escolas pequenas, quase sempre em casa improvisadas, sem estrutura para atender aos sujeitos do campo; sem falar em educadores que nunca receberam a formação necessária para trabalhar com as especificidades que envolvem uma educação para o campo. Nesse sentido, as lutas dos movimentos sociais extrapolam a posse da terra, pois também desejam e defendem seus direitos como povos do campo, por uma educação que promova o desenvolvimento do campo.

Delineou-se, assim, o movimento conhecido como Educação do Campo; surgido através das lutas dos movimentos sociais e estruturado nas ações reivindicatórias, na exigência pela garantia dos direitos educacionais dos trabalhadores do campo. A educação do campo começa a se configurar e se coloca em processo de construção, como projeto de desenvolvimento e melhoria da educação do campo.

O Brasil, ao longo da sua história, não teve uma preocupação e mobilização para resolver os problemas educacionais, principalmente, no que se refere às questões do campo, gerando, assim, uma exclusão da população que residia nessas áreas. Mas, a partir da década de 1990 ocorreu uma mobilização em contraposição ao modelo econômico e político, predominante na sociedade brasileira, que tinha como base o sistema capitalista.

A partir dessa mobilização surge uma proposta de educação do campo, para o campo, tendo como principal consideração o trabalho como perspectiva de promoção e produção de autonomia dos sujeitos do campo. De acordo com Pistrak (2008, p.44), o trabalho encontra-se no centro da questão, introduzindo-se na escola como elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar, em torno de si, todo o processo de educação e de formação. Na sua perspectiva, o valor do trabalho é o alicerce sobre o qual se assentam a vida e a sociedade. Ou seja, que esses sujeitos podem se tornar cidadãos e cidadãs no trabalho e através dele, em família, na escola, por meio da cultura, nas organizações sociais.

Dessa forma, a LDB n. 9.394/96, determina no seu 1º art. que

A educação deve abranger os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Com a Resolução n. 2 do CNE/CEB, de 28 de abril de 2008, aparece o termo “educação do campo” conforme o Art 1º:

A Educação do Campo compreende a educação Básica em suas etapas de educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, assentamentos e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

A educação do campo fundamenta-se nas práticas sociais dessas populações e passa a ser toda ação educativa desenvolvida junto aos povos do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, assentamentos e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígena e outros. Com base nessa concepção de educação do campo, há de se considerar as práticas sociais dessas populações: saberes, valores, cultura, sentimentos, modos de vida, memória, fatores essenciais no processo de construção e fortalecimento de suas identidades. Essa condição é primordial e, segundo os documentos do Pronera, essa premissa deve possibilitar a criação de uma identidade cultural e social própria, uma concepção em defesa da formação humana.

A Educação do Campo está ancorada na LDB n. 9.394/96, que no art.28 trata de parcela da sociedade com certa diferenciação referente à oferta da Educação Básica.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Isso supõe uma educação diferenciada e contextualizada possibilitando o respeito e a diversidade étnico-cultural e ambiental para invocar a equidade entre as pessoas e entre os grupos sociais. Essas conquistas são resultados da luta contra as práticas e manutenção da hegemonia das classes dominantes, pelos movimentos sociais que tem seu papel pautado na conquista por propostas que contribuam para a construção de uma Educação do Campo pensada no seu jeito de viver, no seu lugar, e com sua participação, vinculadas a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais.

Em 1997, inicia-se a história do Movimento Por uma Educação do Campo com a realização do I Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária (Enera), articulado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e apoiado pela Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Unesco e CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Com isso, as discussões sobre a educação do campo começaram a ser tratadas pelas universidades. Para Molina (2003, p.49-50), “foi no Enera que se gestou o que viria a se tornar uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo, O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)”.

Nesse encontro, segundo Molina (2003), o MST convidou os participantes a construir uma rede entre as universidades para o enfrentamento de problemas relacionados ao analfabetismo nos assentamentos. A partir das discussões, as instituições universitárias se reuniram para discutir as possibilidades que, inicialmente, tinha como foco a alfabetização nas áreas dos assentamentos, e começou a ser delineado o Pronera. E ainda, foi ali que “se constituiu a Comissão Pedagógica, que discutiu e elaborou o conteúdo do manual a destinar às universidades os objetivos do programa” (*Ibidem*, p.51).

Cabe mencionar que o Pronera foi fundado em 1998 e, a partir de 2003, passou a utilizar como política educacional, o atendimento às especificidades do homem do campo e o novo modelo de desenvolvimento para o campo, oferecendo cursos de nível médio com formação técnico profissionalizante e cursos de nível superior, voltados à formação

profissional e de pós-graduação, além da Educação para Jovens e Adultos – EJA (SILVA, PEREIRA, LIMA, 2007). O Pronera foi estabelecido pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, vinculado ao Gabinete do Ministro, e, a partir de 2001, foi incorporado ao INCRA (BRASIL/MDA, 2004).

Por meio de parcerias entre Movimentos Sociais e Sindicais do campo, universidades e instituições de ensino públicas ou privadas federais, estaduais e municipais, no período compreendido entre 2003 e 2010, o Pronera desenvolveu, no território brasileiro, cursos como agronomia, técnicos em agropecuária, agroecologia, pedagogia, história, ciências sociais, magistério, direito, geografia, letras, especialização em educação no campo e técnico em saúde comunitária, promovendo assim a escolarização e a formação profissional de mais de 400 mil jovens (BRASIL/MDA, 2004)

O Pronera é uma conquista dos movimentos sociais do campo e segundo o Manual de Operações, Brasil/MDA (2004, p.9),

[...] é uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas.

E seu objetivo geral é

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (*Ibidem*, p. 9).

O Pronera garante o acesso à escolarização de jovens e adultos assentados, através da alfabetização, do ensino fundamental, do ensino médio, técnico profissionalizante e do ensino superior, em diferentes áreas do conhecimento, no sentido de promover a formação de educadores do campo a partir das demandas sociais.

Nessa trajetória, surge o movimento Articulação Nacional por uma Educação do Campo que realiza duas conferências Nacionais, nas quais foram discutidos e definidos princípios para elaboração de política pública de educação do campo. Para Cordeiro (2009), esses avanços colocam a educação do campo na agenda das políticas públicas, mesmo de forma tímida, embrionária, e se materializa na criação da Coordenação de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)/MEC, constituindo-se, assim, uma vitória contra-hegemônica.

A partir da I e da II Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, sediada em Luziânia – GO, realizadas em 1997 e 2004 respectivamente, estabeleceu-se a necessidade da implantação de “uma educação de qualidade e que valorize a formação humana fortalecendo a identidade, ação participativa e permanência no campo”. Aponta, ainda, o documento final da I Conferência Nacional, que

[...] a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. ARROYO; CALDART; MOLINA (2004, p.23)

Nesse sentido, refere-se a um protagonismo dos sujeitos trabalhadores no seu próprio processo de formação como sujeitos do campo. Como aponta Molina (2009, p.31), “a educação do campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo”. Ultrapassa, aqui, a análise crítica da educação rural para propor uma proposta de educação do campo que promova o desenvolvimento para o campo, que ultrapasse a relação de subordinação para estabelecer as relações de respeito ao igual e ao diferente.

Assim, surge a definição para educação que está presente no Caderno n. 8 do MST (1996, p. 5): é o “processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando a sociedade. Por isso, ela está ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo”. Esta definição, para Caldart (2004), refere-se a uma pedagogia produzida nas experiências educativas dos próprios movimentos sociais, especialmente do campo. Ou seja, a educação é um processo que extrapola a educação escolar, que envolve todos os processos formativos do movimento, como a escolarização, formação política, práticas de formação do MST, formação de militantes e dirigentes. É primordial para o MST a participação, porque amplia o conceito de política atingindo a sociedade, não restringindo a dimensão partidária.

No Caderno de Educação do MST n. 8 (1996), são explicitados dois princípios: filosófico e pedagógico. O primeiro refere-se à visão do mundo, concepções gerais em relação à pessoa, à sociedade e à educação no entendimento do movimento, e tem por base educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões de pessoa; educação com/para valores humanistas e socialistas e educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

O segundo princípio trata do jeito de agir e pensar a educação para pôr em prática os princípios citados anteriormente, referindo-se, também, à reflexão metodológica da proposta de educação no MST. São princípios: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos e ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atividade e habilidades com pesquisa; combinação entre processos pedagógicos e formação permanente com educadores/das educadoras.

Outros aspectos são apontados nos documentos e na sua organização: a prática social do MST; a sua identidade coletiva pela própria construção da identidade de ser um “Sem-Terra” e a diversidade cultural dos membros do movimento, pois eles vêm dos mais diferentes lugares e pertencem, ou pertenceram, a grupos diversificados.

A educação do campo nasceu, portanto, na diversidade vinculada às lutas sociais, ao trabalho e a cultura do homem do campo. Entendemos que, assim, essa diversidade presente no trabalho, na luta social e na cultura deve fazer parte da matriz formadora nas propostas de formação de professores, para que o profissional da educação se insira em uma formação específica que contemple em si, os fundamentos dessa educação. Esse é o movimento pretendido; criar uma dinâmica de ensinar e aprender ao permitir múltiplas possibilidades de diálogo crítico entre teorias, práticas educativas e de vida de todos e de cada um dos sujeitos.

Em 2002, foram aprovadas, no CNE, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o que, para Fernandes (2004, p.136), representa um importante avanço na construção do Brasil Rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. As Diretrizes determinam o direito à educação, de acordo com as especificidades e realidades de cada comunidade. Para o autor (*Ibidem*), tanto o campo como a cidade devem ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, com identidades culturais e modos de organização diferenciados.

O documento base da II Conferência Nacional para uma educação do campo (2004, p.17-8) delimita as proposições dos movimentos participantes para a formação e exercício docente dos educadores do campo. São eles: a valorização dos trabalhadores em educação é uma condição essencial para se garantir a qualidade do ensino; o investimento na construção de uma identidade própria para os educadores do campo; a formação de professores

habilitados, reconhecidos como profissionais vinculados a um plano de carreira e possibilidade de permanência no local de trabalho; a criação de cursos superiores de oferta temporária e matrizes curriculares específicas possibilitando a formação de educadores qualificados provenientes e vinculados por relações sociais e afetivas às áreas do campo.

O documento base da II Conferência Nacional para uma Educação do Campo (2004, p.18), delimita, ainda, as seguintes demandas para o Ensino Superior:

Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:

1. Interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade;
2. Formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas;
3. Cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo;
4. Concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo;
5. Inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas;
6. Financiamento pelo CNPq para pesquisas na agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo;
7. Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política específica permanente de cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo.

A partir daí, começa a se estabelecer o diálogo entre as universidades e os movimentos sociais ao criar espaços para pensar o campo, a diversidade para a formação e afirmação de uma identidade coletiva e o ato educativo como possibilidade de intervenção e mudança na sociedade.

A construção desse projeto educativo visa o respeito à diversidade que constitui os povos do campo, seus processos sociais, políticos e culturais que se produzem na coletividade, pois são formadores de seres humanos, da escola desejada e de sua própria sociedade. Para tanto, o princípio era construir uma educação transformadora da realidade do campo, comprometida com os modos de vida, valorizando em primeiro lugar sua cultura e o jeito de ser de cada trabalhador do campo. Como afirma Caldart (2003, p.66), “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar nesse jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo”.

Assim, estabeleceu-se o vínculo entre educação e diversidade nas vertentes que, para Menezes (2009, p.78), referem-se aos saberes e conhecimentos que esses coletivos trazem de sua vivência e experiência de luta em relação aos saberes reconhecidos, legitimados e

transmitidos pela universidade e outra, que se refere à própria constituição da turma por diversos coletivos menores: geográficos, sexuais, etários, de formação anterior, culturais etc.

Uma educação que contemple a diversidade precisa aprender a lidar com alunos diferentes que têm histórias, culturas e necessidades distintas. Sendo assim, a diversidade deve estar presente desde a formação dos professores, respeitando e compartilhando a singularidade de cada um, para que todos possam conhecer, favorecendo uma troca de aprendizagem com a diversidade de conhecimentos. É preciso pensar numa educação diferenciada que esteja a serviço da formação de sujeitos humanos, sociais e políticos, que valorizem e respeitem a cultura e os conhecimentos que os sujeitos trazem de seus processos históricos, sua luta, sua vida e de sua comunidade.

A escola como está organizada não dá conta de efetivar um projeto formativo para os sujeitos do campo. Os educadores que atuam no campo não têm formação para o processo revolucionário necessário. E não cabe responsabilizar apenas os educadores pela transformação social, cabe formar educadores e educadoras que tenham desenvolvido postura e capacidade de articulação política e social, para que sejam capazes de se transformar em agentes formadores de pessoas com identidade própria e prepará-los para a mobilização e organização da comunidade para a transformação de si mesmo, como sujeitos emancipados, de sua comunidade e do mundo. Isso significa formar um educador, como sugere Arroyo (2007, p.1), “capacitado a atuar na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo”.

Portanto, delineamos um perfil de educador do campo que tenha como premissa a compreensão da educação como prática política e social, tornando-se necessário pensar a formação de educadores para atuação nesses espaços educativos; o que requer um educador “antelado” com os modos de vida dos sujeitos do campo, que valorize seus espaços e sua cultura. Ainda, ao mesmo tempo em que a universalidade propõe uma transformação em direção à multiculturalidade, deve abordar, segundo Sacristán (1995, p.99), “o problema da diversidade das culturas de origem dos alunos no sistema escolar universalizado e de competências para poder apropriar-se do currículo comum sem trair o princípio de uma cultura básica comum a serviço da igualdade de oportunidades”.

Assim, a formação de educadores do campo, deve acontecer na perspectiva de superação do paradigma dominante, isto é, da lógica do capital, tendo como adesão a proposta de educação dos movimentos sociais do campo, que deseja uma educação que tenha como foco a preparação dos sujeitos do campo, capazes de pensar e construir um projeto coletivo de desenvolvimento para o campo. Dessa forma, estarão comprometidos com a classe

trabalhadora do campo na construção de novas possibilidades de vida e permanência nas comunidades pelos sujeitos do campo.

2.2 A Formação de Professores para a Educação do Campo: uma história em construção

As organizações internacionais, no decorrer da década de 1990, através do chamado projeto neoliberal, determinaram e exerceram grande influência na definição das políticas brasileiras de forma a homogeneizá-las para, assim, permitir a formação de trabalhadores que atendam às exigências do mercado e para promover um ajuste estrutural de políticas capaz de garantir o pagamento das dívidas dos países devedores aos países credores. Assim, ao atender o mercado e as reformas, as políticas públicas enfatizam uma formação de professores com a preocupação no desempenho desse profissional em formação para sua inserção no mundo moderno.

Com a aprovação da LDB n. 9.394/96, a formação de professores se dará em nível superior, em cursos de Licenciatura plena, ofertados em universidades e em Institutos Superiores de Educação e terá como fundamentos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II – o aproveitamento da formação e as experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Art.61)

Tais determinações foram, posteriormente, reforçadas com a Resolução CNE/CP n. 1/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, cujos cursos oferecidos deveriam contemplar na formação de seus alunos, dentre outros itens, a ligação entre teoria e prática, valorizando a atividade docente e o aproveitamento da formação e de experiências anteriores, inclusive na prática profissional. No entanto, em nenhum momento a resolução aponta a ideia de focar na formação a atividade de pesquisa.

Além disso, quantidade de vagas aumentou para o ensino superior em cursos de formação de professores, devido à expansão dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e das faculdades, mas, na sua maioria, por não se constituírem universidades, privilegiam as atividades de ensino e não se dedicam ao desenvolvimento de pesquisa. E, ao desprezar a pesquisa, ao não focar uma ação docente pautada no próprio “pensar” do professor, o que se propõe é uma instrumentalização com técnicas e conhecimentos que serão aplicados em sala de aula.

Para Veiga (2002, p. 73), a formação neste enfoque centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, reduzindo-se a uma formação pragmática, simplista e prescritiva. Assim, sem valorizar e ao separar a pesquisa das áreas de formação, podemos concluir que o caráter dos cursos de formação de professores para a educação básica é limitado ao técnico e ao instrumental.

Nesse enfoque, Kuenzer (1999), alerta para a formação de professores, sem compromisso com a formação para a pesquisa e a extensão universitária, pois

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de "profissional", talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. (KUENZER, 1999, p.16)

Sendo assim, a formação de professores, no âmbito das políticas públicas em que se privilegia a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação sólida dentro da universidade, aponta para um processo de aligeiramento e rebaixamento da formação docente.

O Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/01), sancionado em 2001, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, tendo como objetivo assegurar a flexibilidade e a diversidade nos programas oferecidos pelas instituições de ensino superior. Para Freitas (2002), a elaboração das Diretrizes Curriculares segue as orientações dos mecanismos internacionais, ao adequar a formação de profissional fornecida pelas universidades às demandas do mercado globalizado.

A Resolução CNE/CP n. 1/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ao analisar o referido documento, verifica-se uma preocupação em orientar os cursos de formação de professores para o desenvolvimento de diferentes competências nos alunos de graduação. Conforme consta na Resolução CNE/CP n. 1/2002, artigo 4º, incisos I e II, “Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: considerar o conjunto das competências necessárias à atuação

profissional; adotar essas competências como norteadoras, [...]”. Mais uma vez é reforçada a ideia da instrumentalização do professor para a sua ação docente.

A LDB n. 9.394/96, por sua vez, não atendeu às expectativas do movimento dos educadores quanto às questões da formação docente. De acordo com Saviani (2006, p.9),

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em maio deste ano de 2006.

Essa alternativa parece demonstrar a autorização para a adoção de um currículo simplificado, o que além de permitir uma dissociação entre teoria e prática, formaria professores sem acesso aos conhecimentos básicos para a formação de professores, pois como explica Lorençon (2005), a LDB possibilitou um aumento de ISEs, mas não atendeu à dimensão pública da sociedade.

Ainda para Lorençon (2005), os ISEs permitiram o acesso de um número significativo de professores da zona rural ao curso de nível superior, mas no que se refere à formação de professores, a qualidade ficou comprometida quando não se configurou na perspectiva dialética, ou seja, na relação teoria e prática, pois apresentou-se em uma prática sem teoria, de cunho instrumentalista.

Embora as instituições de ensino superior prometam um ensino de qualidade, o professor conclui o curso com deficiências em sua formação. Ou seja, o aumento das vagas pelos ISEs não supriram as demandas na formação de professores, em especial para a educação do campo, comprometendo a qualidade do ensino, pois atrelou a universidade ao Estado, perdendo esta, sua autonomia, não valorizando a pesquisa ao separar o ensino da pesquisa.

Os artigos 5º e 6º da referida Resolução reforçam o enfoque nas competências necessárias a serem desenvolvidas pelos futuros professores e as políticas públicas educacionais tomam como eixo o utilitarismo, o uso prático, voltado para atender às necessidades do mercado. Ao utilizar esse discurso, o que se valoriza são os conhecimentos práticos e o entendimento de que a teoria está a serviço dessa prática e os conhecimentos precisam ser úteis. Assim, com fins mercadológicos, o que se promove é um aligeiramento da formação dos professores. Para Menezes (2009, p.63),

Essas questões não são de fácil solução ou mesmo simples de serem atendidas nos cursos de formação. Não dependem apenas da boa vontade das agências financiadoras e executoras dos cursos, elas envolvem todo um repensar sobre os cursos, suas finalidades, metodologias e teorias educativas que embasam os mesmos. Tornam-se ainda mais difíceis quando, entre esses professores, estão aqueles que vêm se organizando a partir dos movimentos sociais e estão trabalhando em áreas de assentamentos de Reforma Agrária, com pouca ou quase nenhuma formação para a atividade pedagógica.

Os cursos oferecidos sob essa lógica não atendem aos movimentos sociais, pois existe a necessidade de apontar saberes singulares que, nessa configuração, não podem ser construídos. A expansão na oferta de cursos de formação de professores, não significa que o problema da sua formação tenha sido superado, especialmente, no que se refere aos professores que atuam nas escolas do campo. Sobre essa realidade, permanece atual a análise, de Kolling, Nery e Molina (1999, p.42), de

[...] que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural e que, de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto, ou, se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo.

Oferecer formação adequada para os professores é sem dúvida essencial. É importante, muito além de simplesmente atender às reivindicações de ensino, proporcionar condições na formação, aos futuros docentes de conhecer e analisar o processo de se tornar professor.

Ao tratar da Educação do Campo, o Plano Nacional de Educação (PNE/2002), prevê “formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio” (PNE, 2002, p.22). Contudo, as iniciativas relacionadas à formação de professores no Brasil, apresentam-se de maneira tímida, não só na perspectiva da educação do campo. No específico da educação do campo, esses cursos, pouco contribuem para a formação de professores.

Para os movimentos sociais, a formação de professores para a educação do campo é pensada, da forma sinalizada por Arroyo (2005), como uma das estratégias para reverter a visão negativa que se tem do campo, da escola rural e dos professores rurais. Assim, as políticas de formação deverão trabalhar com um perfil mais alargado, capaz de um trato profissional dos estreitos vínculos entre o direito à educação e a garantia da totalidade dos direitos historicamente negados aos povos do campo. A diversidade de coletivos humanos

presentes no campo deve ser compreendida por esses educadores respeitando os diversos pertencimentos étnicos e raciais, identidades históricas e culturais.

Apoiando essa perspectiva, Taffarel e Santos Junior (2010) definem que os cursos de formação de professores do/para o campo, devem partir de algumas diretrizes curriculares nacionais que permitam aos professores responderem aos desafios históricos da educação do campo “através de uma trajetória educativa consistente e competente do ponto de vista científico, pedagógico, político, ético, estético e moral”.

Podemos pontuar que entre a década de 2000 e a presente data, não se revogou nenhuma resolução da década de 1990. Sendo assim, a partir da análise dos documentos oficiais, que regulamentam o contexto sobre a formação docente, identificamos a implantação de projetos de formação de professores sobre as bases apresentadas, tendo como eixo norteador das políticas o utilitarismo para atender às solicitações mercadológicas.

Nesse contexto, é preciso elaborar e efetivar políticas e práticas educacionais envolvendo os movimentos sociais do campo, a universidade e o poder público, a serem efetivados com os sujeitos do campo e suas organizações, pois eles podem e devem contribuir, participar dos processos de decisões para atender os sujeitos e as populações do campo, ampliando a garantia do direito à educação. Assim, ao potencializar a educação do/no campo através de Políticas de Educação do Campo, poderemos vislumbrar um futuro promissor, a médio e longo prazo, para a educação no campo.

2.3 A Formação de Professores para a Educação do/no Campo: o caminho

O curso de formação de professores para a Educação do Campo, desde 1990, vem sendo oferecido pelas universidades brasileiras como uma demanda apresentada pelos movimentos sociais. Inicialmente, era ofertado pela formação no nível médio, na modalidade Normal. A partir da LDB n. 9.394/96, o ensino médio não atende a essa formação, pois há necessidades de conhecimentos que estes cursos não podem atender.

Fazendo referência ao histórico dos programas de formação de professores para a educação do/no campo, Taffarel (2009) destaca que, somente a partir de 1998, após reivindicações dos professores formados no ensino médio na modalidade Normal por cursos oferecidos pelas universidades para a educação do campo, é que surgem os primeiros cursos de formação de professores de nível superior. São cursos de Pedagogia para educadores da Reforma Agrária, com suas singularidades e peculiaridades, denominados Pedagogia da Terra e oferecidos pelo Pronera, uma política de Educação do Campo.

De acordo com o Manual de Operações do Pronera (BRASIL/MDA, 2004), para ingressar em qualquer curso de nível superior se obedecerá aos seguintes critérios: pertencer a áreas de Reforma Agrária e ter sido indicado pelas organizações sociais; ser selecionado pela instituição de ensino, com critérios previamente estabelecidos; e ter disponibilidade para frequentar o curso.

Além disso, as universidades devem estruturar a metodologia dos cursos, segundo o Manual de Operações do Pronera (BRASIL/MDA, 2004), na construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços; na transversalidade dos conhecimentos; na formação profissional além dos espaços escolares; na articulação ensino/pesquisa, teoria/prática e no desenvolvimento de teorias e práticas para a sustentabilidade do campo.

A primeira universidade a oferecer esse curso foi a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), no ano de 1998. Em 2007, o número foi ampliado para 16 universidades públicas em todas as regiões do país, com 19 turmas através de convênios entre o Pronera (INCRA/MDA), universidades e movimentos sociais.

Segundo os dados do Pronera/INCRA/MDA, a evolução dos programas de formação de professores, em nível superior no Brasil, indica que em 2007 foram realizados cursos de Pedagogia nas seguintes universidades:

- na Região Norte: Universidade do Pará (UFPA) campi de Belém e de Marabá/PA, Universidade de Rondônia (UNIR);
- na Região Nordeste: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), UPE Médio São Francisco, Universidade da Bahia (Uneb), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal de Sergipe (UFS);
- na Região Centro-Oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG);
- na Região Sudeste: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- na Região Sul: Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERS).

Os dados do INCRA/MDA informam que em 2005 os Cursos de Pedagogia para beneficiários da Reforma Agrária contavam com 1.102 alunos e em 2006 já eram 1.437 os estudantes destes cursos. Em 2007, 1.157 alunos estavam frequentando os Cursos de Pedagogia e 200 estavam no Curso Normal Superior, 690 alunos frequentavam cursos de outras licenciaturas (Letras, História, Geografia, Formação de Educadores, Licenciaturas, Ed.

Artes), num total de 2.047 alunos se qualificando para o trabalho docente, o que equivale a 71,10% dos alunos dos cursos que estão sendo realizados em todo o país.

Na última década, têm sido implantados programas e projetos que visam proporcionar aos professores em exercício a devida formação profissional, inicialmente, em cursos de nível médio e, também, de formação superior e formação continuada, conforme dados do MEC.

Consideramos o forte empenho e respaldo dos movimentos sociais, com avanços significativos para a afirmação da Educação do Campo na estrutura do Estado, através da realização do II Seminário de Educação do Campo, em 2002; da criação da coordenadoria Geral de Educação do Campo no INCRA/MDA, em 2006; da criação do Programa Saberes da Terra, em 2005; e da criação do Programa Procampo – Licenciatura em Educação do Campo, em 2006.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) tem como objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Para Meneses (2009), isto significa não só direito ao acesso, mas, sobretudo, espaços de produção de conhecimento forjados por esses novos sujeitos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2006, existiam 31,294 milhões de pessoas vivendo no campo. No que se refere à escolaridade, enquanto na zona urbana a população de 15 anos ou mais apresenta uma escolaridade média de 7,3 anos, na zona rural esta média corresponde a 4 anos. Sabemos que, apesar do aumento do número de estabelecimentos que oferecem o nível médio nas comunidades rurais, verificado pelos censos escolares realizados pelo Inep/MEC, nos últimos anos (de 679 em 2000, para 1.533 em 2006), sua oferta encontra-se, ainda, longe da universalização, assim como a oferta dos anos finais do ensino fundamental. Esta situação requer, além de política de expansão da rede de escolas públicas que ofertem essas etapas da educação básica no campo, a correspondente oferta de trabalho docente com formação adequada.

No que se refere ao grau de formação dos professores da educação básica na zona urbana e na zona rural, os dados do censo escolar 2006 apontam que, na zona urbana, 10,4% das funções que atuam nos anos finais do ensino fundamental possuem formação apenas em nível médio, enquanto na zona rural este percentual corresponde a 42,5%. No ensino médio, o número de funções docentes com formação no mesmo nível em que atuam corresponde, na zona urbana, a 4,3% e, na zona rural, a 12,8%. Em termos absolutos, são 48.945 funções

docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas do campo, sem formação superior.

Dessa forma, o Procampo promove a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessário a nucleação extra-campo.

Inicialmente, quatro universidades públicas federais desenvolveram experiências piloto: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente, 33 universidades oferecem turmas do Procampo, com 3.358 vagas ofertadas, distribuídos em 56 turmas. Deste total 1.618 alunos estavam matriculados em 2010.

Tabela 1 – Turmas do Procampo: as universidades com vagas ofertadas e número de matriculados

N.	UF	Sigla	Universidades	Vagas Ofertadas	Cursistas Matriculados	Turma
01	AL	UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	60	-	01
02	AP	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá	110	110	02
03	BA	UFBA	Universidade Federal da Bahia	60	60	01
04	BA	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	110	-	02
05	CE	URCA	Universidade Regional do Cariri	60	60	01
06	CE	UECE	Universidade do Estado do Ceará	60	-	01
07	DF	UNB	Fundação Universidade de Brasília	180	180	03
08	ES	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	60	-	01
09	MA	IFMA	Instituto Federal do Maranhão	60	60	01
10	MA	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	120	120	02
11	MG	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	108	108	02
12	MG	UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	60	60	01
13	MG	UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros	120	-	02
14	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará	60	-	01
15	PA	IFPA	Instituto Federal do Pará	960	360	16
16	PB	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	50	50	01
17	PE	AEDE	Autarquia Educacional de Salgueiro	60	-	01

N.	UF	Sigla	Universidades	Vagas Ofertadas	Cursistas Matriculados	Turma
18	PE	AESA	Autarquia Educacional de Ensino Superior de Arco Verde	60	-	01
19	PE	AESET	Autarquia Educacional Serra Talhada	60	-	01
20	PE	CESVASF	Autarquia Educacional Belemita	60	60	01
21	PE		Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	60		01
22	PE	AEDA	Autarquia Educacional do Araripe	60	-	01
23	PE	UPE	Universidade de Pernambuco	60	-	01
24	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	120	120	02
25	PR	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	60	-	01
26	PR	UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	60	60	01
27	PR	UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	60	60	01
28	RJ	FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro	60	-	01
29	RO	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	60	-	02
30	RR	UFRR	Universidade Federal de Roraima	60	-	01
31	SC	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	100	100	02
32	SE	UFS	Universidade Federal de Sergipe	60	50	01
33	SP	UNITAU	Universidade de Taubaté	60		
Total Procampo				3.358	1.618	56

Fonte: MEC – <http://portal.mec.gov.br> (2011).

Ressaltamos que esses cursos destinados aos jovens do campo, dão acesso a uma parcela da população que jamais entraria na universidade pelo acesso institucional. Portanto, não deixa de ser uma quebra da hegemonia e a comprovação de que é possível oferecer ensino superior aos trabalhadores rurais, que residem em assentamentos distantes da zona urbana como exercício de direito, negado durante tanto tempo. No entanto, podemos inferir que a busca de uma formação de professores como um projeto emancipatório, que possibilite uma transformação da realidade, pode não representar uma ampliação do ensino superior, uma vez que o atendimento se dá apenas a uma pequena parcela da demanda social.

No entanto, Portes, Campos e Santos (2008) alertam-nos quanto aos problemas de ordem teórica – como os conceitos de educação do campo e educação rural –, que fazem com que a proposta de educação para o campo ainda assuma um aspecto tradicional desvinculado do modo de vida da população camponesa, o que reflete as limitações da educação que é

desenhada para esta população, em termos da diversidade dos problemas e desafios colocados pelo mundo rural.

Podemos observar, portanto, no que se refere à formação em curso superior, que tem ocorrido uma expansão na formação de professores, mas ainda não podemos dizer que atingimos as metas propostas pela LDB, no artigo 67, e nas Diretrizes Operacionais (2001), nos arts. 12º e 13º. Ou seja, a formação dos profissionais da Educação do Campo deve estar assegurada (tanto a inicial quanto a continuada) em todos os níveis e modalidades com aperfeiçoamento permanente, a partir de dois componentes fundamentais:

1. Estudos a respeito da diversidade existentes no campo brasileiro e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva [...] e
2. Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o acesso ao avanço científico e tecnológico e suas contribuições para a melhoria das condições de vida [...].

Isto implica em repensarmos a formação de professores para as escolas do campo, sua organização, o conhecimento e as práticas pedagógicas, para não se repetir velhas práticas que apenas adaptavam o conteúdo do urbano ao campo. Um projeto de escola do campo pautada, segundo Santos (2009, p.51),

por uma nova forma de conceber o campo e o conhecimento, assim como conceber organização do trabalho pedagógico numa visão sistêmica e integrada, exige profissionais de outro tipo, não mais formados dentro de *gavetas de disciplinas*, mas formados nesta nova concepção. Reconhece-se o valor e a qualificação dos/as educadores/as que atuam hoje no campo, produzindo na condição de adversidade, mas há de se reconhecer que se lhes forem oferecidas outras e melhores condições de ensino, serão capazes de mais, melhor e diferente.

Por isso, é preciso a implementação de projetos de formação de professores com ensino e qualidade para o campo, provenientes de lutas sociais e que possam criar novas possibilidades. Possibilidades estas, que promovam o desenvolvimento da educação do campo.

Embora o MEC tenha começado a delinear uma política de formação para os educadores do campo, ao visar regulamentar os trabalhos, em 2005, a partir das discussões a respeito desses cursos e com a assessoria do Prof. Miguel Arroyo, deu-se a criação do Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo/SECAD/MEC, o qual elaborou um documento com o objetivo de apontar elementos para uma Política Pública de Formação do Campo, a partir do contexto histórico da formação dos movimentos sociais.

Tal documento aborda a administração de tensões, saberes e concepções, a participação dos movimentos sociais como sujeitos co-participantes e co-gestores de políticas públicas, o que para Menezes (2009), cria uma nova lógica na gestão do público. Contudo, quanto ao conjunto das questões levantadas em busca de uma universidade comprometida com a produção do conhecimento científico, técnico, cultural, ao invés de mercadológico, Silva e Leher (2004), colocam a função social da universidade e a ética na produção do conhecimento, como questões básicas para que a educação no campo ganhe qualidade e, conseqüentemente, atenda às necessidades e anseios da população.

Também Jazine (2006), critica as políticas públicas implantadas pelo governo federal e que, no seu entender, visaram a atender mais os apelos das políticas neoliberais, do que formular e desenvolver algo para ampliar o acesso, a permanência e a manutenção de qualidade social da educação. Ainda para Jazine (2006), com essas medidas neoliberais a universidade apresenta falta de identidade, autonomia e estrutura organizacional, repercutindo no conhecimento por ela produzido e na aceitabilidade pela sociedade, suscitando questionamentos do tipo para quem e para quê serve o conhecimento na universidade. Isso porque, como bem expressam Taffarel e Santos Júnior (2010), “a educação do campo deve ser considerada como uma particularidade universal”.

Para mudar essa situação, torna-se necessário reconhecer que no processo de formação de professores precisamos usar o recurso dialético, como afirma Vedramini (2010, p. 23), com base na conexão entre o geral, o específico e o particular; e completa:

[...] afirmar a realidade como totalidade – um todo processual, contraditório e complexo – não significa compreendê-la como uma unidade indiferenciada na quais os momentos particulares seriam suprimidos ou os fenômenos concretos desapareceriam (VEDRAMINI, 2010, p.23).

Nesse sentido, buscar uma formação de professores para o campo significa superar a lógica da formação fragmentada, com vistas a uma educação que busque a transformação social. Como afirma Veiga (1992), é preciso formar os professores através de uma pedagogia crítica, que supere a relação dicotômica entre pedagogia e política.

Ao analisar a produção científica acerca da educação do campo no Brasil, constatamos que existem dissertações de mestrado e teses de doutorado, concluídas e em andamento, além de pesquisas em forma de artigos em eventos realizados em todas as regiões do país, que têm sido tema de debates em congressos, seminários e outras atividades dessa natureza, realizadas pelo poder público, pela iniciativa privada, pelos movimentos sociais e sindicais, universidades e outros segmentos da sociedade interessados na temática. Existem, ainda,

publicações que envolvem a educação e os movimentos sociais do campo como: Caldart (1997); Molina (2003); Jesus (2003); entre outros.

Ainda que, segundo Beserra e Damasceno (2004, p. 77), “para doze trabalhos produzidos sobre a educação rural, há mil trabalhos em outras áreas de educação”, fica evidente que a produção do conhecimento, na visão das autoras, é a de que existe um desinteresse pela temática, reflexo do desinteresse do Estado pelo problema.

O conjunto de temas identificados aponta para que o estudo da realidade dos assentamentos rurais do norte de Minas exigirá um alargamento na compreensão dos fenômenos, uma vez que as características desta região são plurais e diversas daquelas encontradas em outros estados e regiões do país.

Por isso, é preciso realizar pesquisas e investigar a educação do campo e o Pronera como uma conquista histórica dos movimentos sociais que lutam pela Reforma Agrária no norte, noroeste e Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais.

Apontamos aqui teses e dissertações apresentadas nos programas de mestrados e doutorados no período de 2005 a 2010, as quais utilizamos como instrumento de estudo. Dentre elas destacamos Rabelo (2005), que defendeu a tese pela UFC – *A Pedagogia do Movimento Sem Terra: para onde aponta a proposta de formação de professores do MST?* –, fazendo uma análise crítica da proposta de formação de professores do MST, no contexto dos paradigmas hoje dominantes no campo da formação docente, mais especificamente, na pedagogia das competências. A tese examina até que ponto tal proposta supera o referido paradigma, reafirmando a centralidade do trabalho e a luta de classes; apontando para a formação *omnilateral* e indicando o socialismo como condição de plena articulação entre teoria e prática.

A tese de Cordeiro (2009), defendida na UFRN – *A relação teórica e prática do curso de Formação de Professores do Campo na UFPA* –, reflete sobre as temáticas educativas desenvolvidas por alunos/professores no Curso de Formação de Educadores do Campo, realizado por meio de uma parceria entre a UFPA, o MST e o Pronera.

Na UnB, Santos (2009) defendeu a dissertação *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*. Neste trabalho, a autora analisa a atuação dos movimentos sociais do campo como protagonistas de uma política pública – a Licenciatura em Educação do Campo – e como este protagonismo tem materializado a concepção de democracia, a consciência dos direitos e a luta pelo direito à educação.

Pela UFS, Meneses (2009) defendeu a dissertação *Pedagogia da Terra e a formação de professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN*. A pesquisadora analisa a organização curricular dos cursos de nível superior para a formação de professores do campo, na UFRN e na UFS.

Ao fazer um levantamento nas pesquisas apresentadas da 30ª a 33ª reunião da ANPED, correspondentes ao recorte temporal de 2007 a 2010, foram apresentados 41 trabalhos com a temática do GT-03 – Movimentos Sociais e Educação. Destes trabalhos, apenas 12 corresponderam à educação do campo. A abordagem da temática relacionada à Educação do Campo teve enfoque nas práticas sociais e políticas públicas. Já no GT-08 – Formação de Professores foram apresentados 91 trabalhos, dos quais, apenas dois (2) enfocaram a formação de professores para a Educação do Campo.

Tal constatação retrata a relevância e necessidade urgente de investigações para conhecimento da realidade da educação, políticas públicas, formação de professores e movimentos sociais do campo. Dentre os autores citados nos dois trabalhos sobre formação de professores para a educação do campo encontram-se Arroyo (2005) e Caldart (2004).

Entre os artigos com a temática do GT- 03 Movimentos sociais e educação, destacamos os autores Andrioli (2007); Schonardie (2007); Munarim (2008); Souza (2008); Cavalcante (2009); Pinheiro (2009); Silva Júnior e Menezes (2009); Lima (2009); Martins (2010); Gomes (2010); Beltrame, Peixer, Nawroski, Janata e Conde (2010); Cavalcante (2010); Silva (2010). Na temática do GT-08 – Formação de Professores destacamos Santos e Mazzilli (2007) e Monteiro (2008).

Outras pesquisas têm fomentado os debates em torno de temas regionais, específicos da região norte mineira, como Populações Tradicionais, Desenvolvimento, Agroecologia e Sustentabilidade, Território e Territorialidades. Temos a produção de Carlos Alberto Dayrell (1998), com o tema *Geraizeiros e biodiversidade no norte de Minas: a contribuição da agroecologia e da etnoecologia nos estudos dos agroecossistemas tradicionais*, pela Universidade Internacional de Andalucia.

Em 1999, Carlos Eduardo Mazzeto Silva defendeu a dissertação intitulada *Cerrados e camponeses no norte de Minas: um estudo sobre a sustentabilidade dos ecossistemas e das populações sertanejas*, pela UFMG. Ana Paula Alves Silva Aboulteif (2008) defendeu a dissertação *A construção social da Agroecologia no Assentamento Tapera, em Riacho dos Machados-MG*, concluída em 2008, pela Universidade Federal de Viçosa.

Mônica C. R. Nogueira defendeu em 2009, na UnB, a tese de doutorado *Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do norte de Minas Gerais*. Já

o estudo *Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua luta por uma Educação do Campo no norte de Minas* teve como objetivo analisar a trajetória da Escola Rural Geraizeira em seu processo de mudança de Escola Municipal “Dr. Carlos” para Escola Rural Geraizeira, defendida por Magda Martins Macêdo em 2009, pela Unimontes.

No âmbito da Unimontes, referente ao curso de Pedagogia do Campo, bem como à formação de professores para a educação do campo, duas pesquisas estão em andamento. Uma, desta pesquisadora e outra da pesquisadora Úrsula Adelaide de Lélis, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Percebemos, assim, uma carência nas investigações sobre as práticas pedagógicas, o cotidiano escolar, as especificidades teórico-metodológicas, a formação de professores, a relação entre o previsto nos currículos e as práticas sociais dos professores do campo, para reler e reconhecer estes contextos e a diversidade social, cultural, étnica e política. E, dessa forma, colocar essas discussões em pauta nos movimentos sociais, nas políticas públicas e nas universidades.

2.4 A formação de professores: o início

A palavra “formação” no sentido etimológico vem do latim *formare*, dar forma. A formação para Veiga e Quixadá Viana (2010, p.20) é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional. Compreendemos, então, que a formação humana se dá de maneira constante, em um processo de construção e de desenvolvimento. Para as autoras é um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação.

O termo professor vem do latim, *professore*, significa aquele que professa, que se dedica, que ensina uma ciência, uma arte, uma disciplina. O ensino é uma parte fundamental da identidade de professor, mas não se resume na transmissão do conhecimento, de forma alienada do contexto sócio, histórico e cultural que determina a função social do professor. O ensino para Sacristan (1999, p.66), é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas, também, porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem.

O processo de formação profissional de professores segue as mesmas considerações apontadas, pois se trata de aspectos a serem construídos permanentemente, em constante elaboração, a fim de buscar uma formação com identidade, singular, humanizadora que busca

desenvolver uma perspectiva também plural, participativa, solidária e coletiva. Nesse aspecto, existe a necessidade de construir uma formação pautada numa concepção integral amparada pelos aspectos éticos, estéticos, políticos, afetivos e epistemológicos, necessários à formação docente. Para Veiga e Quixadá Viana (2010, p.21-2),

É necessário fortalecer o desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade pela descoberta do outro para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios. Nesse contexto, as relações interpessoais devem desenvolver-se na dimensão da horizontalidade, que estabelece um clima propício para que os futuros professores se tornem sujeitos ativos na relação social e participantes de seu tempo, a fim de superar as relações verticais assentadas nos princípios do autoritarismo e da subserviência.

A formação inicial de professores é o momento da construção da identidade profissional e necessita de uma forte e sólida formação teórica, trazendo toda base filosófica e sociológica. Se a sociedade é do conhecimento, a formação do professor tem que acontecer na universidade. Esse processo, para Veiga (2010, p.16), é permeado pelos fundamentos de uma proposta formativa que se alicerça na docência, na pesquisa e na extensão. Com a aquisição desses saberes, deve-se aprender a ler os aportes teóricos, fazendo uma leitura problematizadora e crítica, com uma sensibilidade ao caráter político das relações sociais, elementos constitutivos para a futura atuação profissional.

Ao se tratar de formação inicial de professores é necessário pensar em um profissional que esteja em comunhão com outros sujeitos e que precise de saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais capazes de promover o movimento para aquisição das estruturas superiores e desenvolver as capacidades de análise, de síntese, para promover o desenvolvimento profissional docente. Isso supõe um profissional capaz de ser um sujeito dinâmico, social, cultural, crítico, capaz de tomar decisões políticas e pedagógicas no processo educativo. O processo de profissionalização para Veiga (1998), não é um movimento linear e hierárquico. O que se espera e deseja é que:

[...] a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico (1998, p.76).

A formação de professores, dessa forma, se concretizaria numa visão mais ampla, crítica, no movimento de contínuo aprimoramento da concepção de formação profissional. Essa realidade, ainda não está presente nas instituições formadoras de professores. Muitas,

ainda, possuem uma visão da formação de maneira linear. Os saberes e as práticas se encontram desvinculados da realidade sócio-educativa de atuação, e, assim, a teoria e a prática não são desenvolvidas simultaneamente.

Compreendemos que as propostas curriculares de formação de professores são organizadas e carregam muito das concepções de quem as organizam. Zeichner (1993) enfatiza que qualquer programa de formação de professores está estruturado a partir de uma determinada ideologia veiculada pelos professores formadores, mas, também, pelas instituições. Zeichner (1993, p.24) apresenta quatro tradições históricas da prática reflexiva de formação:

- Tradição acadêmica, que acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno.
- Tradição de eficiência social, que incentiva a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação (É ilustrada pelo trabalho daqueles que falam de um saber. Saber de base. Para o ensino, saber de base quase nunca inclui qualquer saber gerado pelo professor).
- Tradição desenvolvimentista, que dá prioridade ao ensino sensibilizado para os interesses, pensamento e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno, isto é, o professor reflete sobre os seus alunos.
- Tradição de reconstrução social, que reforça a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente.

Além dessas, o autor assinala, ainda, uma tradição genérica, na medida em que o ensino tem sido muito defendido, sem que se atribua grande importância à matéria sobre a qual a reflexão deva incidir. Para Zeichner (1993, p. 25), cada um desses pontos de vista sobre a prática do ensino reflexivo estabelece certas prioridades sobre a escolaridade e a sociedade, que tem a ver com determinadas filosofias educacionais e sociais.

Neste ponto, Silva (2008, p. 114) afirma que “Zeichner busca elementos mais filosóficos e menos instrucionais para fundamentar seu trabalho, como a questão da democracia, do desenvolvimento profissional e da reconstrução social”. Apresenta, portanto, avanços conceituais na concepção do professor como prático reflexivo. Porém, ainda, segundo a autora (Silva, 2008, p. 114), existe a necessidade de se avaliar algumas proposições, como a visão de professor com uma exaltação das boas práticas.

Ao focar o ensino reflexivo, Zeichner (1993, p.13) afirma que “a melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência”. E, mais, os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorá-la com o tempo, e, acrescenta, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento profissional.

Para Silva (2008, p.115), ao produzir a co-responsabilização do professor objetiva e subjetiva pelo sucesso ou fracasso escolar, não se percebe que o fracasso escolar está relacionado com a crise da escola e da sociedade em tempos pós-modernos. Por isso, “é preciso denunciar o equívoco da tese da exaltação da prática do professor, que não apresenta as mediações e múltiplas determinações do processo de pesquisa”.

Veiga (1998) nos alerta que a pesquisa visa à construção de uma identidade profissional alicerçada na capacidade de produzir conhecimento. Portanto, contrária a uma formação técnica, burocrática, submissa e obediente às regras, desligada do contexto social.

Precisamos compreender a formação docente como um processo complexo e que, segundo Jimenez (2003, p. 9),

[...] carece de análises que contribuam para o desvelamento das mistificações que impregnam o discurso sócio-educacional e invadem os cursos de pedagogia, divorciando o fenômeno educativo do complexo de ricas determinações em que se atrela. Estudos assim perspectivados contribuirão para que se mantenha vivo no cenário acadêmico-político, um enfoque epistemológico que, não obstante seu enraizamento profundo na tradição pedagógica crítica, vem sendo lançado às lixeiras da academia, tido como ultrapassado pelo avanço tecnológico que teria complexificado a sociedade contemporânea, para além de suas configurações classistas.

A formação de professores para dar conta de uma educação emancipadora e para cumprir sua função social, que é elevar moral e intelectualmente o homem, deve dotar este homem de saberes, para compreender e interferir na sua realidade. Para isso, visa à constituição do pensamento conceitual de uma elevação da consciência do senso comum para a consciência filosófica. Nesse sentido, o sujeito precisa ter uma relação predominante com o saber, com o desvelamento da realidade, o que acontecerá pelo processo formativo e educativo atrelado à filosofia da *práxis*. Isto é, numa relação dialógica, que tem como eixo norteador o trabalho como princípio educativo e organizador do trabalho pedagógico.

2.5 Da racionalidade técnica à racionalidade prática

O modelo da racionalidade técnica foi herdado do positivismo e, para Pérez Gomez (1992, p. 96), “a atividade profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”.

A racionalidade técnica caracteriza o professor em formação como um tecnólogo ou instrumentalista do ensino, cujas atividades desenvolvidas pelas instituições formadoras visam o alcance de resultados, de acordo com os rendimentos pré-estabelecidos. Além disso, apresenta forte tendência ao utilitarismo e à primazia da técnica como processo de transmissão. Porém, ensinar não é só transmissão ou instrução.

Ao dialogar com Charlot (2005, p. 95), entendemos que o ensino “não é simples transmissão de um saber, mas igualmente portador de uma intenção cultural. Desse modo, a formação não é simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica”.

Na racionalidade técnica, os profissionais são para Schön (2000, p. 15), aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos. São os profissionais rigorosos que solucionam os problemas instrumentais com a aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, científico. E a dimensão técnica para Rios (2010, p.94), é o suporte da competência, “uma vez que esta se revela na ação dos profissionais. A técnica tem por isso, um significado específico no trabalho, nas relações”.

Cria-se uma visão tecnicista, quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões relativas ao contexto social e político. Seu significado fica empobrecido e se a técnica é supervalorizada cria uma visão tecnicista associada à perspectiva da racionalidade técnica.

Para Contreras (1997, p.64), a ideia básica da racionalidade técnica é a de que

[...] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e prático, previamente disponível, que procede da investigação científica. É instrumental, porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade de conseguir os efeitos ou resultados desejados.

A formação, sob essa perspectiva, assume uma concepção linear, simplista, pragmatista dos processos de ensino, centrada no desenvolvimento das competências para o

exercício técnico-profissional. Visa garantir o conhecimento do conteúdo adquirido e o uso das técnicas eficazes para se atuar em sala de aula.

Essa perspectiva está presente nas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, previstas na LDB n. 9.394/96. É a tendência de formação do tecnólogo do ensino, com caráter meramente técnico, ligado diretamente ao projeto de sociedade globalizadora e neoliberal.

A formação do tecnólogo, para Veiga (2002, p.72), está centrada nas competências, é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, e, ao mesmo tempo, restringe-se ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla, que ao influenciar a escola é influenciada por ela.

Para Schön (2000), a reflexão-na-ação apoia-se na necessidade de romper com a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática da sala de aula. Identifica a prática pedagógica do professor, como um processo contínuo de crítica e enriquecimento das ações efetivadas, tendo como base sua prática para a investigação. A investigação parte da análise da prática pedagógica do professor, buscando compreender o modo como utiliza o conhecimento científico na resolução dos problemas do cotidiano da sua prática, utiliza técnicas e instrumentos e recria estratégias, tudo em função da prática.

A base dessa visão da reflexão-na-ação do profissional, para Schön (2000, p. 39), está em uma visão construcionista¹ da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, nos modos de competência profissional. Para esse autor, a expressão conhecer-na-ação, refere-se aos tipos de conhecimento que são revelados nas ações inteligentes, publicamente observadas ou nas operações privadas. Para Schön (2000), será sempre uma construção o ato de conhecer na ação. Quanto à reflexão-sobre-a-ação, refere-se ao pensamento retrospectivo sobre o que se fez, com o objetivo de descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. O pensamento serve para dar uma nova forma ao que se está na ação, esta refletindo-na-ação. Vejamos sua afirmação:

O que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar semelhantes a ela. Schön (2000, p.34).

¹ Na visão construcionista, nossas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos a *aceitar* como realidade. Schön (2000, p.39)

Assim, o autor traz a discussão da epistemologia da prática e propõe um profissional reflexivo que pensa na sua ação de maneira técnico-instrumental, não avançando na pesquisa, apenas propondo a formação de um novo profissional com foco no mercado de trabalho. Assim, valoriza-se a flexibilidade, a criatividade para o enfoque do “aprender a aprender”, o que atende diretamente às políticas públicas da atualidade, quando se deposita no professor a responsabilidade individual pela reflexão.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), no processo de formação é importante considerar os saberes das áreas do conhecimento, os saberes pedagógicos, os saberes didáticos e os saberes da experiência.

Candau (2003), ao apresentar o cotidiano da escola como o *locus* dessa formação, valoriza os saberes da experiência, o espaço onde o profissional aprende, desaprende, reestrutura o aprendido e aprimora sua formação. Entretanto, segundo a autora, não basta simplesmente estar na escola, mas é necessário desenvolver uma prática reflexiva identificando e resolvendo problemas, por meio de uma prática coletiva.

Para Tardif (2002), o saber docente caracteriza-se por ser um saber plural, pois se constitui de saberes disciplinares, saberes curriculares, e os saberes da experiência que são adquiridos no âmbito da prática docente e não provêm das instituições de formação, nem dos currículos, ao contrário, os professores incorporam pela própria prática os saberes individuais ou coletivos sob a forma de *habitus* do fazer pedagógico.

Ainda para Schön (2000), o professor desenvolve a habilidade reflexiva no movimento sobre o conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a reflexão na ação. Nesse sentido, Pimenta (2005, p. 23) reforça que “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas”. Ou seja, a prática pela prática não permitirá ao professor avançar e recairá novamente sob as práticas ou treinamentos que podem ser aplicados tecnicamente.

Para Quixadá Viana (2004, p.40),

pesquisar a prática do professor, prática essa determinada pela correlação de forças presentes no sistema capitalista, só fará sentido se as análises forem tecidas a partir de uma relação íntima com a totalidade do sistema social e das determinações impostas pelo modo de produção capitalista, refletidas dialeticamente no contexto de uma sociedade de classes.

Por isso, vale ressaltar a importância da teoria para oferecer aos professores perspectivas de análise, como aponta Pimenta (2005, p. 26), “para compreenderem os

contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Dessa maneira, existirá uma permanente crítica às condições materiais do fazer pedagógico.

Ao analisar a possibilidade do conhecimento prático oferecido pelo imediatismo, Silva (2008, p.105) defende uma produção de conhecimento que esteja relacionada com a “possibilidade da *práxis*, que indica uma reflexão no sentido originário do materialismo histórico dialético, como um movimento de ir além das aparências para que se possa realmente conhecer a prática e voltar a ela para transformá-la”.

Para a citada autora, a instituição que oferta a formação de professores, tratando a relação teoria e prática como pragmática e utilitarista, irá “contribuir para a precarização do trabalho docente, pois se propõe a ampliação das funções e das responsabilidades do professor, enquanto as condições de trabalho permanecem as mesmas”. Silva (2008, p.113) argumenta, ainda, que “o autor não trabalha na perspectiva da pesquisa, mas sim, propõe um processo de auto-reflexão sobre o fazer do profissional”.

Ao não enfatizar a relevância da pesquisa, a autora propõe uma reflexão técnica, manual, solitária, pois não possibilita ao professor em formação ou ao próprio docente, transitar por diferentes campos e espaços de formação, para desenvolver as estruturas superiores para a formação e produção de conhecimentos relevantes a coletividade educativa.

2.6 O professor como agente social

Uma formação de professores na perspectiva do agente social, para Veiga (2002), contempla uma discussão política global desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. Ainda, segundo a autora, nessa ótica é preciso investir na valorização profissional, melhorar as condições de trabalho, estimular a organização coletiva dos profissionais em entidades sindicais e científicas, pois assim, dignifica-se o trabalho pedagógico e a carreira docente.

Pensar a educação como prática social é entendê-la como um processo de emancipação contrário ao autoritarismo, à alienação e à subserviência, pois, constitui-se em um projeto desejado pelos movimentos sociais e sindicatos e que visa à construção coletiva de um projeto alternativo, capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e da educação. Para Veiga (2002, p. 83), a formação do professor se desenvolve na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória que requer: construção e domínios dos saberes,

unicidade entre a teoria e a prática, a ação coletiva, a autonomia, a dimensão sociopolítica da educação e da escola e a formação profissional orientada.

A formação de professores, tomando como referência o professor como agente social, atende às necessidades de uma ação docente coletiva e solidária, com a lógica norteadora de uma concepção crítica de educação. Nesse caso, sua formação fica centrada na política global com o objetivo de construir um projeto coletivo fundamentado no trabalho. Mas, Veiga (2002, p.21) alerta que temos de estar conscientes da necessidade de articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente: científica, técnica, político-social, psicopedagógica, ética, estética e cultural.

A formação docente é complexa ao considerarmos a epistemologia da teoria/prática profissional. A licenciatura concederá uma “licença” ao professor, quer dizer, estará licenciado para a docência, para ser professor. E ser um docente requer uma aproximação com o contexto histórico, político e social.

O documento final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (2000) apresenta os princípios formulados para uma base nacional para todos os cursos de formação de educadores, que tem reafirmado, também, a concepção da docência – entendida como trabalho pedagógico – como base da identidade profissional de todo educador, que requer: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria/prática, gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola, compromisso social do profissional da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar e incorporar a concepção de formação continuada.

Esses princípios, para Kuenzer (1999), só poderão ser desenvolvidos por meio de cursos superiores universitários, que assegurem a interface entre as várias áreas do conhecimento e o espaço de produção científica. Percebemos a indissociabilidade na materialização da ação docente da formação de professores e da produção do conhecimento. Dessa forma, também são criadas formas de resistência contra a formação de professores aligeirada, na perspectiva de formação do tecnólogo de ensino, a qual atende às políticas públicas subservientes aos preceitos do paradigma econômico neoliberal.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO/UNIMONTES: ORIGEM, PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Atendendo ao edital do Ministério da Educação e Cultura, a Unimontes, em parceria com o Pronera, elaborou e implantou o Curso de Pedagogia do Campo. Assim, a Unimontes – Pronera/INCRA iniciaram ações e apresentações de propostas para a oferta de Cursos Superiores². Essas propostas de cursos superiores objetivaram criar condições de ampliação da oferta da educação básica no meio rural, com a formação de educadores dessas próprias comunidades.

De acordo com Molina (2009, p.36),

A licenciatura em Educação do campo tem como intencionalidade maior da estratégia de formação por área de conhecimento contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e, principalmente, de produção do conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um desafio postos à Educação do Campo.

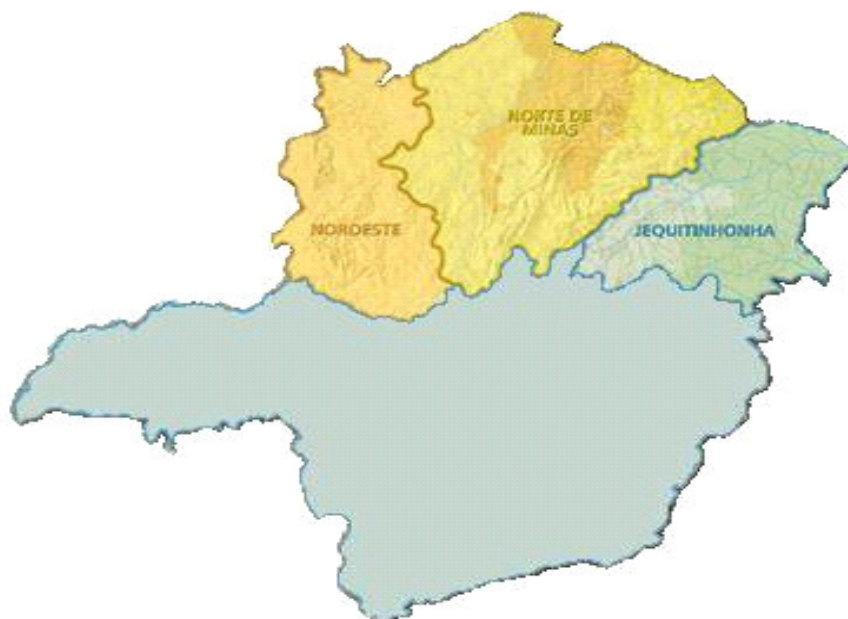
Assim, o acesso dos alunos se deu por meio de vestibular, num processo seletivo específico para o curso. No edital ficou explícito que os candidatos deveriam ser moradores em assentamentos nas áreas de reforma agrária dos Vales do Jequitinhonha, Noroeste e Norte de Minas Gerais, e ao se matricularem deveriam apresentar uma carta atestando sua residência assinada pelo INCRA ou FETAEMG e, no caso dos moradores da agricultura familiar, pela FETAEMG.

O Projeto Pedagógico do Educampo (2007, p.32), nome atribuído à licenciatura, especifica que a formação de educadores locais possibilita “a materialização dos ideais dos sujeitos do campo, de se ter professores com vínculos com a comunidade, com o território, com os modos de vida e que desencadeie em compromissos profissionais, afetivos e éticos”.

Ao compor uma turma que integra uma dimensão territorial como a apresentada, podemos prever a presença da diversidade cultural. Cabe perceber se as práticas pedagógicas previstas no projeto do Educampo atentam a essas características e às diferenças dos alunos que a compõem e se identificam como moradores da área da reforma agrária, com seus saberes, sua cultura.

² Projeto Educação no Campo - Unimontes/Pronera, 2007, p. 65.

Figura 2 – Mapa com a área de abrangência do Projeto Educampo/ Unimontes



Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso (2007, p. 13).

Ao estabelecer a parceria com o Pronera, a Unimontes passa a ter atribuições no acompanhamento em conjunto com os demais parceiros: Superintendência Regional de Minas Gerais do INCRA/MG, FETAEMG, Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) e Associações dos Assentamentos, e as Prefeituras e Secretarias de Educação dos Municípios. Essas atribuições estão relacionadas a todo processo pedagógico do curso, incluindo a adequação do currículo, metodologias, avaliação e formas de participação.

O curso de Pedagogia do Campo (Educampo) é a primeira licenciatura em Educação do Campo da Unimontes a se inserir na lógica da formação de professores para atuarem no campo. O curso teve início em agosto de 2008, com previsão de término em dezembro de 2012, e demanda uma operacionalização em uma ação conjunta entre os parceiros para sua concretização.

O PP do curso (2007, p. 38) apresenta, na justificativa, que pretende a

[...] qualificação dos atores sociais a promoverem o desenvolvimento sustentável dos assentamentos e que promovam o diálogo e a pesquisa científica entre as comunidades e a universidade, desenvolvendo metodologias apropriadas para as diversidades territoriais.

Ao propor a qualificação de professores para promover o desenvolvimento dos assentamentos, entendemos como uma forma de assegurar o direito a educação oferecido, tomando como referência a formação humana. Nesse enfoque, o professor em formação deve

adquirir um aporte teórico-prático de abrangência tal, que venha a priorizar diversas áreas do saber e pensar, procurando desfragmentar o conhecimento que há anos se instala no modelo cartesiano acadêmico.

O PP do curso enfatiza que a elaboração do projeto pedagógico é resultado de uma construção coletiva entre os atores sociais distintos que,

Reconhecem o terreno da problematização da realidade dos próprios assentamentos como principal espaço produtor de contextos de aprendizagens e, portanto, incorporam e exploram a dimensão pedagógica como intrínseca da atividade política de luta por direitos e resolução de problemas da comunidade, produzindo assim sentidos, valores e representações se si mesmos e do mundo com o qual interagem em suas vivências e convivências (p.38).

Os projetos com as propostas de curso devem ser aprovados pela Universidade junto ao Pronera/INCRA, e tem que seguir as orientações do órgão. De acordo com o Manual do Pronera (2004, p.27), os princípios e pressupostos na proposta pedagógica “devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária”.

Assim, os projetos devem atender a alguns critérios. De acordo com o Manual do Pronera (2004, p.21-2), são eles: ser elaborado coletivamente pelas instituições públicas de ensino, em articulação com o INCRA regional, os movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores a serem atendidos; as instituições devem comprovar a disponibilidade de professores, alunos e especialistas de participarem do projeto; assumir compromisso formal das instituições e entidades parceiras em respeitar a estrutura e pressupostos do programa; o projeto deve estar de acordo com a legislação vigente e vir assinado pelos movimentos sociais e sindicais parceiros.

A realização desses cursos, mais do que incluir um grupo de sujeitos do campo, constitui-se em uma proposta de essencial articulação, pelos setores públicos que permitem a participação dos trabalhadores do campo na universidade. Além disso, conquistando seu direito à educação e ao ensino superior, garante-se uma mostra de que é possível transformar ao realizar mudanças, ao estabelecer relações, ao criar espaços de ensinar e aprender.

Mas, ao analisar essa conquista dos assentados como um direito da Educação, como forma de melhoria, Jesus (2005) aponta aspectos relevantes para que não se confunda a busca pelo direito como formas regulatórias e excludentes dos sujeitos. Para Jesus (2005, p. 57), “o direito universal não pode ser confundido com o universalismo que está presente na estrutura do modelo do capital, cuja inteligibilidade parte do pressuposto que esta é a única forma

possível de viver o mundo”. Ainda aponta que, ao reconhecer a diferença, podemos confundir a com a valorização da fragmentação, da pluralidade que ocultam o desigual, relação central do capitalismo.

Portanto, os cursos que sustentam a formação dos sujeitos na concepção diferenciada estão em construção. Uma construção das práticas sociais desses sujeitos, no dia-a-dia, que se recusam a se acomodarem apenas como excluídos, mas como sujeitos sociais que enfrentam a realidade que não está posta, que está sendo construída pelo processo de luta e conquista desses sujeitos. Desafio permanente para a universidade e os movimentos sociais.

O Curso de Licenciatura Pedagogia/Unimontes tem como finalidade principal o desempenho de ações que visem à melhoria da qualidade da Educação do Campo, democratizando o acesso ao conhecimento através do desenvolvimento de competências, de modo que estejam contempladas as dimensões técnicas, políticas, sociais e éticas, que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Ressaltamos que, para promover uma educação de qualidade, é preciso ter uma formação de qualidade.

Para tal, os objetivos para a formação de professores no PP do curso (2007, p.46) são:

- Propiciar aos acadêmicos que pretendem atuar na Educação Básica como licenciados em Pedagogia, aprofundamento teórico e prático de saberes essenciais à aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência na gestão de sistemas e instituições de ensino, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes formais e não formais de Educação.
- Formar profissionais para atuar na docência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos, bem como, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, nas mais variadas formas, fundamentados na ética de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao analisar os objetivos propostos, percebemos que seguem as mesmas tendências atuais presentes nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia regulares. Isso pode ser analisado como uma consonância com as orientações básicas das diretrizes curriculares dos cursos de Graduação, proposta pelo MEC. Esta, por sua vez, evidencia uma formação de professores que pressupõe uma formação do professor-pesquisador, proposta que vem se configurando pelos novos paradigmas da educação, que prima pela aquisição e produção de conhecimento.

Os objetivos do curso pressupõem a aquisição de saberes, conhecimentos científicos e técnicos que qualificam o trabalho compreendendo a realidade pedagógica, social e política.

Para Pistrak (2008, p.114), “o principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseia em leis teóricas”.

Nesse enfoque, trabalho e produção de conhecimento funcionam como um elo entre o trabalhador e as teorias. Para isso, será preciso para dar conta dessa dimensão, que a *práxis* como ação e organização da reflexão sistemática sobre esta ação na prática social, mantenha uma aproximação entre a teoria e prática, para que haja uma real vivência dos professores em formação com a realidade de atuação.

Para Freitas (2008, p.97), “é pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma e modificando a si mesmo”. Esse é o sentido ontológico do trabalho, como princípio educativo. Na educação, nessa perspectiva, não há separação entre teoria e prática ao se relacionar em um movimento dialético na construção e produção de conhecimento.

Nesse sentido, o trabalho para Pistrak (2008, p. 44), encontra-se no centro da questão, “introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação”. E esse processo se forma para e através do trabalho coletivo, portanto, deve ser a partir do trabalho coletivo desenvolvendo a habilidade de viver e trabalhar no coletivo, para que ocorra na educação a supremacia do interesse coletivo aos individuais. Para Pistrak, (*Ibidem*, p.41), “trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo”.

Ao considerar como tarefa dos homens transformar a realidade opressora, Freire (1982, p.39) define *práxis* como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem o qual é impossível superação da contraposição opressor-oprimido”. Para Kuenzer (1998, p. 151), “o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico”. Assim, a busca pela teoria deve ser a partir das necessidades de compreender a prática, para ser reelaborada e reconstruída a partir da investigação na realidade empírica. Nessa perspectiva, Freitas (2008, p. 109) aponta que “não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação”, para desvelar a realidade. Isso só se dará na formação de professores ao estabelecer uma relação com o saber.

No PP do curso (2007, p.68), a formação de profissionais para o campo, “reforça a ideia de que deverá realizá-la de forma diferente, propiciando a ressignificação das formas de atuação, coerentes com o papel atribuído à educação ao conhecimento no mundo hoje”, ou

seja, incentivando a educação pela pesquisa e cultivando o conhecimento, não só como fonte central de mudanças, mas, principalmente humanizando-o, sem perder de vista a perspectiva ética, assumindo, seu compromisso histórico.

Merece atenção, na formação de professores para atuarem no campo, que as discussões se definam nas relações sociais, como apontam na história dos sujeitos do campo, numa relação dialógica permanente para proporcionar aos formandos uma formação integral, como afirmam, entre outros, Freire (1982), Caldart (2004), Arroyo (2005), como sujeitos sociais e políticos, criadores, construtores e produtores de sentido cultural, de subjetividade, de identidade, de significação, de pertencimento, de cidadania, e, não só de meros receptores de conteúdos, meros reprodutores, vazios de identidade e memória social.

3.1 A Unimontes e a materialização da proposta

3.1.1 O currículo

O sentido etimológico da palavra “currículo”, deriva do verbo latino *currere* (correr) e *curriculum* que significa “pista de corrida”. Para Silva (2010, p.15), “podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos”. Moreira (2007, p.17-8) entende o

[...] currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Compreendemos o currículo como o caminho, o percurso da escola, como espaço construído intencional e historicamente, portanto, dinâmico, porque perpassa todas as situações do processo de escolarização e abrangente, porque ultrapassa a relação de matérias e carga horária, pois, envolve as dimensões da vida escolar e social do aluno. Necessita, pois, que se dê significação aos conteúdos e dialogue com a vida cotidiana dos educandos em formação.

Dessa maneira, o currículo deve estabelecer uma relação dialógica entre a formação e a vida, considerando seu desenvolvimento humano, seu conhecimento e sua identidade cultural, ampliando a aprendizagem e a construção da cidadania. A educação é aqui multicultural e, assim, também, deve ser seu currículo. Para Sacristán (1995, p.82), “a busca de um currículo multicultural para o ensino aponta para um problema mais amplo: a

capacidade da educação para acolher a diversidade”. Afinal, o conhecimento é o eixo estruturante do currículo, o que implica no diálogo com os saberes disciplinares, assim como com os socialmente produzidos. O currículo, portanto, é o eixo do processo pedagógico posto pela referência de mundo, de sociedade e homem que se quer formar. Afinal, a educação não é neutra, tampouco o currículo.

Com base nas contribuições de Bourdieu *apud* Nogueira e Nogueira (2009, p.80), “os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes e, portanto, não poderiam ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenciações sociais”. Nesse enfoque, abre-se espaço para uma análise do currículo.

De acordo com Sacristán (2000, p.17), “de alguma forma o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. Assim, a educação é um processo que tem íntima ligação com o sistema econômico e político.

Com base nas teorias críticas, segundo Silva (2010, p.147-8), o currículo é

[...] definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

O sistema capitalista impõe uma educação que, na prática, evidencia os fundamentos da divisão social do trabalho, em que separa e oficializa a condição de que alguns foram feitos para pensar e outros para obedecer, separa a teoria da prática, fragmenta o fazer pedagógico e remete à individualidade, alimentando o currículo oculto.

Ao definir currículo oculto, Silva (2010, p.78) afirma que o “currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Isso significa que o implícito será cobrado nas relações sociais. E Silva (2010, p.79) completa, “o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo”. Por isso, é preciso entender como o currículo será moldado, pois é na prática que o esquema do currículo é construído e os conflitos são ocultados.

Cabe pontuar o que aparece implicitamente nas propostas educativas, pois é o que afirma Apple (2006, p. 127), “as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas

declarações de metas e objetivos”, envolvem a transmissão de atitudes e valores tão sutis que a comunidade educativa nem sempre percebe. Eles estão configurados nas falas dos professores e gestores, nas práticas da sala de aula, nos livros didáticos, na arquitetura das escolas, no material impresso etc. Para Apple (2006, p. 130), “o currículo oculto das escolas serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade”. Aqui, o poder, a autoridade, a alienação e o individualismo ganham força e se legitimam em direção a uma sociedade desigual.

Assim, configura-se uma das características do paradigma dominante que atende obviamente à produção capitalista. Nesse sentido, manifesta-se Mészáros (2008, p. 17): “para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para decifrar os enigmas do mundo”. Por isso, faz-se necessário a reflexão dessas questões e propor, ao contrário desse paradigma, um paradigma emancipatório que assegure aos sujeitos serem produtores de seus conhecimentos, apropriarem-se de conhecimentos que já foram criados, numa atitude reflexiva, ressignificando-os e colocando-os para atender suas necessidades. Nesse contexto, Apple (2006, p. 37) contribui dizendo:

Acho que estamos começando a enxergar mais claramente coisas que antes eram obscuras. À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural -, que as escolas preservam e distribuem. Assim podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação.

Portanto, a proposta curricular deve superar toda prática alienada e toda atitude autoritária, segregadora e classificatória, toda cultura seletiva e excludente, abandonando a concepção de mero transmissor de conhecimento acadêmico. Potencializa-se, assim, o exercício coletivo como maneira de superar o paradigma dominante.

Segundo Mészáros (2008, p. 76), “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipatória”. Essa postura é política. Apple (2006, p. 145) alerta que “pode ser que separar a existência educacional de um educador de sua existência política seja esquecer que, como ato de influência, a educação é também um ato inerentemente político”. Portanto, esse novo paradigma deve ser assumido com intencionalidade política e social, para atender a visão de educação, de homem e de sociedade e de mundo de cada sujeito.

Ao pensar no currículo, nessa perspectiva, pensamos no processo de humanização das pessoas que se educam e se humanizam nos contextos educativos e sociais, pois, socializam seus conhecimentos, seus valores, suas culturas. Toda reflexão sobre educação e cultura pode partir da ideia, segundo Forquin (1993, p. 13), de que “o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura”. E completa o autor:

Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recommençado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (1993, p. 14).

O currículo deve se transformar em um instrumento de emancipação, de maneira a permitir que os sujeitos percebam as formas de controle e poder, e, assim, ao ler a realidade, possam criar formas de resistências. Nesse sentido, Silva (2010, p.53) afirma que “a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão”. Um espaço onde os protagonistas, educadores e educandos possam participar, pensar, dar vozes e ação nos processos educativos, dando significados aos atos pedagógicos com o propósito de refletir sobre os processos e estruturas sociais superando o poder e controle, instaurando a emancipação.

Ainda apoiado em Silva (2010, p.55), “currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais”, por isso é importante que os sujeitos se envolvam coletivamente, para pensar e participar da construção das propostas educativas, dando seus próprios significados, inserindo seus jeitos, sua cultura, sua identidade. Corroborando com Sacristán (1995, p. 83), “para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos”.

Em suma, segundo Silva (2010, p.150),

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Se entendermos que currículo é uma construção social e que o currículo delinea a identidade a que se propõe, então, precisamos entendê-lo como possibilidade de conduzir à

emancipação dos sujeitos, e isso, exige que saibamos o significado de participação, autonomia, trabalho coletivo. Faz-se necessário compreender que os sujeitos tem história, sonham, lutam, trabalham, participam dos movimentos sociais e se realizam nas ações pessoais e coletivas. Decorre, então, a necessidade de analisá-lo criticamente para verificar suas possibilidades, suas potencialidades e seus pontos nevrálgicos para definir o tipo de educador que se pretende formar.

3.1.2 Currículo e formação de professores

Transformar o currículo em atividade motivadora para a formação de professores é o grande desafio de todas as licenciaturas. Não adiantará fazer reformas curriculares, “se estas não forem ligadas à formação de professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo” (Sacristán, 2000, p. 10). Em especial, nos referimos à formação de educadores do campo que deve compreender a dinâmica social, política e cultural existente no campo, atrelando essas concepções de educação a um projeto de sociedade, na construção coletiva de uma sociedade transformada socialmente.

Como afirma Forquin (1993, p. 9), “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos”. E completa:

[...] é por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado da inquieta reação ou de dolorosa consciência (p. 9).

Ao considerar que os homens é que produzem a realidade opressora, e que transformá-la, também, é tarefa dos homens, remetemos-nos a Freire (1982, p. 39) ao advertir que “a realidade social, objetiva, não existe por acaso, é produto das ações dos homens e também não se transforma por acaso”. A esse movimento Freire (*Ibidem*, p. 40) define como *práxis* como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem o qual é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Para Kuenzer (1998, p. 151), pensar na realidade é permitir o movimento da *práxis* no qual “o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico”. Assim, a busca pela teoria deve ser a partir das necessidades de compreensão da prática, para ser reelaborada e reconstruída a partir da investigação na realidade empírica. Questionamo-

nos, então, qual é o papel do currículo nos cursos de formação de professores para a educação do campo?

O currículo nos cursos de formação deve primar em fornecer subsídios para que os futuros docentes compreendam seu papel social e político na formação de cidadãos plenos. Tal postura, para Borges (2008, p. 14), “requer uma formação profissional de professores como mediadores culturais, o que pode ser favorecido por uma proposta curricular integrada que contemple diferentes aspectos da cultura”. Os professores são motivadores e mediadores do desenvolvimento dessa capacidade de reflexão. Portanto, como mediadores culturais devem transformar e construir um projeto de sociedade e de educação como sujeitos sociais. Nesse enfoque, faz-se necessário romper e “desocultar” o currículo e compreender como os conflitos se processam e porque os conflitos são ocultados nos currículos. Essa leitura permitirá, na formação, condições que possibilitem ler o conflito e, assim, compreender, analisar e criticar a realidade.

Esse currículo deve, ainda, ampliar a formação participativa, de forma que aborde a coletividade na própria gestão, que vise à autonomia e, como sugere Pistrak, (2008, p.32) “a auto-organização dos alunos”, para fortalecer o educador, em formação, para que ele supere o paradigma dominante, não sendo um instrumento das classes dominantes e, sim, um articulador agregado ao movimento mais amplo de transformação social. Essa formação deve atender um educador na dimensão da totalidade, que tenha condições de intervir intensamente no processo de transformação social.

Pensar na formação de professores exige assumir uma política pública de atendimento em busca de uma educação que expresse os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que vivem, trabalham e são do campo. Como aponta Pistrak (*Ibidem*, p. 108), “um papel realmente cultural, isto é, o de pô-la a serviço da libertação das classes exploradas”, bem como, um plano de carreira que valorize o docente e se materialize no sentido de lhe possibilitar condições de trabalho, para que trabalhe com criticidade nos mais diversos espaços educativos são fundamentais. Portanto, para a formação de professores não basta uma postura epistemológica, mas, também, política.

Os movimentos sociais do campo defendem o direito à educação, ao trabalho, à cultura, à identidade e ao território. Portanto, pensar num currículo de formação de professores do campo implica, como coloca Arroyo (2007, p. 163), “numa formação colada no território, à terra, à cultura e à tradição do campo”. Nesse enfoque, retomamos Forquin (1993, p. 152), para o qual “a questão do conhecimento é, no fundo, uma questão política”.

Garantir o acesso ao conhecimento através e pela cultura é sagrado para os sujeitos do campo. Reside aí um argumento político como suporte da condição de camponeses que têm identidade com o lugar onde vivem e trabalham, e que pretendem uma formação específica do/no campo, reconhecendo suas especificidades e possibilitando a apropriação dos saberes científicos necessários para a transformação de sua realidade.

As reflexões apresentadas reforçam a necessidade de potencializar o papel dos cursos de formação de professores em torno da estruturação do currículo. Para Sacristán (2000, p. 165), “ao reconhecer o currículo como algo que configura a prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo”, pois sua materialização se dará no currículo moldado pelos professores. E Sacristán (*Ibidem, idem*) completa, “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – influência recíproca”.

A organização deve primar em envolver os docentes ao exercício de pensar e propor renovações dos conteúdos, materiais e mudanças dos procedimentos que superem os limites das disciplinas parceladas e das práticas rotineiras presentes na maioria dos cursos de formação de professores; entender como os conceitos são formulados e naturalizados e, assim, propor sua reformulação e desnaturalização. Precisa-se ter uma postura ambiciosa, como aponta Sacristán (1995, p. 108), introduzindo o “pluralismo cultural em todos os componentes do currículo que seja possível, partindo de uma mostra representativa do que é a própria cultura, algo que vai além da soma das áreas ou disciplinas tradicionais”.

Precisa-se, ainda, de um investimento efetivo na formação de professores, de tal maneira que lhes permitam assumir um papel ativo e com qualidade, propondo uma formação de educadores que tenha como referência a formação humana, que se ocupe em escolher temáticas que estejam vinculadas à resolução das questões relacionadas à realidade social, que amplie a visão de mundo dos sujeitos e que esteja atrelada às práticas e saberes do/no campo.

3.1.3 O currículo no curso de Pedagogia do Campo/Unimontes.

A licenciatura em Pedagogia do Campo/Unimontes prevê a formação de professores para atuar no magistério da Educação Infantil; no Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental; no Magistério do Ensino Médio, na modalidade Normal e na Gestão Educacional.

É organizado com base na pedagogia da alternância, sendo dois tempos: o Tempo Escola (TE), o que caracteriza, respectivamente, acesso ao conhecimento teórico na sede da

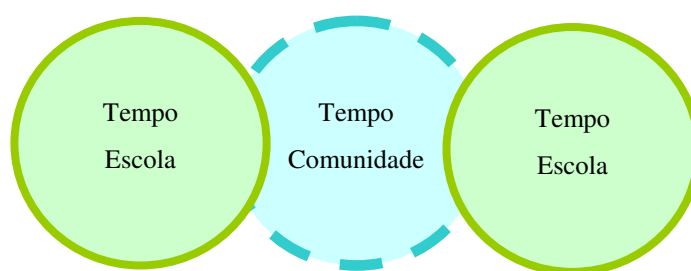
Universidade em Montes Claros, nos meses de janeiro e julho em tempo integral; e o Tempo Comunidade (TC), que abrange os outros meses do ano, quando ocorre o desenvolvimento de atividades do curso nos locais de moradia e trabalho dos discentes.

Assim, o tempo passado na comunidade é considerado parte integrante da formação dos educandos e, a cada etapa, deve ser usado por eles para o desenvolvimento de atividades referentes às disciplinas que compõem as áreas, de maneira a completar e enriquecer as questões discutidas no Tempo Escola. Portanto, nessa configuração curricular, tanto as dependências da Universidade quanto os assentamentos, onde os educandos moram e trabalham, são considerados espaços e tempos de funcionamento do Curso para a realização de estudos teóricos e práticos.

O Tempo Escola (TE), de acordo com o PP do curso é utilizado para o desenvolvimento das aulas, seminários introdutórios e temáticos, e corresponde a cerca de 80% da carga horária do curso. Cada módulo de TE terá em média 38 dias letivos, com oito (8) horas/aulas diárias, totalizando 300 horas/aula, distribuídas em seis (6) semanas. Observamos, aqui, uma distribuição de carga horária semelhante ao curso regular, pois não supera a distribuição do tempo de forma a valorizar a teoria.

O curso de licenciatura proposto no PP do curso (2007, p. 89) fundamenta-se em uma lógica que atende à perspectiva da integração e da alternância, assim descritos:

Figura 3 – Articulação Tempo Escola e Tempo Comunidade



Fonte: PP do curso de Pedagogia do Campo (2007, p. 89)

O Tempo Comunidade (TC) é representado por momentos ímpares e plurais de execução das Atividades Orientadas/AO e para todo tipo de acompanhamento dos acadêmicos, segundo posto no PP do curso (2007, p. 82-3), e, ainda, para: realizar discussões sobre os conteúdos de cada área do conhecimento; elaborar planejamentos e projetos; acompanhar e avaliar a aprendizagem dos acadêmicos, bem como orientações sobre o

preenchimento de fichas, elaborar relatórios etc.; indicar recursos, metodologias, bibliografias e materiais adicionais para o estudo; propor formas auxiliares de estudos e de intervenções pedagógicas; desenvolver pesquisas científicas; desenvolver projetos de intervenção nos assentamentos; promover intercâmbio cultural entre os assentamentos; participar das atividades dos movimentos sociais nos quais as comunidades estão engajadas; orientar e acompanhar a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso/TCC; realizar outras atividades de acordo com o desenvolvimento dos conteúdos propostos no tempo escola; e outros.

Os acadêmicos realizam as atividades mencionadas em seus locais de moradia. É uma forma de articular os saberes aprendidos e os saberes desenvolvidos no contexto do assentamento. Assim, segundo o PPP (2007, p. 84), “essas atividades tem como objetivo principal desenvolver no acadêmico a autonomia e a habilidade de orientar sua própria aprendizagem”. O TC combina o estudo com ações de intervenção social nas comunidades. A duração é determinada pelos participantes, num processo de auto-gestão, de acordo com as necessidades de cada acadêmico, cada comunidade e da própria escola.

As atividades do TC acontecem, também, nas unidades operativas (Campi da Unimontes) que contam com laboratórios de informática e salas ambiente para o desenvolvimento de ações para o TC, bem como o apoio às atividades de produção individual dos acadêmicos e de pequenos grupos formados para serem atendidos na nucleação.

A proposta é de haver interdisciplinaridade, de modo a possibilitar diálogo entre todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles, em um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros temas para a discussão. Esse movimento é preciso para que sejam ressignificados os conhecimentos, de maneira a permitir uma nova visão da realidade. Para Fazenda (2005, p. 70), a interdisciplinaridade parte

[...] de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo.

Essas atividades são acompanhadas e monitoradas pela Equipe de Assessoria Pedagógica e pelos Monitores³, “que estabelecem a mediação pedagógica entre os

³ Equipe de Assessoria Pedagógica é composta por três (3) professores de Pedagogia, e ainda cinco (5) monitores, sendo alunos do curso regular de Pedagogia, cuja função será elaboração, execução e avaliação de projetos, palestras, seminários, debates, ciclos de estudos, com o objetivo de proporcionar um diálogo entre as

acadêmicos e os professores das disciplinas, dirimindo dúvidas que possam ocorrer durante a aprendizagem, de modo individual e coletivo”. Conforme Silva (2010, p. 59), “é impossível tratar do projeto sem ter presente a finalidade da educação, ou seja, a formação do homem necessário e, por decorrência, do profissional necessário”. Assim, quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, o curso de Pedagogia do Campo é realizado com base nos princípios da Pedagogia da Alternância⁴.

O TE compreende as atividades de integração, realizando estudos individuais e coletivos, práticas do trabalho pedagógico, estágio curricular supervisionado, atividades de pesquisa etc. Do ponto de vista da concepção de métodos educativos, Caldart (2009, p. 8) assim se manifesta:

[...] essa discussão se desdobra em questões pedagógicas fundamentais como a necessidade e o modo de relacionar teoria e prática, construindo a formação profissional como *práxis*, a forma de construir um currículo que articule, em um mesmo processo, formação para o trabalho, formação cultural, formação política, formação ética e formação científica; conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, conhecimentos de produtos e de processos, diferentes tipos e formas de conhecimento. E é importante pensar como a alternância (de tempos e espaços formativos), uma característica das experiências pedagógicas da Educação do Campo contribui, ou pode ser potencializada de modo a contribuir nessa perspectiva de integração curricular.

Essa metodologia pressupõe diálogo flexível e dinâmico, possibilitando a efetivação da relação entre teoria e prática, considerada um eixo curricular importante dessa formação e que garantiria aos educadores do campo, além do domínio do conhecimento científico, uma visão crítica da sociedade. Nesse momento, tomamos como referência Santomé (1998, p. 253), ao afirmar que

Formar pessoas reflexivas e críticas implica, logicamente, em comprometer os estudantes com tarefas que os obriguem a levar à prática capacidades superiores à mera lembrança e memorização. Uma prática educacional com esta filosofia pressupõe que as aprendizagens significativas ocorrem quando tentamos dar sentido a novas informações ou novos conceitos criando vínculos com os atuais conjuntos de teorias, conceitos, conhecimentos factuais e experiências prévias.

áreas do saber, buscando assim promover a interdisciplinaridade, a conexão teoria-prática, vivências e experiências (PPP, 2007, p.85).

⁴ A Pedagogia da Alternância é uma proposta diferenciada e alternativa que se constitui no universo pedagógico como sendo uma pedagogia da resistência cultural em relação à forte hegemonia neoliberal presente na educação brasileira, principalmente, a partir da década de 1990 em diante (NASCIMENTO, 2003). Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros atores/as e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a *práxis* (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

Ao se aperfeiçoarem como pessoas reflexivas e críticas, é preciso pensar para além dos campos disciplinares instituídos, na medida em que surgirem novos desafios na realização do trabalho integrado, no momento em que os académicos desenvolverem a capacidade de articulação pedagógica e de pesquisa, pois poderão transformar esses espaços de aprendizagens, também, em espaços de pesquisa. Nesse enfoque, Santomé (1998, p. 254) contribui afirmando que “os grupos docentes que trabalham desta maneira podem enfrentar melhor os desafios de uma educação libertadora e ser capazes de comprometer-se com ideais políticos e morais para ajudar a humanizar as sociedades atuais”, pois aprenderão a agir de forma mais crítica sobre participação individual e coletiva, nas diferentes práticas com implicações sociais, morais ou políticas.

Nessa perspectiva, o currículo do curso de Pedagogia do/no Campo/Unimontes, apresenta uma contradição. Aponta avanços na proposta de integração, mas, organiza-se num curso prescrito de forma estruturada, como a maioria dos cursos regulares que continuam organizados por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares com 20% destinados às atividades práticas, como nos outros cursos.

O currículo proposto compreende o Pedagogo como profissional de educação e visa articular o estudo teórico às atividades práticas, relacionando-os ao cotidiano das escolas do campo, aos processos de investigação educacional, à construção e divulgação do conhecimento, em sua atuação como docente e gestor educacional. No entanto, compreendendo a complexidade da materialização desse modelo diferencial de organização do currículo, é fundamental que haja o envolvimento de todos os participantes exigindo uma integração entre as áreas de conhecimento e o diálogo estabelecido no prescrito no PPP do curso.

A proposta curricular é organizada a partir de uma Matriz Curricular estruturada em três grandes Núcleos de Estudos: Estudos Básicos; Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e Estudos Integrados. Para Santomé (1998, p. 26), “o currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centradas em temas, problemas, tópicos etc.”.

Nessa proposta, encontramos uma estrutura curricular seguindo o modelo dos cursos regulares, acrescida das disciplinas que adéquam a proposta ao contexto de formação de professores para o campo. Ressaltamos a importância dessas disciplinas no curso de formação de professores como temáticas estruturantes da organização do trabalho pedagógico na escola e por permitirem reflexões que contribuirão para o desenvolvimento crítico, em especial deste curso de Pedagogia do Campo, do futuro professor do campo, que deverá ser capaz de pensar,

compreender, intervir para mudar a realidade e construir um projeto coletivo de desenvolvimento para o campo.

A estrutura curricular apresenta, no decorrer dos módulos, disciplinas específicas para o processo de formação/educação do campo, entre elas, as disciplinas: Estrutura Agrária; Sociologia Rural; Educação e Meio Ambiente; Educação do Campo; Educação e Trabalho; Práticas Grupais; Identidade Social e Trabalho; Educação e Multiculturalismo, distribuídas nas tabelas apresentadas a seguir:

Tabela 2 – Estrutura Curricular – Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo

1º MÓDULO						
DISCIPLINAS	Tempo Escola		Tempo Comunidade		Estágio	Total
	Teórica	Prática Formação	AO	AACC		
Língua Portuguesa	50	10	-	-	-	60
Sociologia Rural	30	10	20	-	-	60
Iniciação Científica	20	10	10	-	-	40
Filosofia da Educação	30	10	20	-	-	60
Educação e Meio Ambiente	30	20	30	-	-	80
Antropologia e Educação	20	10	10	-	-	40
Estrutura Agrária	20	10	10	-	-	40
Prática de Ensino / Articulação	20	-	10	30	-	60
TOTAL	220	80	110	30	-	440
2º MÓDULO						
DISCIPLINAS	Tempo Escola		Tempo Comunidade		Estágio	Total
	Teórica	Prática Formação	AO	AACC		
Sociologia da Educação	40	10	30	-	-	80
Psicologia da Educação	40	10	10	-	-	60
Educação do Campo	20	10	30	-	-	60
Didática I	40	10	10	-	-	60
História da Educação	40	10	10	-	-	60
Organização Escolar	40	10	10	-	-	60
Prática de Ensino / Articulação	20	-	10	30	-	60
TOTAL	240	60	100	30	-	440
3º MÓDULO						
DISCIPLINAS	Tempo Escola		Tempo Comunidade		Estágio	Total
	Teórica	Prática Formação	AO	AACC		
Psicologia da Educação II	40	-	20	-	-	60
Didática II	40	10	10	-	-	60
Educação e Tecnologia	50	10	20	-	-	80
Princípios e Métodos de Alfabetização	40	10	10	-	-	60
Educação e Trabalho	40	-	20	-	-	60
Metodologia da Pesquisa em Educação	40	-	20	-	-	60
Prática de Ensino /Articulação	20	-	10	30	-	60
TOTAL	270	30	110	30	-	440
4º MÓDULO						
DISCIPLINAS	Tempo Escola		Tempo Comunidade		Estágio	Total
	Teórica	Prática Formação	AO	AACC		
Política Educacional Brasileira	40	10	10	-	-	60
Psicologia Social	20	20	20	-	-	60
Práticas Grupais, Identidade Social e Trabalho	20	20	20	-	-	60
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	50	10	20	-	-	80
Currículo e Diversidade Cultural	20	20	20	-	-	60

Gestão da Educação nos Espaços Escolares	40	10	10	-	-	60
Prática de Ensino / Articulação	20	-	10	30	-	60
TOTAL	210	90	110	30	-	440

5º MÓDULO						
DISCIPLINAS	Tempo Escola		Tempo Comunidade		Estágio	Total
	Teórica	Prática Formação	AO	AACC		
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	60	20	10	-	-	90
Fundamentos e Metodologia de Ciências	60	-	20	-	-	80
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	30	10	20	-	-	60
Currículos e Programas	30	10	20	-	-	60
Educação e Multiculturalismo	30	10	20	-	-	60
Estágio Curricular Supervisionado	40	-	-	30	100	170
TOTAL	250	50	90	30	100	520

6º MÓDULO						
DISCIPLINAS	Tempo Escola		Tempo Comunidade		Estágio	Total
	Teórica	Prática Formação	AO	AACC		
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I	50	10	20	-	-	80
Fundamentos da Educação Infantil	40	10	10	-	-	60
Qualidade de Vida (esporte, saúde e meio ambiente).	40	10	30	-	-	80
Estatística Aplicada à Educação	30	10	20	-	-	60
Gestão e Supervisão	50	10	20	-	-	80
Estágio Curricular Supervisionado	40	-	-	30	100	170
TOTAL	250	50	100	30	100	530

7º MÓDULO						
DISCIPLINAS	Tempo Escola		Tempo Comunidade		Estágio	Total
	Teórica	Prática Formação	AO	AACC		
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II	50	10	20	-	-	80
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	50	-	10	-	-	60
Fundamentos da Educação Inclusiva	30	10	20	-	-	60
Gestão e Políticas Públicas	20	10	10	-	-	40
Gestão e Orientação	50	10	20	-	-	80
Trabalho de Conclusão de Curso/TCC	30	-	10	-	-	40
Estágio Curricular Supervisionado	30	-	-	30	140	200
TOTAL	260	40	90	30	140	560

8º MÓDULO						
DISCIPLINAS	Tempo Escola		Tempo Comunidade		Estágio	Total
	Teórica	Prática Formação	AO	AACC		
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	50	-	10	-	-	60
Atividades Físicas, Recreação e Jogos	30	10	20	-	-	60
Arte e Educação	30	10	20	-	-	60
Educação e Gestão Ambiental	40	10	30	-	-	80
Organização e Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino	40	10	10	-	-	60
Trabalho de Conclusão de Curso/TCC	40	-	20	-	-	60
Estágio Curricular Supervisionado	30	-	-	30	140	200
TOTAL	260	40	110	30	140	580
TOTAL GERAL	1960	440	830	240	480	3950

Fonte: PP do curso (2007, p.92-5)

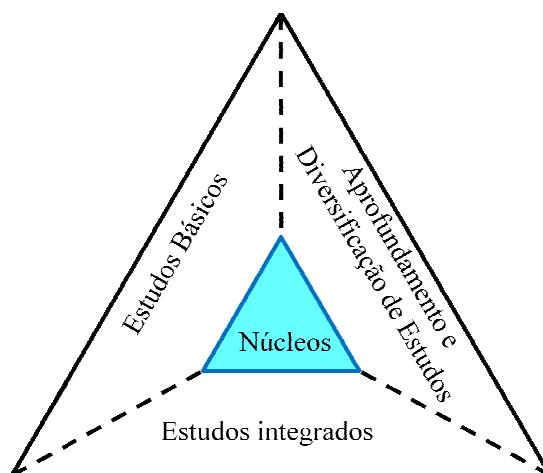
Ao analisarmos a organização das disciplinas do curso observamos que a Unimontes não adota o sistema de créditos. O regime de matrícula utilizado pela universidade é o regime seriado semestral, no qual é adotada a avaliação por notas e o currículo apresenta-se distribuído em módulos ou blocos de disciplinas, com cargas horárias distintas. Essa distribuição, em alguns módulos, é motivo de sobrecarga de estudo para o acadêmico, ao qual é exigido cursar muitas disciplinas, com uma extensa carga horária. Conseqüentemente, esta organização compromete o diálogo entre as disciplinas e o cotidiano do aluno, o conhecimento interdisciplinar entre outras disciplinas ou cursos ofertados pela Unimontes, uma vez que o curso acontece no período de férias dos demais cursos regulares da Instituição e estes acadêmicos nunca irão conviver com os outros de cursos regulares, nem vivenciarão o clima acadêmico que acontece no cotidiano regular da Unimontes. Vale, ainda, ressaltar as disciplinas do curso são ministradas ao longo de quatro (4) a seis (6) semanas com uma carga de estudos de oito (8) horas por dia, ficando o acadêmico impossibilitado comparecer ao seu trabalho.

Dessa forma, o currículo não pode se efetivar na totalidade, como pensado em um currículo integrado, que garante uma estrutura de socialização apropriada para a construção do conhecimento, que possibilita à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência. O desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe não se apresenta aí, pois, por mais que o curso pretenda abordar todas as contradições possíveis, segundo Mészáros (2008), as concepções capitalistas que reforçam os antagonismos entre as classes sociais estão cada vez mais sutis.

Assim, como o currículo não dá conta de proporcionar a compreensão da totalidade, não pressupõe o reestabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados e não garante uma forma de socialização apropriada do conhecimento capaz de atender às mudanças em curso no mundo do trabalho mediante o desenvolvimento da compreensão da totalidade. Qual é o perigo? Aquisição do conhecimento fragmentado, compartimentado, desconectado da formação humanística, questionadora e crítica.

A proposta tem carga horária total de 3.950h/a, distribuídas em oito (8) módulos contemplados em três Núcleos de Estudos (ver figura na página seguinte). Esses núcleos de estudos se materializarão transversalmente, na medida do rompimento rígido das fronteiras entre as diversas áreas do conhecimento como alternativas para a educação do campo e proporcionarão, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação profissional e, principalmente, ao potencializar e incorporar a terra como tema transversal.

Figura 4 – Matriz curricular estruturada em três Núcleos de Estudos



Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do Campo (2007, p. 73)

Vejamos como se apresenta no projeto do curso (2007, p. 74):

Os três núcleos não aparecem segmentados nessa proposta, mas se dinamizam ao longo dos nove Módulos de estudo, dando consistência à relação teoria e prática, proposta para esta organização curricular de formação profissional de nível superior. Eles desenvolvem no percurso de quatro anos e meio, disciplinas, práticas, estágios e produções, voltadas a formar o profissional para cooperar na organização do ensino, colaborando na formulação de propostas de intervenção pedagógica voltadas para a reorganização do trabalho escolar, exercendo o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de práticas próprias da Educação Básica e do Campo.

Cada módulo dos três núcleos de estudos corresponde aos dispositivos de organização curricular: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores. Entendemos que o agrupamento das disciplinas foi norteado pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (MEC/CNE, 2006).

Para Kuenzer e Rodrigues (2006), a partir das DCN para o Curso de Pedagogia, o processo de minimização da formação docente tornou-se mais acentuado, por conta da ampliação das competências e da flexibilidade nos moldes neoliberais, e do perfil do licenciado. Portanto, planejar, executar, acompanhar e avaliar compõem os modos de fazer da instrumentalização técnica do trabalho pedagógico. Não existe referência, assim, ao desenvolvimento crítico, à participação política ou ao desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos para o enfrentamento em uma sociedade excludente.

Para tanto, é preciso um corpo docente que estude, pesquise, planeje e trabalhe em equipe. Isso é imprescindível a este modelo de currículo, ou, do contrário, acarretará em um

modelo que desconsidera as características e necessidades do desenvolvimento cognitivo e cultural do educando, o que dificulta a percepção da totalidade do saber e do ser humano, como potencial contra-hegemônico, em contraposição à lógica capitalista de fragmentação do conhecimento, com vistas na produtividade.

O primeiro núcleo, o Núcleo de Estudos Básicos, apresenta as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. De acordo com o projeto do curso (2007, p. 74), “esse núcleo pretende proporcionar aos acadêmicos uma sólida formação teórica nos conteúdos de sua área de atuação, permitindo o aprofundamento das competências e habilidades necessárias à formação continuada do educador do campo”. E propõe ainda,

[...] transformar o caráter disciplinar compartimentado do ensino, buscando desenvolver as inter-relações dos conteúdos de diferentes disciplinas, através de discussões coletivas entre todos os participantes, além de proporcionar enfoques multidisciplinares aos mesmos temas e atividades comuns. Sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira e especialmente do campo, através de estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, ligará sistematicamente, o trabalho escolar à vida cotidiana, buscando o ensino contextualizado dos conteúdos, de forma a torná-los significativos (PP do curso, 2007, p. 75).

Ao visualizar o currículo de Pedagogia do Campo podemos inferir a pretensão em entendê-lo como uma proposta inovadora, alternativa, que permite a interdisciplinaridade entre núcleos com integração, nos tempos diferenciados. Nessa perspectiva, esse currículo propõe um educador que atue numa lógica de educação do ensino socializante e integrador, na leitura do prescrito, ao mesmo tempo, em que permite sua própria compreensão como um conjunto de disciplinas de formação teórica – o que caracteriza uma proposta fragmentária, priorizando os aspectos teóricos em detrimento aos práticos, ou seja, que não apresenta diálogo com a prática.

As disciplinas podem e devem ter o seu lugar, principalmente quando focadas na formação humana e de forma não fragmentada. Como aponta Santomé (1998, p. 126), “projetos com módulos disciplinares favorece o isolamento e a incomunicação profissional entre os diferentes especialistas”. Portanto, apresenta uma proposta de integração por núcleos e eixos e, ao mesmo tempo, apresenta uma contradição teoria e prática.

O segundo núcleo, o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos se volta para as áreas de atuação profissional, priorizadas pelo projeto pedagógico do curso e de forma a atender a diferentes demandas sociais. Isso possibilita, segundo o PP do curso (2007, p. 75), “a investigação sobre processos docentes e gestoriais, em diferentes situações institucionais”,

e mais, “estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas consistentes e inovadoras para a Educação do Campo”. E envolve,

[...] os fundamentos da Educação e conhecimentos acerca da Organização do Trabalho Pedagógico, que permitirão instrumentar e embasar teórica e praticamente os acadêmicos para uma prática pedagógica interrelacionada, abordando de forma crítica e reflexiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, as Diretrizes Nacionais de Educação/DCNE e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação/PCNE e enfocando estratégias para adequar à realidade da escola e dos alunos do Ensino Fundamental e Médio o que propõem esses documentos oficiais (*Ibidem*, p.75).

Assim, o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos visa contemplar as inter-relações entre os conteúdos específicos da educação, favorecendo o desenvolvimento de um processo reflexivo e de aprofundamento das discussões multidisciplinares do núcleo anterior, pois se pretende estabelecer o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica. Mas, essa proposta corre o risco de não se configurar no momento de sua implantação ao desconsiderar seus propósitos.

A perspectiva é ambiciosa e pensar em multiculturalismo trabalhado em apenas uma ou duas disciplinas não implica em implantar um currículo multicultural. O multiculturalismo deve ser contemplado em várias disciplinas e no conjunto de posturas dos professores sustentados na afirmação de que a função básica da educação do currículo multicultural, segundo Sacristán (1995, p. 108),

[...] não é a de introduzir os estudantes ao conhecimento acadêmico, ordenado de acordo com a lógica disciplinar, mas capacitar a todos os indivíduos com uma série de conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam entender a sociedade e a cultura na qual vivem, participar nela responsabilmente e melhorá-la.

A formação de professores deverá estimular a perspectiva cultural que acolha a cultura e os saberes dela advindos. Esses conhecimentos, habilidades e valores devem atender à diversidade em suas práticas, com sensibilidade, curiosidade e capacidade de organizar atividades que as estimulem. Afinal, o professor é um componente principal na concretização desse processo.

O terceiro núcleo, o Núcleo de Estudos Integradores, apresentará as possibilidades horizontais e transversais de desenvolvimento e sequência dos conteúdos de tal forma, “que sejam analisados e abordados de modo a formar uma rede de significados” (PP do curso, 2007, p. 77). Esse núcleo define uma proposta de intervenção mais direta na questão escolar, cuja abrangência recai nas inter-relações entre teoria e prática pedagógicas, “identificando características locais das escolas do campo e das perspectivas dos acadêmicos em relação a

um processo de mudança nas atitudes em classe” (*Ibidem, idem*). A composição do núcleo, ainda segundo o projeto do curso,

permitirá a articulação interdisciplinar que proporcionará aos acadêmicos compartilhar saberes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas. Esse núcleo permitirá instituir tempos e espaços curriculares diversificados como Ciclo de Estudos, Seminários, grupos de trabalho Supervisionado, grupos de Estudos, Palestras, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos acadêmicos atuações diferenciadas, percursos de aprendizagem variados, diferentes modos de organização do trabalho docente. Constituindo-se assim em um eixo articulador.

A abordagem horizontal e transversal pressupõe uma interação onde ocorre uma integração de vários sistemas interdisciplinares, num contexto mais amplo e geral, ocasionando uma interpretação mais totalizante dos fatos e fenômenos. Para Santomé (1998, p. 81), “esta perspectiva crítica implica em repensar, redescobrir e reconceitualizar, recuperando as vozes daqueles que ficaram pelo caminho”. Portanto, possui uma capacidade de anular a separação entre as dimensões teórica e prática, possibilitando maior fluência entre o trabalho no campo teórico e prático.

Dessa maneira, o PP do curso enfatiza os espaços e tempos voltados para o trabalho interdisciplinar e para a relação teoria/prática centrada nos espaços formais e não formais de educação. Este núcleo ainda envolverá as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) com 240 horas. Essas atividades serão desenvolvidas com a participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos acadêmicos, de acordo com o PP do curso (2007, p. 78), “vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos, e a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação”.

Sobre a estrutura curricular do curso de Pedagogia do Campo proposto para a formação de professores para atuarem no campo, seu caráter é essencialmente interdisciplinar, “contemplando o aprofundamento dos saberes disciplinares e seus procedimentos científicos, propiciando aos acadêmicos conhecimentos sobre a educação e os princípios políticos-éticos da profissão docente” (*Ibidem*, p. 89).

Assim, o currículo do curso está organizado através dos Eixos Temáticos Território; Cultura; Trabalho e Escola, que estruturaram a abordagem dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, assim como, situam diferentes atividades acadêmicas, tais como a Prática Educativa, o Estágio Curricular Supervisionado, os Projetos de Pesquisa e de Produção de Material Didático, as Oficinas Pedagógicas, estruturadas em torno dos eixos.

A dinâmica proposta no PP do curso (2007, p. 90) para a integração pode ser assim representada:

Figura 5 – Dinâmica proposta para a integração entre os eixos temáticos e os Núcleos de Estudos tendo como referência os projetos das comunidades atendidas

MÓDULOS	EIXOS	NÚCLEOS		
8º 7º	Escola	Estudos Básicos	Aprofundamento e Diversificação de Estudo	Estudos Integradores
6º 5º	Trabalho			
4º 3º	Cultura			
2º 1º	Território			

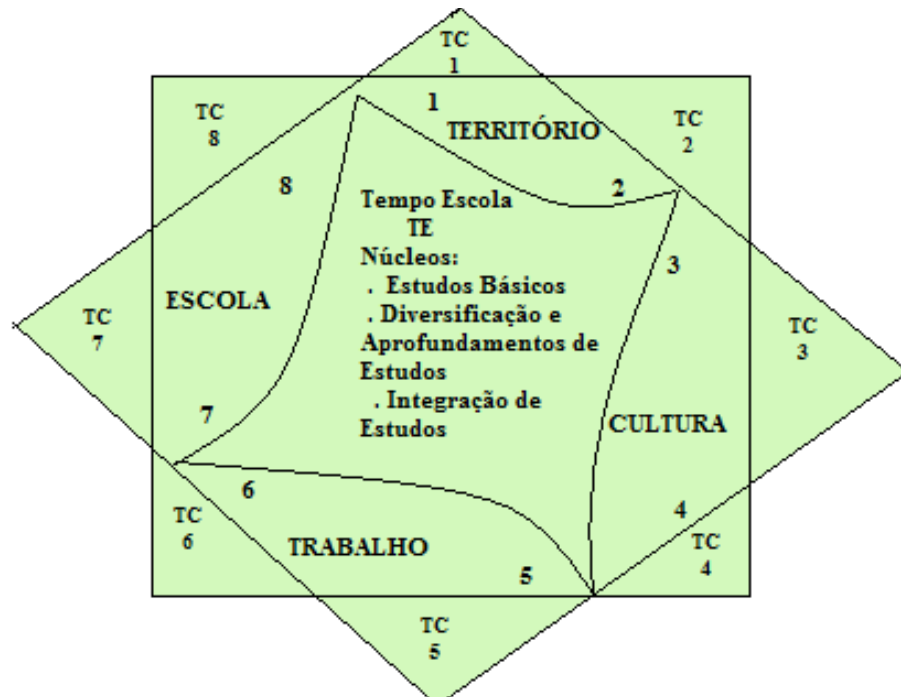
Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Campo (2007, p. 90).

O enfoque em eixos temáticos aborda conceitos, princípios fundamentais para a educação do campo, pois promover emancipação e libertação passa pela compreensão crítica da realidade no tocante ao território, cultura e trabalho e escola. Portanto, segundo Santomé (1998, p. 130),

[...] neste trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias e de ajuda à construção da realidade, é imprescindível prestar atenção prioritária aos conteúdos culturais, bem como, naturalmente, às estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação necessárias para realizar tal missão.

Segundo o PP do curso, as disciplinas apresentadas na Matriz Curricular são desenvolvidas observando-se o esquema ação-reflexão-ação, visando integrar a teoria discutida no TE com os saberes produzidos pelos acadêmicos no TC, como descrito na figura a seguir:

Figura 6 – Integração da teoria discutida no Tempo Escola/TE com os saberes produzidos pelos acadêmicos no Tempo Comunidade/TC



Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Campo (2007, p.91).

Ao visar essa integração da teoria discutida no TE com os saberes produzidos pelos acadêmicos no TC, através da ação-reflexão-ação, é preciso estar explícita que a ideia fundamental da pedagogia da alternância é essa lógica da interdependência entre o TE e o TC, sem a predominância de um sobre o outro. O diálogo permanente deve ser compreendido com as suas intencionalidades. O TC não pode ser concebido como um período de execução de “tarefas” solicitadas no TE; ele é um período de aprendizagem, articulado com os conhecimentos adquiridos no TE e numa relação dinâmica com a comunidade. Sendo assim, os conhecimentos teóricos são fundamentais, porque se transformam em instrumentos para o acadêmico compreender as necessidades da comunidade, reconhecer as contradições e encontrar a superação. Nessa perspectiva, ampliam-se as possibilidades de rompimento do modelo tradicional dos cursos de formação de professores rumo à inserção na realidade escolar.

Essa configuração, atendendo a adoção da metodologia da alternância é uma exigência prevista no Manual do Pronera MDA/INCRA (2004). Os cursos de nível superior devem ser desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância e devem respeitar a construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços; a transversalidade dos conhecimentos; a articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação

teoria-prática e o desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o desenvolvimento sustentável do campo.

É importante ressaltar que a implantação dessa metodologia específica e diferenciada em relação aos cursos regulares da universidade, constitui-se num desafio permanente na realização do curso, para a frequência e a permanência dos alunos que se organizam, conciliando o trabalho e o estudo.

A proposta curricular apontada pelo PP do curso (2007, p. 90) aponta para uma “concepção humana, sociocultural, ambiental, econômica e política, privilegiando espaços de produção, transmissão de conhecimento, do exercício da escuta, da reflexão, do debate e da crítica”. As disciplinas apresentadas na Matriz Curricular são “desenvolvidas observando-se o esquema ação-reflexão-ação”, visando integrar a teoria discutida no TE com os saberes produzidos pelos acadêmicos no TC.

Esses fundamentos abordam a educação para a conscientização e emancipação através do vínculo trabalho e educação, com foco na compreensão da realidade, o que se vincula à cultura, no processo dialógico, constituindo-se, assim, em mais um desafio que está posto e será enfrentado por todos os sujeitos históricos, partícipes do processo, todos responsáveis pelos saberes, pela formação, pelos confrontos das realidades, do diverso e do uno, para assim, construir uma nova história.

No entanto, ao analisarmos o número de indicações de autores no campo da educação propostos no conjunto nos ementários e na bibliografia básica dos componentes curriculares, observamos que na proposta curricular do curso de Pedagogia do Campo, não há a presença do marxismo nesse curso, *não aparecendo nenhuma obra que o indicasse*, o que causa no mínimo um estranhamento, em uma proposta que aponta para a emancipação do indivíduo e da sua formação. Entretanto, é possível que a explicação esteja no prescrito da proposta curricular do curso de Pedagogia do Campo/Unimontes que, em consonância com os objetivos do Pronera e segundo o PP do curso (2007, p. 91), “visa à formação por competência, flexibilidade curricular e modularização, aspectos de gestão e outros”, consoante com os preceitos da política neoliberal.

Requer-se entender que a formação de professores deve buscar a superação em que a teoria pedagógica e prática educacional são vistas de maneira separadas. Para Candau (2002, p. 69), a união entre a teoria e a prática “traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma *práxis* criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica”. A autora (*Ibidem*) frisa a

importância da união entre teoria e a prática para a formação de professores num trabalho simultâneo.

O currículo proposto para o Curso de Pedagogia do Campo propõe contemplar tempos e espaços curriculares diversificados ao pretender promover ações diferenciadas, percursos de aprendizagem variados e diferentes modos de organização do trabalho, mas a cultura e os saberes do povo do campo, também, devem ser contemplados na materialização dessa proposta. O currículo desse curso deve organizar os conhecimentos a partir da cultura e dos saberes dos sujeitos que moram e vivem no/do campo, ou descaracterizará o curso ao enfraquecer a identidade dos povos do campo.

Ainda, no PP do curso, existe uma ressalva sobre a matriz curricular,

[...] muito embora esteja organizada linearmente, não deve ser entendida como mera justaposição ou conveniência de disciplinas independentes, pois o profissional da Educação do Campo deve estar permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, que pressupõe um estudo interdisciplinar (2007, p. 102).

Compreendemos que a formação de professores deve proporcionar a atuação ativa e autônoma, que dialogue com os diversos saberes sociais e culturais possibilitando uma formação totalizante, na qual os conteúdos culturais possam contribuir com uma participação crítica dos indivíduos. Para Santomé (1998, p. 130),

[...] a ação educacional pretende, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, oferecer aos estudantes e ao próprio corpo docente uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos, costumes etc., que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso.

Para tanto, a proposta é de um currículo a ser compartilhado, integral e dinâmico, superando o currículo tradicional, compartimentado e individualizado. Portanto, a ação do professor é fundamental, pois ele molda o currículo e sua organização, sua experiência, dá ao currículo um movimento contínuo, processual, construído cotidianamente.

Assim, a proposta do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo pretende criar a possibilidade de formação de professores emancipados que entendem suas realidades e fortalecem suas identidades. Dessa maneira, os professores se tornarão articulados e terão força para lutar coletivamente pelas formas de organização social, política e econômica que primem pelo desenvolvimento do campo.

Essa proposta de curso requer um professor que conheça os objetivos do curso e que atente para as especificidades do campo, que saiba articular seus conhecimentos aos

conhecimentos dos sujeitos do campo, que reconheça sua trajetória de luta e possibilite uma educação com inserção política, filosófica e cultural dos sujeitos do campo.

É importante enfatizar a significativa questão referente à pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. Um contato primeiro com a literatura sobre o assunto mostra uma abundante produção – tanto nacional como internacional – que mantém posicionamentos diferentes revelando diferenças quanto às leituras teóricas e as posturas políticas e ideológicas de seus autores. Em tais discussões é preciso, sobretudo, considerar as divergências.

No debate contemporâneo paira, ainda, uma forte tendência na ênfase da concepção de professor reflexivo, aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática. Tal noção tem consequências imediatas para o processo de formação de professores, em particular, quando a universidade brasileira, também, é instada a questionar sua tarefa formadora, conforme afirma Miranda (2009, p. 19).

Zeichner e Liston (1998) colocam que o professor reflexivo é, pois, fundamentalmente um professor investigador, pois só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo (Zeichner e Liston, *apud* GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p.252-3). Zeichner (1993, p.21) opina, ainda, que a diferença entre teoria e prática é, antes de qualquer coisa, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática.

A literatura sobre o professor reflexivo/pesquisador, apesar de sua heterogeneidade, não deixa dúvidas à questão de que ser professor reflexivo/pesquisador implica,

romper com o iluminismo, abandonar a ideia de uma totalidade explicativa, rechaçar a ideia de universalidade do conhecimento, pender a relação teoria e prática para sua resolução na ação, fazer equivaler a teoria à prática, o senso comum ao conhecimento sistematizado (MIRANDA, 2001, p. 137).

Nesse sentido, concordamos com grande parte da crítica feita à produção acadêmica das universidades que privilegia a visão cientificista, positivista e instrumental, isolando os fatos, tomando-os fragmentados, reduzindo-os à sua dimensão aparente (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 3).

Outra posição é aquela que, orientada por uma concepção hegeliana e marxista, entende que o senso comum “por sua condição de saber que advêm da experiência imediata,

aparente e fragmentada, é capaz de apreender parte do fenômeno, mas não revela toda a sua realidade” (MIRANDA, 2009, p.78). Marx e Engels (2001) justificam que a realidade não se dá a conhecer imediatamente, porque as relações sociais e econômicas que a constituem não se podem mostrar de modo transparente e necessitam desse cimento ideológico que sustenta suas contradições.

Retomando as discussões sobre método, em Marx e Engels (2001), o senso comum, como ponto de partida para a reflexão (concreto aparente), requer a intervenção de um sujeito pensante que recupera o conjunto de mediações que constituem aquela realidade. Assim, o ponto de chegada, mesmo que não dê sinais de sua transmutação, não é e não pode ser mais aquele que o originou: “é um concreto pensado, mediatizado pela teoria. A teoria, por sua vez, ainda que reconheça os aspectos singulares daquela realidade, apreende esse objeto como uma totalidade, ao mesmo tempo lógica e histórica” (MIRANDA, 2009, p.80).

Também, Sacristán (1999) ao tratar de flexibilidade da ação e da questão da relação entre teoria e prática, com base no que ele considera como “racionalidade possível” na pós-modernidade, entende que a crítica pós-moderna procura tornar difusos os limites entre o senso comum e o conhecimento científico, propondo “um panorama mais marcado por semelhanças, continuidades e diferenças, partindo de um conceito de ciência que não seja monolítico” (*Ibidem*, p. 109).

No entanto, em relação aos riscos para o processo de formação de professores advindos da adoção acrítica dessa abordagem do professor reflexivo/pesquisador, apresenta-se, em primeiro lugar, incorrer naquilo que seus defensores tanto querem evitar: de que se converta em mais uma retórica legitimadora da reforma educacional, pondo mais responsabilidades sobre os ombros dos “já esgotados e injustiçados professores, responsabilizando-os uma vez mais por seus insucessos” (MIRANDA, 2009, p.85).

Negar a teoria como parte necessária do processo de autonomia que se pretende implementar, pode reduzir, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor.

O que se conclui enfim, nesse sentido, é que o exercício da pesquisa nos cursos de formação de professores, pode se converter em ação esvaziada de significados se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com os aspectos imediatos da vida escolar, mas também, com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea.

Sem teoria, não há emancipação. E, sem dúvida é o caminho mais difícil. Mas parece viável e factível

4. O CURSO DE PEDAGOGICA DO CAMPO NA ÓTICA DOS INTERLOCUTORES

O propósito deste capítulo é o de analisar a concepção e prática do curso de Pedagogia do Campo da Unimontes – Montes Claros (MG), na ótica dos interlocutores. Por ser um estudo de caso, os dados analisados revelaram especificidades da realidade pesquisada que podem contribuir para ampliar as discussões, e/ou se integrar a outras pesquisas, sobre a formação de professores para a Educação do Campo.

Para a interpretação e análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, definida por Bardin (1977) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. O autor esclarece que não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou, com mais rigor, um único instrumento, porém, marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

É importante enfatizar que a análise de conteúdo trabalha com técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens, conforme explicita Bardin (1977).

Criamos um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procuramos resolver. Usamos operações que objetivassem enriquecer os resultados – ou aumentar sua validade – almejando, assim, uma interpretação final fundamentada. Para Cury (2000, p.26) “a dialética como processo e o movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história da luta de classes”.

Em relação à análise dos dados encontrados, estes foram analisados a partir de categorias metodológicas e de conteúdo, que sustentam os argumentos deste estudo.

Definimos, então, com Cury (2000), as seguintes categorias metodológicas: da contradição, da totalidade, da mediação e da reprodução. Sobre as categorias de análise, o autor chama a atenção que elas possuem a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política. Por isso, para a avaliação dos resultados obtidos nas entrevistas com os coordenadores, professores, equipe pedagógica e grupo focal (GF) de alunos, usamos os conceitos básicos que refletem aspectos gerais, essenciais colhidos do real investigado, suas conexões e relação. São estas as categorias de Cury (2000) que elegemos para a análise dos

fenômenos múltiplos envolvidos com o grupo de alunos, pretendendo um alto grau de generalidade, segundo aconselha Cury (2000).

As categorias mediação, contradição, hegemonia, reprodução e totalidade, propostas por Cury (2000), possuem aqui, a função de auxiliar na interpretação da realidade investigada e de indicadores de uma estratégia política, que forma sentido, como instrumento metodológico de análise, porquanto, conectado à prática educativa no seu tempo e lugar determinados.

Cury (2000), ao fundamentar suas categorias na dialética marxista, leva em conta aspectos sócio/econômicos/históricos, que considera a dinâmica (movimento) do real, colocando tais categorias como “relativas”, não portadoras de uma “forma pura”, nem para “todo sempre”.

Quanto às categorias de conteúdo, Kuenzer (1998) afirma serem recortes particulares definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Buscamos, então, responder às indagações feitas, analisando os temas: concepção de formação de professores; matriz curricular e organização curricular; relação teoria e prática; e o campo ocupando a universidade e a universidade ocupando o campo.

Ao longo da análise dos dados estabelecemos a relação entre as categorias metodológicas e as categorias de conteúdo, para identificar e analisar a formação de professores presente no Curso de Pedagogia do Campo – Unimontes.

4.1 A concepção de formação de professores na visão dos interlocutores

No que se refere à concepção de formação do professor presente no Projeto Pedagógico de Pedagogia do Campo – Unimontes-MG, os pontos consensuais detectados nas entrevistas e no GF, localizam-se, principalmente, na conexão do pedagogo ao social de vivências, numa formação com fundamentação para o campo, com base nas origens camponesas, sendo ainda valorizado o pensamento crítico/científico.

Tais pareceres se ancoram nos pressupostos da LDB n. 9.394/96, mais especificamente ao previsto nos artigos 12 e 13: “propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo” [...] “o acesso ao avanço científico e tecnológico e suas contribuições para a melhoria das condições de vida”.

Na visão da coordenadora Marília,

em consonância com o novo perfil do pedagogo inserido na realidade, contexto e com as características específicas da demanda, estamos propiciando condições para a formação de um profissional crítico e preparado também para a atitude científica, fortalecendo a ideia da necessidade de sua atuação consciente na Educação do Campo.

A conquista ao direito à formação em cursos superiores é uma realidade que demonstra ser possível criar condições de aprendizado para a atuação no campo. Esse novo perfil apontado pela coordenadora apresenta uma preocupação com o compromisso social, com a inclusão dos assentados na Universidade.

A proposta de formação desses sujeitos parte de nova perspectiva de cursos, que pressupõe atender a uma demanda específica e diferenciada, portanto, o curso também deverá apresentar uma perspectiva diferenciada para atender aos alunos. Essa população vive e trabalha no campo, portanto, possui jeitos e modos de viver diferentes dos que vivem na cidade. Assim, relacionam-se diferentemente, também, com o tempo, com a família, com a educação, com o lazer e com a comunidade, criando uma identidade cultural e social própria.

Para superar as práticas educacionais dominantes, é preciso propiciar condições para a formação de um profissional crítico e preparado, também, para a atitude científica, para produzir conhecimento, porque a educação do campo pretende um novo tipo de sociedade que se apresenta numa perspectiva de emancipação humana.

Portanto, há a exigência de aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos o professor precisa dominar e quais conhecimentos serão necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora.

De acordo com Santos, uma nova forma de conceber o campo e o conhecimento, exige profissionais “de outro tipo”, “não mais formado dentro de gavetas de disciplinas” (2009, p. 51).

Nesse sentido, a educação do campo defende uma educação para além da escola e na qual esteja presente a formação humana em diferentes aspectos. Uma educação com o objetivo de lutar não só pelo direito à educação, mas, para uma escola para todos do campo, como também, por espaço físico na universidade e, ainda, para formar educadores que estabeleçam uma dinâmica de ensinar e de aprender, que permitam estabelecer um diálogo entre as teorias e as práticas educativas e os modos de vida de todos os sujeitos.

Nessa perspectiva, essa concepção, ao reelaborar criticamente os diferentes saberes teóricos e práticos, produzirá um novo conhecimento, capaz de orientar práticas mais conscientes em relação ao respeito à diversidade cultural e ao processo de transformação do campo.

No entanto, se a diversidade for oferecida por meio de disciplinas específicas dentro de um curso, ou diferentes culturas para diferentes sujeitos, o trabalho com a diversidade, pode se transformar em segregação. É preciso que se contemple a cultura de todos para todos, e não a de um grupo específico. Nesse sentido, é consenso afirmar que todos os entrevistados sabem quem são os alunos do “Educampo”, e conhecem suas origens no campesinato. No entanto, segundo a Edna e Natália (equipe pedagógica), a diversidade cultural no curso “é muito grande, inclusive dentro do mesmo assentamento”. Isto exige considerar não tratá-la como superior ou inferior à outra, mas que o respeito e o convívio pleno com as diferenças devem ser respeitados.

Entendemos a importância de que haja clareza nessa concepção, para ser possível a formação, com a fundamentação para o campo. É fundamental oferecer formação adequada para os professores em formação que irão atuar no campo, como também, estabelecer relações com a discussão política nas disciplinas, para ser possível superar o senso comum, responsável pela subserviência. E, assim, oferecer uma formação que avance do discurso político ingênuo, para um discurso crítico, que abarque novas dimensões político-pedagógicas, para dar conta do movimento de reelaboração do pensamento e de transformação social. Nesse sentido, na seleção de professores – “Os critérios previamente estabelecidos” apresentam extenso rol, nomeado exaustivamente pela coordenadora Marília:

Pertencer ao quadro de professores efetivos da instituição; estar vinculado a um Departamento da área de educação; possuir, no mínimo, Curso de Pós Graduação na área de sua atuação; ser licenciado na disciplina sob sua responsabilidade; possuir disponibilidade para participar de Curso de Capacitação; possuir disponibilidade para ministrar aulas no Tempo Escola; desenvolver atividades pertinentes ao projeto, relacionadas ao Tempo Comunidade; ser selecionado pela Unimontes, por meio de critérios previamente estabelecidos.

Constatamos, através das entrevistas, que aspectos meramente burocráticos permeiam e dominam a seleção de professores para a Educação do Campo. A seleção dos professores se dá com base nos mesmos critérios dos cursos regulares. Não se leva em consideração a afinidade com as discussões necessárias na educação do campo, ou a militância.

Sendo assim, não se leva em conta se estes professores tem clareza na concepção de educação do campo. Portanto, o grande desafio para os professores é formar educadores para o campo, sem ter construído os conhecimentos necessários para formar professores do campo para o campo. Conhecimentos estes, históricos e sociais, sem conhecer o contexto no qual esses formandos estão imersos, pois, é necessário considerar as práticas dessas populações: saberes, valores, cultura, sentimentos, modos de vida, memória, fatores essenciais no processo de construção e fortalecimento de suas identidades.

Entre os professores pesquisados, incluindo os componentes da equipe pedagógica, no total de 9 (nove) professores entrevistados, 7 (sete) professores não tem experiência com a educação do campo, nunca visitaram as comunidades rurais envolvidas, nenhum é militante, sendo a primeira experiência, o Curso de Pedagogia do Campo. Conseqüentemente, podemos inferir que os professores não trabalham com os fundamentos filosóficos, nem com compromisso político, tão necessário ao educador do campo.

Na opinião de Veiga e Carvalho (1994, p.50), “o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera ‘repetidora’ de programas de ‘treinamento’, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais”. Nesse enfoque, configura-se o desafio que é construir um projeto para formação de professores, que formem profissionais capazes de atentar para as especificidades e diversidades do campo, na perspectiva da construção do conhecimento histórico e socialmente construído, para que, a partir dele ocorra a construção e produção de novos conhecimentos.

Assim, apontamos aqui, a importância de se ter definido claramente a concepção de formação de professores para que se cumpra a função social da universidade que defendemos nesse trabalho, que é pensar o projeto de sociedade, considerando o contexto e as questões políticas, sociais, culturais e econômicas, em todos os espaços universitários. Isto porque, a universidade é o *locus* para se pensar e criar as condições para a promoção do desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, para produzir conhecimentos comprometidos com a construção de um projeto de sociedade para a emancipação, com a superação da lógica do capital de uma formação profissional para o mercado de trabalho, priorizando a formação humana, pois como afirma Freitas (2008, p.127), “nós estamos interessados em formar um novo homem”.

Outro aspecto detectado no GF, com relação à seleção dos professores é haver repetição desses docentes, pois ao se obedecer sempre aos mesmos critérios, serão sempre os mesmos professores que serão selecionados até o final do curso. Dos professores entrevistados, todos já ministraram, no mínimo, duas disciplinas no curso. Levando em consideração que o curso está no seu quinto módulo, sempre estão presentes os mesmos professores, as mesmas concepções, as mesmas práticas.

Não são claros os objetivos do curso para quatro professores, mas, eles acreditam que compreendem a concepção de formação de professores do curso. Por outro lado, ao enfatizarem uma formação de professores com condições para trabalhar especificidades do campo, mas com um “olhar para além do campo” e a “aquisição de competências para

atuação também na zona urbana”, os componentes da equipe pedagógica, Natália e Edna, são unânimes em afirmar que

a “intenção” é formar aquele professor que compreenda as especificidades do campo. E completa: formar um professor que não tenha uma visão limitada, que compreenda as características da Educação do Campo, ele tem o compromisso com a Ed. Campo saiba que é uma educação diferenciada da educação urbana, mas que não fique limitada. Que amplie o campo de visão destes alunos. Eles não estão sendo formados unicamente para atuar no campo. Também poderão atuar na zona urbana (Natália e a Edna).

Porém, os professores não denotam segurança para definir a concepção do curso, conforme identificamos em algumas falas: “Eu diria que não é necessariamente para o campo” (Professor Ricardo); “A característica principal é formar esse professor para ele ter condições para atender na comunidade dele, onde ele vai atuar” (Professora Ana).

Segundo os entrevistados, a compreensão sobre a concepção da educação do campo se deu com a colaboração dos alunos, pois existe essa interação e se “aprende junto”. Esta compreensão foi constatada no GF, na fala dos alunos:

Muitos professores não têm esse envolvimento com o campo e aprenderam demais com a gente com as nossas vivências. Eu acho que o curso trouxe muita riqueza para a universidade (Maria, aluna).

No geral os professores estão interagidos com a educação do campo. No decorrer do curso tivemos professores bem distantes do que estamos procurando. Sabemos que a maioria não tem a prática porque não foram preparados para a educação do campo. Mas percebemos que alguns se esforçam mais e buscam conhecimentos mais específicos (Júlio, aluno).

Professores caíram de paraquedas no curso, mas sem causar transtornos. O curso é atual e não temos muitos professores com formação para o campo. Não adianta maquiagem (Joana, aluna).

Apesar disso, há a clareza de que a formação deve se dar pela construção do pensamento crítico/científico e pela sólida formação teórica. Notamos, também, um esforço dos professores e dos alunos em construir juntos, conhecimentos necessários para a efetivação do curso. Notamos, ainda, que os professores demonstram satisfação, entusiasmo e acreditam que, apesar dos limites de implantação do primeiro curso, nessa configuração, eles podem ajudar à universidade a construir uma formação sólida para a educação do campo.

Vale destacar as colocações da professora Fernanda, não compartilhadas com as demais falas dos outros professores. Para ela, a Unimontes não tem experiência com Educação do Campo, assim como não tem em Educação Indígena ou Quilombola. Na sua avaliação, a universidade baseia-se em experiências de outras instituições. No entanto, ela

acredita que a experiência seja enriquecedora e que “pode ser aperfeiçoada”. A professora identifica, ainda, um distanciamento entre o projeto e prática e que o fato do professor não fazer parte da realidade do campo é “um elemento complicador”. Nesse sentido, ela reconhece que “temos um longo percurso... pelo que conheci do Projeto”. Ainda, na sua opinião, “quem tem que fazer o curso é quem vive a Educação do Campo, quem pesquisa Educação do Campo e quem está lá, trabalhando no campo”. Enfim, não acredita na permanência e/ou valorização e funcionalidade do Curso.

Por outro lado, de forma consensual, os demais professores demonstram ter “afinidade com a proposta”, apesar de não terem envolvimento com a educação do campo, acontecendo o distanciamento entre teoria e prática na formação de professor, pois os saberes, identificados como disciplinares, como aponta Tardif (2002), são os saberes acadêmicos, na maioria, definidos e selecionados pela universidade. Entendemos que os saberes experienciais dos profissionais envolvidos devam ser estreitamente articulados, o que não parece ser a preocupação central da universidade. A prática pedagógica do docente, assim como a afinidade deste com a proposta do curso precisam estar em sintonia, em função da natureza desse curso.

No tocante à importância das parcerias que estão sendo realizadas entre os movimentos sindicais e sociais do campo, estas, são consideradas pelos coordenadores e professores, como sendo uma nova perspectiva de educação e de escola, que hoje parece se inscrever na construção de uma nova hegemonia pedagógica e social. Tal parceria extrapola a mera celebração formal de um convênio, conforme a professora Laura destaca:

Eu não dei nenhuma aula em que não estivesse presente ou uma coordenadora ou um membro da equipe ou órgão que acompanha o curso, como a FETAEMG e os demais.[...] Isso dá indícios de que há um compromisso sério da universidade no acompanhamento. [...] mas acho que não era gratuitamente que aquele pessoal estava ali. Era para colher informação para melhor conduzir o curso.

As parcerias com o INCRA, Pronera, Fetaemg e Centro de Agricultura Alternativa e a universidade são essenciais para a realização do curso. É a possibilidade da participação da universidade na comunidade e nos movimentos, e destes, na universidade. A ação conjunta com os movimentos sociais alia a universidade para além da apropriação do conhecimento científico incorporar, também, os saberes como agroecologia, desenvolvimento sustentável e outros.

Essa ação conjunta constitui práticas formativas e trazem questões sobre as especificidades do educador para atuar no campo. Primeiro, a participação dos movimentos

sociais e sindicais nesse processo histórico de formação. Em segundo lugar, porque abrange uma dimensão muito importante no processo formativo, a de caminhar no sentido da formação para extrapolar e ir além da educação escolar, através da compreensão dos diferentes tempos e espaços formativos que existem no campo, com relação ao território, ao trabalho, às relações de sociabilidade.

Enfim, uma formação para que o educador seja capaz de visualizar, compreender e aprender a agir em diferentes situações e espaços. Assim, será possível entender a articulação entre escola e comunidade e a gestão desses processos educativos, tanto escolares, quanto os comunitários, tão necessária na educação do campo.

Além disso, os alunos do curso de Pedagogia do Campo, por pertencerem a diversos assentamentos, existem e persistem, dentro de um isolamento geográfico que, por si só, representa um forte obstáculo ao acesso à universidade. Os parceiros ajudam a amenizar essas distâncias ao estabelecerem permanentes diálogos nos assentamentos e sindicatos.

Visto sob a ótica de Cury (2000), os coordenadores poderão ser inseridos na categoria Mediação (Cury, 2000, p.43), quando este propõe, que se relacione “o real e o pensamento”, tendo em vista a historicização do fenômeno. Neste sentido, a mediação existe em si mesma. É que, sem as mediações, as teorias se tornam vazias e inertes e sem as teorias as mediações se tornam cegas (Cury, 2000, p.44).

Assim, é que a mediação, por exemplo, do conhecimento, é capital. A classe social em questão necessita do conhecimento, uma vez que, sem ele, não atinge a concepção de totalidade social.

Os coordenadores reconhecem e percebem a importância de tal categoria, atrelando-a a hegemonia, no tocante às questões ideológicas e às relações sociais que a geram. Eles apresentam uma visão dialética ao interpretar o real, a partir do contexto econômico/social e político dos educandos do curso, que é o centro de interesse do Curso de Pedagogia do Campo de Unimontes- MG.

4.2 Matriz Curricular e Organização Curricular

A forma de acesso ao conhecimento e de construção de conhecimento estão consolidados na matriz curricular, por meio dos conteúdos e práticas pedagógicas. Ao se tratar de educação do campo, a diversidade deve ser apresentada como a lógica fundante, pois é a construção das proposições do que foi pensado pelos movimentos sociais e a universidade.

Essa abordagem é prevista nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Segundo as Diretrizes, a discussão da temática sobre a diversidade acontecerá nas relações com o outro e com o meio e, assim, será construído o conhecimento.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2003) mencionam que o currículo e a aprendizagem estão relacionados ao trabalho e à diversidade do campo em todos seus aspectos sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero e geração, para se realizarem em diversos espaços e tempos educativos.

Nessa perspectiva, a universidade deve oferecer um currículo, com um projeto de formação de educadores para atender à educação do campo, que contemple uma nova forma de conceber a organização do trabalho pedagógico, numa dimensão integrada, sistematizada e intencional, para oferecer a materialização dos aprendizados.

No entanto, podemos afirmar que o currículo na prática é diferente do currículo prescrito. E quem o configura ou reconfigura são os professores nas suas ações. Pois não só, a grade curricular ou a lista de conteúdos e disciplinas, determinam o currículo, mas, a seleção desses conteúdos imbuídos das questões políticas, sociais, culturais e históricas. Por isso, é fundamental investigar sua materialização, para se pensar quais as finalidades, quais as funções dos espaços educativos e quais os saberes desejáveis. Até porque, o currículo se institui constantemente, por ser temporal e uma construção social.

A partir de agora, faremos a análise das proposições relacionadas à matriz curricular e sua organização, considerando a forma de funcionamento do curso. O consenso gira em torno da especificidade do curso; compreensão do processo pedagógico; interdisciplinaridade e Pedagogia da Alternância.

Os professores apontam, consensualmente, a riqueza do currículo em ofertar disciplinas que abordam questões relacionadas com as especificidades do curso. Se partirmos da ideia de que a escola sozinha não transforma o campo, mas o campo não se transforma sem a escola, podemos inferir que a formação de novos profissionais é que determinará essa transformação. Nesse sentido, será que apenas essas disciplinas comporão as especificidades do curso? Só por ter o conhecimento ligado à agroecologia, à política, à estrutura agrária, à identidade social e trabalho, à gestão ambiental, o curso oferecerá embasamento teórico e prático necessários para alicerçar o avanço filosófico e político para essa transformação?

Os alunos reconhecem que ainda é pouco. No GF, este ponto foi consenso em relação às especificidades nas disciplinas. Para Joana, “ainda falta alguma coisa para ser específico. Porque está arraigado na escola tradicional. [...] Há uma lacuna entre a formação do curso e a

realidade. Muita coisa tem que contextualizar”. Eles afirmam que as contribuições em relação à formação para a educação do campo são muitas. Mas, aguardam mais “análises das teorias”, “talvez nas metodologias”, lembrando-nos que “estão na metade do curso” e que “os primeiros passos foram dados”.

Quanto à sua organização, a proposta curricular do Curso de Pedagogia do Campo é organizada em três núcleos articulados, conforme a Resolução n.1 do CNE/CP, de 15 de maio de 2006: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversidade dos Estudos e Estudos Integradores.

A coordenadora Marília enfatiza: “estamos preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola do campo e no seu entorno”. De acordo com o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos do PP do curso, este se voltará para as áreas de atuação profissional priorizadas pelo PP e que atende a diferentes demandas sociais, o que possibilitará, segundo o PP (2007, p.75), a investigação sobre processos docentes e gestoriais, em diferentes situações institucionais.

Acrescenta o PP do curso: “estudo, análise e avaliação e teorias da educação, a fim de elaborar propostas consistentes e inovadoras para a Educação do Campo”. A dinâmica proposta no PP do curso (2007, p.90), apresenta eixos (escola, trabalho, cultura e território) e núcleos: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversidade de Estudo e Estudos Integradores. Notamos que os coordenadores do curso detêm conhecimento do PP e seus propósitos, parecendo existir um esforço no sentido de operacionalizá-los.

Identificamos a integração entre os três núcleos: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversidade de Estudo e Estudos Integradores. Os conteúdos articulam-se não apenas entre si, mas também, com os conteúdos e práticas dos demais núcleos. Além disso, se integram também os eixos: escola, trabalho, cultura e território.

Ao organizar o trabalho curricular nessa configuração, entendemos que o trabalho consiste na metodologia, na epistemologia e no pedagógico. No metodológico e epistemológico porque se realiza no processo permanente de formação. E no pedagógico porque os acadêmicos devem vivenciar, na prática, os processos para o qual estão sendo formados.

Neste enfoque, entendemos que a proposta curricular do “Educampo” há a possibilidade de formar educadores numa perspectiva político-pedagógica, ao inserir os conhecimentos científicos, numa articulação das disciplinas com os saberes, aqui denominados eixos e núcleos. No entanto, se constitui um projeto pedagógico que não

apresenta a ruptura da racionalidade instrumental. Apesar de, ser isto o pensado e o desejado pelos movimentos sociais.

Porém, no que se refere à organização curricular do curso, Natália e Edna, da equipe pedagógica, apontam a necessidade de se adequar “algumas coisas”, como o amadurecimento quanto à prática e ênfase no trabalho referente às diferenças.

Nesse sentido, Silva (2010, p.55) enfatiza que “o currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. Isto quer dizer que os sujeitos devem se envolver coletivamente, para pensar e participar da construção das propostas educativas, desvelando seus significados, identidade e cultura próprias. Não podemos inferir, no entanto, na fala da equipe pedagógica, que os alunos do curso de pedagogia do campo – Unimontes tenham sido “convidados” a participar da elaboração do currículo do mesmo, ou que tal currículo reflita um espaço e diálogo e de comunicação com os alunos. Ainda, segundo Silva (2010, p.150), “o currículo é lugar de poder. É documento de identidade”.

Quanto ao “atendimento às diversidades”, declarada pela equipe pedagógica, como estas poderiam estar presentes, se o currículo em questão não consultou os docentes, se seus “autores” não conhecem aspectos específicos de suas histórias? Além disso, privilegiar apenas diversidades ficou relegado a um passado remoto. Há, sim, que permanecer a preocupação revelada por Borges (2008, p.14), no que se refere ao papel do currículo nos cursos de formação profissional destes professores ser conduzida no sentido de que, “sejam mediadores culturais, o que pode ser favorecido por uma proposta curricular integrada que contemple diferentes aspectos da cultura”. Incluí, ainda, colocar este currículo “a serviço da libertação das classes exploradas”. E, para tanto, presumimos, há que se propiciar um currículo integrador, que ofereça formação mais ampla, dentro da citada perspectiva da integração e da alternância, descrito no PP do curso (2007, p.89), envolvendo o Tempo Escola/Tempo Comunidade.

A concepção de formação de professores presente no Curso de Pedagogia do Campo – Unimontes revela uma forte convicção, segundo Edna, de que “este aluno está sendo formado para a educação do campo, para atender a um aluno que deverá fincar raízes no campo, mas com olhar para além do campo”. E é ela quem completa:

Ele é um homem do campo, mas que não vive isolado no campo. Portanto, a concepção de formação de professores do curso de Pedagogia do Campo é exatamente essa: formar um professor que não tenha visão limitada, que tenha o compromisso com a Educação do Campo, saiba que é uma educação diferenciada de uma educação urbana, mas que não fique limitada. Que amplie o campo de visão destes alunos.

A posição da pedagoga da Edna (equipe pedagógica) está em consonância com o PP do Curso, que prevê atividades do TC acontecendo dentro das unidades operativas (*Campi* da Unimontes), com uso de laboratórios de informática e salas-ambiente para o desenvolvimento de ações do Tempo Comunidade.

Dois aspectos enfatizados pelas coordenadoras Alice e Marília foram apontados como positivos: “Levar em conta a realidade social e a utilização da interdisciplinaridade”. A coordenadora Marília refere-se, assim, à interdisciplinaridade:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia proposto para a formação de professores para atuarem com a Educação do Campo, tem caráter essencialmente interdisciplinar contemplando o aprofundamento dos saberes disciplinares e seus procedimentos científicos, propiciando aos acadêmicos conhecimentos sobre educação e os princípios políticos éticos da profissão docente. A Estrutura Curricular proposta, como pode ser percebida, ganha contornos diferenciados porque pressupõe que a aquisição dos saberes pedagógicos (científicos e didáticos) não ocorre de forma estanque, ao contrário, dá-se pela interação entre as várias áreas de conhecimento. Ela está organizada através de quatro Eixos Norteadores: Território, Cultura, Trabalho e Escola, que estão estruturando a abordagem dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, assim como tem situado diferentes atividades acadêmicas, tais como: a Prática Educativa, o Estágio Curricular Supervisionado, os Projetos de Pesquisa, a Produção do Material Didático e as Oficinas Pedagógicas.

A recomendação mais presente na literatura pertinente concebe que o curso de Educação do Campo exige que pensemos para além dos campos disciplinares instituídos, na medida em que nos coloca diante de novas necessidades e elementos desafiadores para a realização de um trabalho integrado com os conteúdos de ensino e aprendizagem que, no pensar de Martins *et al* (2009, p.95), não se resume em propor atividades dentro daquilo que vem sendo chamado de interdisciplinaridade.

É consenso entre os professores que conhecem a proposta curricular e sabem da intenção para formar um aluno para atender as especificidades do campo, bem como da necessidade do trabalho interdisciplinar. Mas, vejamos a fala da professora Nilda: “conhecer é uma coisa. Compreender é diferente”. Este ponto é digno de atenção, pois se compreender é diferente, mais diferente ainda, é colocar em prática. E segundo a pedagoga Edna (equipe pedagógica), a proposta curricular “necessita adequação na prática”, e “deverá existir melhoria, neste sentido”. Para os professores a proposta “é nova”, “inovadora”, “mas muito complexa”, o que demandará tempo para todos se adequarem a ela.

Quanto à interdisciplinaridade, é consenso para os professores que articulam os conteúdos das disciplinas aos contextos do campo e aos interesses dos alunos. No entanto, há quem se refira à interdisciplinaridade de forma equivocada, como o professor Ricardo, “procurei trazer o diálogo. Ficar o mais próximo possível do conteúdo com as vivências

deles”. E a professora Laura, “entendi que os textos escolhidos teriam que ter a ver com as especificidades do curso”.

Percebemos que existe uma preocupação em integrar os conteúdos das disciplinas às vivências dos alunos. Mas não existe na fala de nenhum professor o trabalho interdisciplinar entre sua disciplina e as disciplinas do curso, que são trabalhadas separadas umas das outras, mesmo nos trabalhos de pesquisa no tempo comunidade.

Martins *et al*, (2007, p.95-6) alertam: Num primeiro momento, esses materiais e atividades interdisciplinares se articulam, “mas é preciso que, a partir daí, sejam (re) significados de maneira a permitir uma nova visão da realidade e, também, do seu ensino e aprendizagem”. Citam o valoroso exemplo dos conteúdos de Ciências Sociais e Humanidades, que assumem um sentido mais claro para os sujeitos/educandos, uma vez que eles integram movimentos sociais e isso os estimula ao diálogo constante com a prática.

No que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos, o curso propõe que sejam realizados nos princípios da Pedagogia da Alternância. Para Nascimento (2003), resumidamente, a Pedagogia da Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. Tem suas bases no pressuposto do trabalho como princípio educativo. Essa metodologia se materializa nos chamados Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Tem como objetivo desenvolver uma educação voltada para as necessidades do trabalho no meio rural. É o esforço de estimular o vínculo dos alunos com as suas comunidades e nesse processo de conhecer e reconhecer permite compreender os processos educativos numa perspectiva dinâmica e de vivência coletiva.

Assim, a formação não se dá apenas nos espaços formativos escolares, mas também, nos tempos de produção da vida da comunidade, ao abranger não só as escolas do campo, mas também, em todas as ações dos educandos na construção dos conhecimentos, porque parte da compreensão de que a produção do conhecimento se dará na vinculação dos processos educativos com seu trabalho, sua cultura, sua família, o movimento, enfim com suas vivências diárias. Esta relação é essencial no seu processo formativo para manter sua identidade, para avançar teoricamente e para a produção da ciência nas interconexões entre o social e a natureza.

A Pedagogia da Alternância está regulamentada e inserida na educação do campo, também pelo Parecer CNE/CEB nº1/2006 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 01/02/2006. Para o MDA/Pronex (2006, p.1), esses espaços e tempos de alternância “não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim, distintos no que diz respeito ao

espaço, tempo, processos e produtos. [...] anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem”.

A alternância é concebida pela educação do campo como a integração em espiral da escola/saberes científicos com a comunidade/saberes tradicionais, para assim fortalecer os laços entre esses espaços. Por isso, os dois tempos são de aprendizagem e o Tempo Escola e o Tempo Comunidade são interdependentes. Nesses tempos, o aluno deve ser um pesquisador comprometido, para dar conta de conhecer a realidade e conhecer a si mesmo, seus avanços e as suas possibilidades, para que ambos sejam transformados.

No Tempo Escola os alunos desenvolvem um período intensivo de aulas na universidade. No Tempo Comunidade ao retornarem para suas comunidades desenvolvem suas atividades de trabalho e continuam seus estudos, fazem os trabalhos sugeridos pelos professores. Nesta fase, eles devem articular os conhecimentos científicos estudados no TE, com os conhecimentos estudados e vivenciados nas práticas desenvolvidas na comunidade em geral, sejam elas no trabalho, nas escolas, na participação do sindicato, nas atividades com a família e nas atividades desenvolvidas na comunidade.

No entanto, se os alunos realizam as atividades do TC sozinhos e ao retornarem para sua comunidade, retornam, também, às suas atividades cotidianas, as atividades previstas para acontecerem ao longo do período do TC, podem ser comprometidas, pois, sem apoio para as discussões, podem ser realizadas nas vésperas do módulo seguinte. Sem a discussão coletiva, as atividades perdem o sentido, pois são feitas apenas para cumprir prazos, uma vez que as condições são desfavoráveis e provocam a descontinuidade do processo proposto pela alternância.

A Equipe pedagógica aponta como elemento “dificultador” no Tempo Escola a situação econômico/financeira de carência em relação à falta de recursos para se manterem no tempo universitário. E alerta para as “condições de permanência, acomodação, hospedagem” e para as “dificuldades financeiras para manutenção dos gastos do curso”. O valor de ajuda de custo de R\$ 380,00 é insuficiente para cobrir os custos das semanas do TE. Completam afirmando que “não tem como essa situação não influenciar a aprendizagem dos alunos”. Nesse aspecto é necessário mencionar que a universidade não possui alojamento e o restaurante universitário está em construção, na fase de acabamento.

É preciso esclarecer, ainda, segundo a coordenadora Alice, que anteriormente o MEC e o FNDE autorizavam o pagamento por meio de bolsa. Mas, o Pronera é um programa gerenciado pelo INCRA, que é um órgão do Estado de Minas Gerais e o INCRA não tem autorização, nem regulamentação ainda para efetivar esse pagamento, como bolsa. No caso

dos alunos, segundo a coordenadora Alice, foi preciso “transformar isso em ajuda de custo, que ele recebe. É irrisório para ele se manter aqui no período das aulas”.

Nesse caso, o que o aluno recebe não chega a um salário mínimo para ele sair do seu assentamento, para seu transporte, alojamento e sua alimentação no período de cinco semanas em Montes Claros. Essa proposta deveria entrar nas pautas das discussões dos movimentos sociais junto aos órgãos públicos, pois o curso é oferecido a um grupo considerado minoria e longe de ser assistencialismo, mas deve ser considerado com diferenças aos demais, pois os alunos estão fora da sua comunidade e de seu trabalho, fonte de sua renda, buscando melhoria para si e sua comunidade através dos estudos.

Entendemos que o contato do professor com os alunos no “Educampo” se dá apenas no Tempo Escola. No Tempo Comunidade ele desenvolverá as atividades prescritas pelo professor durante a disciplina, mas não tem mais contato com o mesmo.

No tempo Comunidade é preciso que essa organização se dê por meio de uma continuidade, para permitir que as atividades se complementem com atividades de pesquisa, desenvolvidas nos dois tempos e durante todo o curso. Em cada módulo, essas atividades devem acontecer de forma contextualizada e integrada em todas as disciplinas. Para isso, seu desenvolvimento precisa ser muito bem articulado com a organização das atividades, com as escolhas adequadas dos procedimentos e dos instrumentos, para que estejam em coerência com os princípios da alternância.

Essa postura promove as práticas educativas para o desenvolvimento da auto-organização dos alunos. Essas práticas podem e devem desencadear a produção de trabalhos individuais e coletivos para favorecer o aprendizado dos mecanismos necessários à organização coletiva, pois, a auto-organização deve ser um trabalho de responsabilidades, e não pode ser apenas para cumprir tarefas, mas para haver a participação efetiva dos educandos, constituídos como sujeitos do processo.

Esses processos de auto-organização dos alunos devem promover o protagonismo dos educandos no desenvolvimento das atividades, de modo que se organizem para planejar, pensar, aprender como fazer e organizar as práticas, sejam elas dos processos educativos escolares ou comunitários.

Mas, se a auto-organização dos alunos é algo pensado pelos movimentos sociais e pela proposta da educação do campo, essa dimensão educativa deve ser contemplada na organização do curso. No que se refere ao TE existe pouca ou nenhuma participação dos alunos nas tomadas de decisões. Pelo que podemos notar até o momento, não existe representação estudantil. Isso não significa que não há espaço para a gestão democrática, mas

os alunos não cogitaram no GF essa possibilidade. Eles reconhecem existir diálogo com a coordenação e com os professores, como afirma a acadêmica Irene: “A Alice (coordenadora) nos ouve, olha nos nossos olhos”. Entretanto, em nenhum momento disseram participar da tomada de decisões quanto às matrizes pedagógicas ou outras questões. No entanto, valorizam a possibilidade de avaliarem os professores. Essa avaliação é realizada no final de cada módulo. Porém, inferem que “essa avaliação serve apenas como um procedimento burocrático” da universidade e não, para se reavaliar procedimentos e posturas.

No Tempo Comunidade verificamos o espaço para a auto-organização. Os alunos organizam seus tempos de estudos e trabalhos, suas ações na comunidade e família. Percebemos que, no momento do TC, há por parte dos alunos o aumento e a valorização do conhecimento da realidade da comunidade, a partir das relações estabelecidas com os conhecimentos científicos adquiridos. No GF os alunos destacam que já dão conta de estabelecer e levantar “ações para melhoria comunidade (político-pedagógico-culturais)”, desvelar as “ideologias” e numa tarefa de construção emancipatória, encontrar as ações necessárias para as “transformações na comunidade”.

Os professores confirmam, ao afirmarem que “a maioria dos alunos tem ação política/transformadora em comunidades”. Esse discurso está presente, também, no Tempo Escola quando os professores dizem que os alunos “são politizados” (Prof. Ricardo, Profa. Nilda, Profa. Laura e Profa. Ana). Isso enriquece as discussões, porque o professor extrapola as informações acadêmicas das disciplinas, para inclusive através delas reelaborarem discussões que se apresentaram no “senso comum” e garantir o avanço na produção do conhecimento. Na opinião da equipe pedagógica, os próprios alunos ajudam os professores, existindo, neste sentido, uma integração.

Os professores reconhecem que os alunos dão conta de se posicionarem sobre as intencionalidades e já tem internalizado essa capacidade ao se organizarem para executar as atividades sugeridas. Eles destacam, ainda, a capacidade de oralidade e de argumentação frente aos temas discutidos em sala e apontam como características na maioria dos alunos: relativa capacidade de aprendizagem, sendo que os mais jovens se adaptam melhor; são contestadores e não aceitam imposições vindas “de cima”; buscam aplicar o conhecimento acadêmico em suas comunidades (às vezes, “extrapolando”, dando “dimensões coletivas, político-partidárias”). Nesse sentido, Santomé (1998, p.254) menciona que “[...] os desafios de uma educação libertadora levam a compromissos com ideais políticos...”.

Uma contradição por nós detectada refere-se ao fato de o currículo do curso apontar avanços na proposta de integração, mas se organizar em um curso estruturado como a maioria

dos cursos regulares, com formas tradicionais de ensino e lógica disciplinares, com bom percentual destinado às atividades práticas como os outros cursos. Seria este um impacto negativo do curso? A resposta é não, já que se pretende uma educação “para além do campo e para o Campo”.

Apesar dessa capacidade de articulação dos alunos é, também, no Tempo Comunidade que eles se deparam com os entraves da formação na alternância. Eles demonstram a necessidade das visitas dos monitores (suspensas pela questão de verba, já mencionada) que fazia o elo entre as atividades TE e TC, além de tirar as dúvidas. Portanto, o apoio pedagógico fica comprometido, em especial pela falta de comunicação, pois a maioria dos educandos não tem acesso, pois não existe internet nos assentamentos no TC.

É consenso entre os alunos que participaram do GF não ter “a quem recorrer no tempo comunidade” (Mirtes, André, João e Jane). Isso denota que ficam no individual, numa atividade solitária, porque não tem com quem discutir. Se não tem monitores, nem a equipe pedagógica para articular os encontros para as discussões e troca de ideias, fazem tudo sozinhos. Sobretudo, porque na maioria dos assentamentos não existem pessoas com curso superior. No GF os acadêmicos disseram, ainda, sentir “Isolamento intelectual”, por não terem acesso a informações. Segundo eles, “falta biblioteca na comunidade, falta material de estudo e pesquisa” (Maria, Kátia e João). A aluna Fernanda mencionou: “no seminário em Brasília eu questionei isso. Os materiais de apoio teórico. Acaba se limitando aos materiais teóricos das apostilas discutidas na sala de aula. Precisamos nos mobilizar para conseguir montar uma biblioteca na comunidade”.

Para a aluna Maria, “o embasamento teórico no TC fica comprometido porque não temos biblioteca em nossa cidade”, o que dificulta avançar conceitualmente nos trabalhos e na pesquisa. Este alerta é, também, evidenciado pela equipe pedagógica quando se referem à falta de acesso à informação (de biblioteca na comunidade, equipamento de informática e material didático complementar necessário ao estudo cotidiano) e à adaptação do tempo de trabalho no campo e estudos acadêmicos.

Porém, neste sentido, no GF eles disseram que conseguem amenizar o problema com a “administração do tempo para conseguir mais horas de estudo” e levantam como possibilidade a “necessidade de mobilização para conseguir bibliotecas nas comunidades” (Kátia, João e Maria).

Tais reflexões sobre o real revelam-se no momento em que esses alunos descobrem as contradições existentes no seu real (o novo, a universidade X o real da comunidade). Surge, na consciência da contradição, a possibilidade de interferência no real: “administrar melhor o

tempo - de trabalho no campo – para conseguir mais horas de estudo”; “necessidade de mobilização para conseguir bibliotecas na comunidade” (Kátia, João e Maria).

Retomamos aqui, as ideias de Freire (1982), no sentido que o educador exortou educadores a tornar os indivíduos mais capazes de construir uma resposta politicamente pertinente face às situações profissionais e sociais concretas que eles serão levados a conhecer ao longo das suas vidas. Eis aí uma questão que se coloca em razão do pertencimento social, que parece estar implícita no currículo do curso.

O que inferimos do discurso dos professores acerca dos alunos, é que eles percebem o nível de interesse pela aquisição do conhecimento por parte desses alunos e que os alunos, tentam a superação da contradição, ao almejarem “uma biblioteca na comunidade” e melhor acesso aos meios de comunicação e informação.

Pela reflexão acerca da contradição observada no dizer dos alunos – detentores de uma consciência de classe – nota-se que a natureza dialética do real, sua expressão e ação, conduzem à significativa possibilidade de uma interferência no real (Cury, 2000, p.32), conforme se vê na ação desses alunos.

Quanto às questões ligadas a implantação da proposta curricular do “Educampo”, é consenso para as coordenadoras do Curso de Pedagogia do Campo – Unimontes – MG, mediante análise efetuada sob a ótica de Análise de conteúdo de Bardin (2007), onde se infere as palavras induzidas pela entrevista, concluir que os coordenadores percebem o curso conectado a vivência do aluno do campo, levando-se em conta, a interdisciplinaridade e a valorização de pesquisa e extensão. Concordam, portanto, que o saber educar não se constrói somente na academia, mas também no campo, na militância, integrando diferentes saberes, articulando-os aos demais conhecimentos acadêmicos pedagógicos e específicos, conforme indicam Antunes e Martins (2009, p.93).

No entanto, as coordenadoras, apontam desafios a serem superados, “tendo em vista a complexidade do fenômeno escolar do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo”. Neste ponto, os coordenadores sabem da complexidade de oferecer um curso na sua primeira versão. A universidade baseia-se em experiências e no diálogo com outras instituições, mas isso não garante que no chão da sala de aula, a proposta seja executada como foi pensada.

A fala denota certo desencanto quanto às expectativas das coordenadoras em relação à proposta do curso. Marília e a Alice, afirmam “tentar avançar” [...] “nos limites da educação do campo” [...] “tendo em vista a complexidade do fenômeno escolar do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo” e “perspectivas de gerar possibilidades de intervenção e transformação”.

No discurso velado – ou oculto –, observamos nas opiniões dos coordenadores a presença de certa insegurança quanto ao cumprimento das proposições legais. Eles justificam tal situação em razão da “novidade” dessa proposta, que de tão “complexa”, posto ser uma experiência que inova, necessita, ainda, que haja certa sistematização dessa experiência.

E, assim, percebemos como maior dificuldade na implantação do curso, o que está na fala da coordenadora Alice: “é muito difícil para o docente às vezes se desvincular da proposta que ele tem de formação de professores para o meio urbano”.

Percebemos aqui, que mesmo acreditando na proposta, o que é aprendido é mais forte porque é o vivenciado. Assim, os professores se formaram em um curso urbano para ministrarem aulas em cursos urbanos. Por mais que tenham consciência da proposta curricular, por vezes se pegam tendo as mesmas práticas de um curso urbano.

A coordenadora Alice tem clareza na necessidade de pesquisas para “ter outro olhar e que desse retorno... porque, às vezes, esse nosso olhar está impregnado da nossa proposta”.

No entanto, para os professores, o curso se constitui em uma experiência nova, que está em construção, mas que se propuseram a construir juntos essa proposta de educação do campo. E, sendo assim, é um aprendizado para todos, conforme podemos observar na fala de alguns professores:

Acredito piamente neste curso. Acho a Unimontes inovadora porque fez uma proposta tão audaciosa porque é uma coisa nova. [...] está apostando no desenvolvimento de toda a área de sua abrangência e o campo é sua grande área. E é uma construção. É um caminho que está sendo construído. É um aprendizado. [...] É um sonho de todo mundo que trabalha no campo. É ter uma educação de qualidade para todos do campo (Professora Nilda).

A Unimontes tem essa característica. Ela usa no slogan a integração. Ela traz essa relação com o campo. Essa coisa do mais simples, mais humano, mais próximo com a realidade na qual está inserida. [...] Mas a preocupação maior está na missão da Unimontes de integração regional. O grupo que organiza o curso, os professores não são do campo. Mas tem a ideia com a coisa de ensinar. Eles sabem o que é ensinar e o aprender. E que o grande lance está na autonomia (Professor Ricardo).

Portanto, os professores demonstram confiança no curso. Eles enfrentam juntos com a universidade, o desafio de instituir uma proposta curricular tão singular e diferenciada da prática vivenciada por cada um. E aceitam se deslocar da sua zona de conforto para pensarem um modo de produção de conhecimento e efetivarem uma educação do campo. Podemos inferir, enfim, que existe cumplicidade dos professores com o curso. Essa cumplicidade é um ganho considerável, pois fortalece o curso ao permitir a troca de ideias, o crescimento mútuo, a valorização dos saberes e o compromisso com a identidade dos movimentos sociais.

4.3 Relação Teoria e Prática

Partimos do pressuposto gramsciano que a concepção de educação para o campo deve acontecer na perspectiva da construção de um projeto de sociedade, para a transformação social. Nesse sentido, uma mudança na sociedade pela classe trabalhadora para Gramsci (1995), não depende unicamente de inserção na luta pelas transformações nas questões econômicas. Para Gramsci, deve haver uma organização no âmbito cultural, de forma a alcançar um nível de consciência que lhes possibilitem se posicionar como sujeitos, a partir de seus próprios fins, para serem construtores de sua própria história.

O movimento de reflexão sobre o mundo para transformá-lo é um dos princípios educativos da concepção da educação do campo. É no movimento de pensar a realidade que surge a *práxis*. De acordo com Kuenzer (1998), a teoria já existente deverá ser buscada permanentemente a partir das necessidades de compreensão da prática, sendo tomada como marco inicial e provisório que deverá ser reelaborado e reconstruído a partir do confronto com a realidade empírica.

Ao procurar entender o conceito de *práxis*, encontramos a explicação na reflexão de Marx (*apud* Pimenta, 2006, p. 86), para quem “*práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (*práxis*)”.

Dependendo do momento histórico, as inferências dos sujeitos poderão gerar novos conhecimentos, novas teorias a partir desta relação estabelecida entre a teoria e a prática. Para Triviños (2006, p.136), “quando as práticas alcançam os níveis de veracidade na realidade, então o conhecimento que surge dessas práticas pode ser denominado ciência ou arte”.

Essa articulação ensino-pesquisa é considerada pelo Manual do Pronera (2004, p.48) como fundamento para repensar a relação teoria e o desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o desenvolvimento sustentável do campo.

Esse movimento dialético de construir e reconstruir o conhecimento pelo confronto da teoria com a prática, ainda, segundo Triviños (2006), busca explicar a razão pela qual existe a união entre trabalho e educação. Para este autor, aí reside a busca que se verifica em experiências de educação que não estão a serviço da manutenção do quadro vigente em nossa sociedade, pelo contrário, são ações que buscam uma educação emancipadora e conscientizadora, para lhes permitir construir possibilidades de luta pela transformação das condições de desigualdade, que lhes estão impostas pelo sistema que está posto.

Por isso, é importante entender essa relação num projeto educativo que entrelaça prática-teoria-prática, para relacionar o conhecimento teoricamente elaborado com sua vivência no trabalho, na relação com a comunidade.

Sobre a relação teoria e prática na proposta, a coordenadora Marília ressalta:

[...] está acontecendo de modo que os educandos possam vivenciar na prática de sua formação, a lógica metodológica para a qual estão sendo preparados. [...] Estão sendo adotados processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre o rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências sócio-culturais.

Nesse sentido, entendemos que o depoimento traz elementos importantes à proposta da educação pensada pelos movimentos sociais. Afinal, a formação na universidade tem um papel a cumprir nessa trajetória de luta, uma vez que ela possibilita uma inserção política, filosófica e cultural do sujeito. Assim, podemos salientar que haveria a elevação da consciência do sujeito, de modo que o mesmo tenha condições de interferir e participar ativamente dos processos decisórios de seu grupo e do grupo na sociedade.

Entendemos que a formação proposta é uma metodologia diferenciada valorizando a cultura da população do campo, tendo como objetivo possibilitar a inserção ativa dessa população em sua comunidade, bem como na sociedade urbana na qual se relaciona e interage e que direcione sua atenção para a melhoria da qualidade de vida do campo. Será assim, aquela que não tenha como meta simplesmente a permanência e fixação do homem do campo no campo, mas que lhe proporcione oportunidades teóricas e práticas de interagir na sua realidade e de reconhecer que pode ter chances de sobreviver no campo com iguais, ou maiores condições do que o homem que vive na cidade.

No depoimento da pedagoga Edna fica evidente como é estabelecida a relação teoria e prática no curso. Vejamos:

Quando os professores passavam as atividades para o TC, todas as atividades desenvolvidas contemplavam a relação teoria e prática. No TE percebíamos o grande esforço dos professores em estabelecer esta relação. O memorial foi fantástico. Eles desenvolviam experiências nas escolas da comunidade deles, eles entrevistavam os professores e relacionavam a análise com a teoria trabalhada. São atividades que percebemos a intenção de relacionar a teoria e a prática. E era mais perceptível ainda não só nos trabalhos escritos, mas no diálogo, nos relatos.

Podemos inferir que, na visão dos pedagogos, na teoria e prática das disciplinas do curso são trabalhados conteúdos teóricos envolvidos com a prática da comunidade e que possam ser relacionados com a realidade do campo.

Eles relatam a interessante consequência observada no fato da aprendizagem ter se transformado em ação política dentro das comunidades dos alunos.

Muitos alunos faziam reuniões com a comunidade a partir de atividades dos professores e que nas reuniões tomavam uma dimensão que extrapolavam as orientações, porque passavam a ser uma solicitação política da comunidade e atingiam outros contextos. Isso é importante relatar porque as discussões partiam da universidade, ia para a comunidade e chegava, às vezes, até na câmara dos vereadores. Fugia de nossa competência como articuladores pedagógicos, apesar dos problemas terem sido detectados a partir das solicitações da universidade tinha um limite como atividade acadêmica, mas tomava uma dimensão para agora ser uma atividade coletiva da comunidade e não mais só do acadêmico da Universidade.

Novamente Freire (1981), a leitura do mundo e a leitura da palavra. Missão cumprida! Excelente resultado que, a nosso ver, não foge a competência do articulador pedagógico.

Assim, é possível a intervenção na realidade e a construção de novos conhecimentos, novas intervenções, novas produções, que demandarão novas posturas, porque novas demandas vão surgindo e exigindo novas posturas. De acordo com os princípios pedagógicos dos movimentos sociais, não há como o sujeito se tornar um educador para a ação transformadora se ele não souber articular teoria e prática.

Assim, percebemos a articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação teoria e prática. Para a pedagoga Edna, “na prática, a discussão que parte da universidade, passa à comunidade, como ação política”. Há a constatação de que o pedagógico está associado ao ato político e o ato político ao pedagógico, desenvolvido aqui, pela característica da pesquisa.

A pesquisa se refere ao pensar crítico sobre a prática para reelaborá-la. Podemos dizer que, nessa proposta, de acordo com Santos (2005, p.42), “a sociedade deixa de ser um objeto de interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência”. Nessa perspectiva, é o elemento constituinte da identidade de educador, pois é uma atividade que se constitui do fazer na pesquisa, em confronto com os conteúdos do curso com a realidade e contribui para a formação do educador/pesquisador.

Para o professor Ricardo, essa é uma postura presente no curso e já está incorporado na postura do aluno.

Eles é que promoveram a ideia da pesquisa. No trabalho de campo a turma é muito favorável a pesquisa. A turma tem a característica de não fazer por nota, por pressão. Eles fazem com gosto. Eles já vêm discutindo a pesquisa antes de começar, porque eles já conhecem já sabem o objeto de estudo deles.

Apesar de não ter a divisão. Eles tiveram o trabalho de campo no TC e o debate permanente, no estilo de trabalho que era necessário fazer de discussões muito politizadas. Foi estabelecido um diálogo permanente no trabalho de grupo, nos debates e na exposição de ideias no TE (Professora Nilda).

No entanto, percebemos variações no trabalho desenvolvido pelos professores, mesmo que em minoria. Alguns professores entendem que o TE é para a teoria e só no TC cabe as atividades que envolvem a teoria/prática, principalmente a pesquisa nas atividades. Vejamos o depoimento da professora Damaris, quando questionada sobre a relação teoria e prática em suas aulas:

No tempo comunidade sim. Fizeram em forma de relatório a partir de uma pesquisa das identidades das comunidades. E a outra disciplina eles iriam pesquisar e analisar se a prática dos professores das escolas da comunidade utiliza os estudos vivenciados na disciplina.

Para a professora Laura, “eles tinham que desenvolver uma atividade na sala de aula e relatar os resultados. Mas, sem prescrever em um projeto. Mais como um exercício para obtenção de dados dos resultados. Sem a intenção de analisá-los”.

Estes depoimentos demonstram que os professores não compreendem a atitude de pesquisa, ser também uma atitude na relação teoria/prática, independente dos tempos educativos.

Nos depoimentos do GF, os alunos apontam que reconhecem a importância da teoria atrelada à prática. Vejamos os depoimentos:

Todos os professores enfatizam a importância da teoria atrelada à prática. Eu sabia que era importante. Mas hoje sei da importância do conhecimento teórico a partir do conhecimento prévio para aquisição da leitura de mundo (Profa Mirtes).

Mostra que o referencial teórico recebido no curso servirá para pesquisarmos e refletir sobre a realidade lá no campo (Prof André).

Precisamos ter embasamento teórico para poder saber qual postura adotar. Na prática precisamos saber na diversidade de conhecimentos, qual é mais pertinente para cada situação na prática que vamos encontrar [...] A quantidade e a qualidade do conhecimento que recebemos têm como objetivo nossa formação. Isso é para possibilitar nossa libertação e emancipação. Esse processo de interação com o conhecimento possibilita a construção conhecimento (Prof Júlio).

Isso mesmo na liberdade que o professor permite a interação com os novos conhecimentos com os nossos conhecimentos, com nossas experiências, com nossas falas, através dos debates. Na prática, os professores tem procurando passar, sem a pressão nos questionamentos e sim no diálogo com os conhecimentos teóricos para construir conhecimento (Profa Joana).

A análise realizada a partir dos relatos acima demonstra que a teoria é orientadora de uma ação que possibilita mudar a realidade. Mas, é preciso que se priorize a visão da teoria e prática sem dicotomia, para que a formação seja realizada na visão da totalidade, evitando distorções na compreensão do processo e a priorização de uma sobre a outra.

Arroyo faz significativa observação, que resume os questionamentos acima levantados:

a questão que se levanta hoje para todos os educadores que trabalham no campo é como recolher o conjunto de práticas educativas inovadoras que já acontecem na educação de adultos, nas escolas-família-agrícola, na educação infantil, na escola dos assentamentos, na formação de professores [...], nesse conjunto de práticas, onde vocês já estão inseridos e inseridos e que já estão germinando (2004, p.70).

Retomamos, ainda, o artigo 1º da LDB 9.394/1996:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Acrescenta, ainda, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Esta parece ser a marca da formação para a formação para professores do campo. Pois, não há como se formar um educador com uma atitude transformadora, se este não compreender a articulação teoria/ prática. Assim, não dá para se pensar num projeto educativo que não abarque o entrelaçamento prática-teoria-prática. Essa relação é fundamental, para que o sujeito dê conta de relacionar e entender o conhecimento teoricamente elaborado com sua vivência no trabalho, na relação com outras pessoas e na militância. Principalmente, porque estes sujeitos que vivem no campo precisam saber articular o teórico com a prática, no movimento da *práxis*; é a reflexão da prática, é a teoria/prática e a teoria que dá na *práxis*. É essa combinação da teoria com a prática que vai possibilitar as transformações necessárias, não só no real, mas também nas consciências.

4.4 O Campo ocupando a Universidade e a Universidade ocupando o campo: seus desafios.

Entendemos que um projeto formativo para o povo do campo, necessita estabelecer um vínculo com os princípios da educação nacional, como também, levar em consideração as relações sócio-históricas e culturais que se desenvolvem no campo. Pensar a formação na sua relação com o mundo do trabalho, contrária à lógica do capital, não para atender demandas de mercado, mas, sobretudo, pensando num projeto emancipador, exige considerar a relação trabalho manual e trabalho intelectual como parte do mesmo processo, de educação como emancipação humana e o trabalho como princípio educativo, assumido como proposta pedagógica, conforme propõe Kuenzer (1998).

Tal proposta, segundo o Manual do Pronera, começou a ganhar contorno com o avanço das lutas dos movimentos sociais do campo, a partir do final da década de 1980,

quando políticas de educação para o campo brasileiro começaram a ser delineadas, ganhando materialidade, peso político e ideológico como expressão da luta e do protagonismo dos movimentos sociais, o que deu mais legitimidade e mais expressão à Educação do Campo, (BRASIL, 2004).

Assim, ao dar a posse, ao oferecer as condições para o acesso do ensino superior às comunidades do campo, a universidade, produtora de conhecimento, desempenhou e continua a desempenhar na consolidação destas reivindicações, o importante papel de incluir, cada vez mais, em sua prática de ensino e pesquisa, novos paradigmas científicos (MENEZES, 2009).

Nessa perspectiva, a pretensão é o romper com a lógica do capital e, conseqüentemente, com o modelo hegemônico para que se possam ampliar os espaços da universidade. Apesar desse contexto favorável, os problemas ligados à educação do campo e à formação do profissional para atuar nessa área, ainda merecem atenção por parte do poder público, das organizações e movimentos sociais e das instituições de ensino superior. Alie-se a esse contexto, a luta por garantia de qualidade não só na formação do educador, mas de todo os processos educativos e pedagógicos, constituindo-se esse um dos maiores desafios da educação (CORDEIRO, 2009).

Nesse cenário é que buscamos nesta pesquisa, apresentar e analisar, do ponto de vista histórico, o processo de formação de professores do curso de Pedagogia do Campo/Unimontes. Entendemos que sua implantação se deu a partir da superação de muitas contradições. Mas, compreendemos que muitos desafios já foram apontados, alguns superados e outros não. No entanto, outros ainda virão, pois estamos na metade do curso, como é comum em toda iniciativa nova.

Percebemos que os sujeitos envolvidos no “Educampo”, no decorrer do curso, estão permanentemente enfrentando esses desafios, o que nos leva a crer que a construção do projeto se deu num contexto de resistências e luta, exigindo o empenho dos mesmos, na sua superação. Analisaremos, a partir daqui, os impactos de um curso como esse dentro da universidade, no sentido, de perceber suas repercussões na universidade e nos assentamentos sobre o processo do “Educampo”.

Retomemos a discussão de que a educação do campo é recente, portanto, ainda não existe um espaço consolidado para sua implantação dentro das universidades. Apesar de ser hoje uma discussão nacional, ainda é uma proposta para uma minoria. Vejamos o depoimento da coordenadora Alice quanto aos aspectos relevantes e as condicionantes que interferem na implantação do PP do curso. Segundo a entrevistada,

Ele teve muita dificuldade de se instalar. Então quando ela entra para a universidade era como se não tivesse lugar, como intrusa porque não era direito dessas pessoas estarem ali. Até o espaço físico dentro da instituição pra se discutir, pra falar a respeito. Ela entra na universidade por meio da Pró-Reitoria de Extensão, que é uma coisa assim muito comunitária, de dar assistência às comunidades. Até que ela se integre ao processo de ensino e de pesquisa da universidade, isso é um trâmite difícil.

Podemos observar que um dos primeiros desafios foi a entrada do curso na universidade, lugar onde todas as discussões a respeito da educação deveriam ter prioridade, pela sua capacidade de produzir conhecimento científico e pela sua responsabilidade social. No entanto, aqui é identificada a invisibilidade da educação do campo, mesmo no espaço acadêmico, e uma demonstração de oportunidades desiguais de acesso ao conhecimento acumulado e de produção de novos conhecimentos.

A formação do professor para atuar no campo iniciou seu processo ao encontrar um caminho pela Pró-Reitoria de Extensão, para sua implantação, encontrando uma brecha para ocupar o espaço da universidade. Consideramos este fato no campo da contradição. Isto se deve à estrutura rígida da Universidade e à necessidade de ampliação do diálogo para muitos outros sujeitos. Demonstra a necessidade de elaboração de sistemas consolidados, para constituir políticas públicas efetivas, capazes de atender a todos os cidadãos na universidade pública, rompendo com a ideia da educação do campo para os sujeitos do campo como algo ilegítimo.

A esse respeito, a aluna Ireny manifesta-se, assim:

Eu estou muito bem a vontade sobre a minha origem. Meu pai é um pequeno agricultor. Eu nasci na fazenda, cresci na fazenda só fui para a cidade quando não tive escola mais lá. Aí depois meu pai foi assentado muitos anos. Então eu vivi na fazenda e tenho uma história nesta origem. Não me sinto triste nem discriminada. Meu contato com os professores e coordenadores tem uma facilidade de olhar no olho da gente. Sinto-me privilegiada em participar, em ter feito parte com este grupo aqui. Mas estou aqui porque é um direito meu.

E outro aluno complementa:

E os professores sempre com essa preocupação, porque sempre que surgia a preocupação sobre isso, os professores faziam questão de dizer: vocês estão numa universidade pública, vocês tem os mesmos direitos que os demais, vocês são acadêmicos. O que vimos foi isso, uma grande preocupação para mostrar para cada um de nós, para que estivéssemos felizes aqui e que fazíamos parte dessa universidade (João, aluno).

Ambos demonstram um posicionamento consciente de seus direitos em relação à educação. Eles sabem de suas identidades e sabem dos seus processos de luta dos movimentos sociais por um direito à educação, ao ensino superior. Mas questionam, pois entendem o curso

como uma oportunidade única, para uma única turma. E que outros poderão não ter. Para Irene é “um privilégio ser aluna desta instituição apesar de ter passado por percalços para chegar aqui”. Eles reconhecem o seu curso, como uma vitória dos movimentos sociais, mas entendem o vestibular especial para atender a uma demanda solicitada, como privilégio e não como um direito à educação, pois o curso só foi possível através do Edital do Pronera, do convênio firmado.

Sabemos que as condições do ensino superior oferecido se mostram desiguais. Dessa maneira, o processo de vestibular especial teve que existir, para garantir nesse momento histórico, o acesso a este grupo de sujeitos do campo.

Nesse sentido, a universidade para os alunos é, ao mesmo tempo, um direito e um desafio, pois não será qualquer tipo de formação universitária que corresponderá às exigências necessárias para a educação do campo e aos que nela atuam, visto que a universidade deverá contribuir para a afirmação do campo e dos seus sujeitos, não interrompendo a luta que os movimentos sociais do campo veem realizando com importantes conquistas, especialmente na escolarização de trabalhadores do campo.

Algumas situações merecem mais diálogo, para que, de fato, todos tenham condições de acesso a todos os espaços da universidade. Para atender às especificidades dos alunos, quanto ao trabalho, foram definidos como os melhores meses para o TE, os meses de janeiro e julho. Porém, nestes meses acontecem as férias e recessos dos cursos regulares da universidade. Assim, sendo a única turma, eles perdem a oportunidade de além do contato e convivência com os demais alunos da universidade, participarem do Diretório Acadêmico (DA), Diretório Central dos Estudantes (DCE) ou Centro Acadêmico da Pedagogia. Assim, eles não se envolvem com os problemas ou as questões gerais e da universidade. Da mesma forma, os demais alunos da universidade não os conhecem. E, assim, o convívio, as vivências e as experiências tão singulares aos momentos e movimentos acadêmicos são comprometidos para ambos os lados.

Outro aspecto que nos reportamos nesta pesquisa refere-se à visibilidade da universidade e dos alunos nos assentamentos. Nos relatos percebemos uma mudança de olhares, uma constante interrogação. Além de uma nova visualização dos assentamentos por parte da universidade, os alunos vêem a comunidade de forma diferente e o mesmo se dá com relação aos alunos. A universidade e os acadêmicos passaram a visualizar a comunidade como objeto de estudo. E a comunidade passou a valorizar o ingresso na universidade, como uma possibilidade de melhoria de qualidade de vida. A acadêmica Jane menciona:

Eu tenho certeza que minha comunidade me olhou com olhos diferentes, porque até então na minha comunidade não há nenhuma professora formada nem em pedagogia e muito menos em pedagogia específica do campo. Então percebo a comunidade com o olhar diferente. Tenho certeza que na hora que terminar esse curso as portas vão se abrir para mim de forma bem mais justa.

Na nossa comunidade teve uma valorização muito grande para nossa entrada para a universidade. [...] Que o conhecimento que estamos adquirindo no curso possa ajudar a nossa comunidade, que a nossa presença lá possa estar trazendo benefícios realmente e já que conseguimos a oportunidade de estarmos aqui, que isso não fique apenas no teórico, mas na prática poder evidenciar o que aprendemos no curso. [...] Estou aqui por ideologia mesmo, por acreditar no campo, por acreditar que podemos contribuir para o campo. E acho que a gente está ajudando porque lá já existe essa preocupação, com essa formação para o campo, com a conscientização das pessoas. Essa formação de educação emancipatória que a educação do campo tem e deve ter (Júlio, acadêmico).

A gente passa a ter referência na comunidade. Querem a gente em todos os espaços. Fazem questão que participemos de todas as atividades e reconhecem a melhoria da qualidade na educação. E isso é reconhecido pelos pais. E isso trás maior responsabilidade, porque você está educando o filho de seu amigo, do seu companheiro do assentamento. De alguma forma a gente tem contribuído com a comunidade. Isso é um incentivo, uma confiança (Maria, acadêmica).

A força das reivindicações dos movimentos sociais para a formação do campo diferenciada tem como fundamento a melhoria da qualidade da educação do campo e, efetivamente, a consolidação do projeto de sociedade. Aqui percebemos o reconhecimento de que toda a luta se fez, e se faz necessária. Os alunos sentem que são respeitados na universidade e tem o reconhecimento na comunidade.

No processo de construção do curso, todos estão aprendendo, se reconhecendo nesse novo formato de curso, em que a chegada do aluno se deu através da reivindicação e defendem seus direitos, em nome de todos os camponeses. Tudo é muito novo, tanto para a universidade como para os alunos, mas todos estão dispostos a enfrentar esse desafio juntos, numa ação coletiva.

Como elemento chave da sociedade, a contradição afeta frontalmente a concepção de educação. Como categoria interpretativa do real será, pois, a contradição que irá explicar o curso do desenvolvimento da presente realidade investigada.

São as situações de conflito identificadas na teoria e prática dos alunos do Educampo, que parecem obrigá-los à superação da contradição, ao superarem a si próprios: “portas vão se abrir...” (Maria, Júlio, Mirtes e Divina); “sinto-me privilegiado” (Irene, Júlio e João).

É nos contrários da luta que se busca a superação da contradição, sendo que, neste sentido, a contradição é criadora (embora seja também destruidora), no dizer de Cury (2000, p.30).

A possibilidade do novo, do “vir-a-ser”, é concebido claramente pelo modo dialético, dentro das relações com o “novo mundo acadêmico” que se descortina para esses alunos, interligando-os com outros fenômenos: “o encontro, a formação, a busca da construção da identidade” (Kátia, Irene e André).

O momento de negação, quando as causas externas operam por meio das causas internas, cria uma ação recíproca entre os fenômenos encontrando aí, potencialidades imanentes à constituição de tal negação (CURY, 2000).

O problema central detectado é o da contradição: É ela a faca de dois gumes: é a luta de classes movendo a história de cada um dos alunos como ser social, é a possibilidade do vir-a-ser, é a consciência do poder de transformação, é a negação impulsionando o devir, o movimento contínuo dos contrários, conforme preconizou Marx e Engels, no seu Manifesto do Partido Comunista (2008).

Retomamos aqui, a discussão acerca da necessidade de oferecer outras turmas de Pedagogia do Campo. Afinal, os alunos vem a necessidade, segundo Maria, de “fazer com que novas turmas de professores venham a se formar para gerar uma cadeia porque a comunidade só tem a ganhar com isso”. Aqui percebemos que a aplicabilidade das políticas públicas existentes precisam ser efetivas no que se refere à formação de professores, pois existe a necessidade de se ampliar as políticas educacionais para atender a uma demanda social e não ao atendimento de apenas uma pequena parcela no ensino superior.

E nesse sentido, a Unimontes pode e deve, junto com os sujeitos do campo buscar a ocupação desse espaço, na formação de professores para a educação do Campo. Só assim, ela assumirá de fato, o seu papel como Universidade Sertaneja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos a pesquisa, a luz das leituras teóricas que fundamentam a Educação do Campo, somadas à análise de documentos, como o do Projeto Pedagógico do curso, e a apreciação das entrevistas e do GF, mediadas pelas categorias que elegemos para essa investigação, apresentamos algumas reflexões e considerações sobre a formação de Professores do Curso de Pedagogia do Campo/Unimontes, mesmo que inconclusivas.

O processo de investigação nos possibilitou atingir nosso objetivo neste trabalho, qual seja: analisar se o curso de Pedagogia do Campo/Unimontes contribui para a formação diferenciada e condizente com a pedagogia do campo, para responder à nossa questão central de pesquisa: O curso de pedagogia contribui ou não para a formação diferenciada e condizente com a educação do campo?

A pesquisa nos conduziu à identificação de categorias que nos levaram a constatações que passamos a apresentar a seguir:

Na primeira categoria, a Concepção de Formação de professores, aspectos meramente burocráticos permeiam e dominam a seleção de professores para trabalharem no Curso de Educação do Campo. Assim, os professores que atuam no curso tem pouca experiência com a educação do campo e não são militantes das questões do campo, sendo esta a primeira experiência para a maioria, em um Curso dessa natureza. A concepção de educação do campo não é clara para estes professores provenientes do curso regular de Pedagogia.

Se partirmos do princípio norteador da necessidade de uma formação vinculada a um projeto de sociedade e ao fomento da articulação entre teoria e prática, na qual acreditamos que se desenvolve a capacidade crítica para a tomada de decisões, podemos inferir ser, no mínimo problemático, o curso ter professores que não trabalham com os fundamentos filosóficos e com o compromisso político necessários ao educador do campo.

Ressaltamos a necessidade e valorização das parcerias com o INCRA, Pronera, Fetaemg, Centro de Agricultura Alternativa e a universidade, essenciais na realização do curso, pois entendemos a ação conjunta para além da apropriação do conhecimento científico, contemplando também, saberes relativos à agroecologia, ao desenvolvimento sustentável, entre outros.

Na segunda categoria, relativa à Matriz Curricular e Organização Curricular, identificamos a proposta curricular do “Educampo”, como um projeto pedagógico de ruptura da racionalidade instrumental, porque há a possibilidade de formar educadores numa

perspectiva político-pedagógica, ao inserir os conhecimentos científicos, numa articulação das disciplinas com os saberes, aqui, denominados eixos e núcleos. Consideramos, também, ser isto o pensado e o desejado pelos movimentos sociais.

Porém, existe a necessidade de se adequar e amadurecer quanto às práticas e ênfase no trabalho referente às diferenças. Uma dessas questões se refere a convidar os sujeitos para se envolver coletivamente, para pensar e participar da construção das propostas educativas, desnudando seus próprios significados, identidade e cultura próprias. E, assim, a participarem da elaboração do currículo do curso, para que o currículo reflita um espaço de diálogo e de comunicação com os alunos.

Se o currículo em questão não consultou os docentes, se seus “autores” não conhecem aspectos específicos de suas histórias, não podemos afirmar que o currículo atende às diversidades. Além disso, privilegiar apenas diversidades ficou relegado a um passado remoto. E para tanto, presumimos, há que se propiciar um currículo integrador, que ofereça formação mais ampla, dentro da citada perspectiva da integração e da alternância, envolvendo o Tempo Escola/Tempo Comunidade.

Quanto à interdisciplinaridade, percebemos que existe uma preocupação em integrar os conteúdos das disciplinas às vivências dos alunos. Mas não existe na fala de nenhum professor o trabalho interdisciplinar entre sua disciplina e as disciplinas do curso que são trabalhadas separadas umas das outras, mesmo nos trabalhos de pesquisa no tempo comunidade.

O currículo do Curso de Pedagogia do Campo – Unimontes aponta avanços na proposta de integração, mas se organiza num curso estruturado como a maioria os cursos regulares, com formas tradicionais de ensino e lógicas disciplinares, com um bom percentual destinado a atividades práticas como na maioria desses cursos.

O currículo se organiza, com base nos princípios da Pedagogia da Alternância e a Matriz Curricular está estruturada em três grandes Núcleos de Estudos: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Estudos Integrados, sendo a estrutura curricular organizada através dos Eixos Temáticos: Território; Cultura; Trabalho e Escola. Entretanto, ao realizarem sozinhos as atividades do TC quando retornam para sua comunidade e suas atividades cotidianas, as atividades previstas para serem desenvolvidas durante este período podem ser comprometidas, pois não há apoio para as discussões, o que provoca a descontinuidade do processo proposto pela alternância.

Na terceira categoria, levamos em consideração a relação teoria e prática, contemplando o modo de desenvolver as atividades acadêmico/científico/pedagógica.

Observamos variações no trabalho desenvolvido pelos professores. Alguns professores entendem que o TE é para a teoria e só no TC cabe as atividades que envolvem a teoria/prática, principalmente a pesquisa. Os depoimentos demonstram que os professores não compreendem a atitude de pesquisa, e que a relação teoria/prática, também se constitui uma atitude de pesquisa independente dos tempos educativos.

Apesar disso, os professores demonstram que a teoria é orientadora de uma ação que possibilita mudar a realidade. Mas, é preciso que se priorize a visão da teoria e prática sem dicotomia, para que a formação seja realizada em uma visão de totalidade, evitando distorções na compreensão do processo e a priorização de uma sobre a outra.

Na quarta categoria, o Campo ocupando a Universidade e a Universidade ocupando o campo, o curso iniciou seu processo ao encontrar um caminho pela Pró-Reitoria de Extensão, para sua implantação. O fato de existir uma única turma funcionando no período de férias dos cursos regulares, tirando a oportunidade de convivência com os demais alunos da universidade, de participarem da rotina, dos movimentos e atividades vivenciadas no período regular, revela uma perda para toda a comunidade acadêmica.

Outro aspecto que nos reportamos na pesquisa refere-se ao fato da visibilidade da universidade e dos alunos nos assentamentos. Nos relatos percebemos uma alteração na forma de ver os assentamentos por parte da universidade, como também na forma dos alunos entenderem a comunidade e na própria relação entre acadêmicos. A universidade passou a considerar a comunidade como objeto de estudo e a comunidade passou a valorizar o ingresso na universidade, como uma possibilidade de melhorar sua qualidade de vida.

Quanto aos problemas mais críticos que influenciam na qualidade da formação dos professores no curso de Pedagogia do Campo – Unimontes, identificamos os pontos a seguir: conforto (bem estar físico dos alunos, no tocante ao transporte, à alimentação e à própria situação de permanecerem oito/dez horas em sala de aula); ritmo diferente (tempo do campo); adaptação do aluno à nova realidade acadêmica; limitação dos recursos financeiros (bolsa insuficiente).

Quanto às sugestões para mudança de políticas públicas na formação para a atuação no Campo foram apontadas: o aprimoramento das políticas existentes; a revisão nas questões curriculares que se adaptem às políticas; apesar de certa descrença na real aplicabilidade das políticas públicas existentes.

As políticas públicas para a Educação do Campo estão postas, até então, de forma tímida, e tem se materializado na criação da Coordenação de Educação do Campo, no âmbito da SECAD, do MEC. Apesar de percebermos um avanço nesse cenário, no entanto, no que se

refere à formação de professores defendemos a necessidade de ampliação das políticas educacionais para atender a uma demanda social e não ao atendimento de apenas uma pequena parcela no ensino superior.

Conforme apontamos neste estudo, o foco centrado na prática pedagógica se deu em função da natureza do curso, posto este visar à formação do professor para a educação no campo e a prática pedagógica ser a ação, por excelência, desse profissional.

O que muda no educador, depois de um maior aprofundamento nas questões alusivas à teoria e prática de um curso de Pedagogia de Campo? A antiga concepção tão internalizada em nós – de que a escola do campo é tão somente “a escolinha rural” e que disso não passará, por que seus alunos estarão “para sempre atrelados à enxada, ao mato de origem”- não faz mais eco ao que se vê hoje, dentro da universidade, onde se formam “assentados” para ministrar aulas no campo, instrumentalizados, conscientes, críticos e políticos, com capacidade de interferir nos destinos da sua comunidade, ou quem sabe, para além dela.

A pesquisa acabou por trazer outros tantos desafios para reflexões em futuros trabalhos acadêmicos a temas pertinentes. Uma questão carece, ainda, de aprofundamento: o tipo de formação que os professores recebem, muitas vezes, dissociada da prática e sem contemplar características reais do contexto em que essa prática ocorre, acaba não contemplando, também, os outros contextos (urbano-tecnológicos), visto propor uma educação integradora?

Um aspecto verdadeiramente revelador da pesquisa demonstrou o valor da escuta dos entrevistados – tanto “de baixo para cima”, como “de cima para baixo”. Há que se ouvir e levar em conta atitudes, comportamentos dos atores envolvidos, alunos, mestres e doutores. Neste sentido, podemos apontar desafios para continuar a reflexão: Há que se considerar a radical mudança ocorrida nos últimos anos na zona rural: a chegada do computador, do videogame, da televisão, do telefone celular, do MST e suas ideologias, dos “boiadeiros motorizados”, das Associações de Produtores Rurais, da presença das Políticas Públicas (na educação, agricultura, saúde etc.), dos cursinhos para vestibular (financiados pelos municípios e que já chegaram à zona rural), enfim, da inegável globalização que transforma o local em global e vice-versa.

Que sejam aprofundadas as investigações nestas causas/consequências, sob um enfoque histórico, social e antropológico, para que possam ser respondidas questões tais como: Quem é esse professor que ora se forma, nas academias, para voltar ao campo e ministrar aulas para outros camponeses? Porque ele escolheu “educar”? Estariam eles aculturados?

O debate em torno da educação do campo não está no meio, e não chegou ao final. Estamos iniciando uma caminhada – que pode ser árdua, porém rica de expectativas por resultados felizes. Foi muito enriquecedor encontrar pessoas que escutam o professor que fala com o “brilho” no olhar. Então, ela fala! Então, ela age! Elas são sujeitos conscientes, corajosos, ousados – cultural e politicamente – e como “Mestre”, de repente, aprendem...

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANDRIOLI, A. I. Tecnologia e agricultura familiar: o movimento agroecológico como espaço de educação. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd,30.2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em 10/09/2011.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. ENCONTRO NACIONAL, 10. 2000. Documento final. Brasília, 2000.
- ANTUNES, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Educação do Campo: Desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e social: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Capítulo II, p. 67-86.
- _____. *Formação de educadores e educadoras do campo*. Texto base para discussão da reunião ampliada do Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo. Brasília, 2005.
- _____. Políticas de formação de educadores (as) do Campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.27, n.72, mai-ago 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BELTRAME, S. A. B.; NAWROSKI, A.; JANATA, N. E.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 33. 2010. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt03>. Acesso em 10/10/2011.
- BESERRA, Bernadete; DAMASCENO, Maria Nobre. 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.
- BORGES, Livia F. F. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. dos (Orgs.). *Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem*,

psicologia da educação, educação, trabalho e movimentos sociais. Brasília: Líber Livro: ANPEd, 2008.

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Saraiva, 1996. 34p.

_____. *Lei n. 10.172/01*. Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*: 36/2001. 04.12.2001. MEC/CNE. Brasília, DF, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores na Modalidade Normal em Nível Médio*. Parecer CNB n. 01/1999, aprovado em 29.01.1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: MEC/CNE, DOU, 16 de maio de 2006.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP nº. 9, de 08.05.2001. Brasília, DF: DOU, 18.01.2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: Inep/MEC, 2006.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)/INCRA. *Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Ed. rev. e atualizada. Brasília, 2004.

CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna; ARROYO, Miguel Gonzáles (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento: Formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *A escola do campo em movimento*. Currículo sem fronteiras, v.3, n. 1, jan 2003. Disponível em: < [HTTP://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf) > Acesso em 18/06/2010.

_____. *Educação profissional na perspectiva da educação do campo*. Texto produzido para exposição no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnologia. Brasília, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2003. p. 139 - 152.

_____. A relação entre teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALCANTE, L. O. H. A escola comunitária: quem toma conta dela? Desafios de sustentabilidade nos projetos de alternância. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 33. 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt03>>. Acesso em 10/10/2011.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 32. 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_03.html>. Acesso em: 10/09/2011.

CELMAN, Susana. Formação e trabalho docente em condições adversas (uma perspectiva avaliativa). In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CHARLOT, Bernard. *Relação com saber, formação dos professores e globalização: questão para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORDEIRO, G. N. K. *A relação teoria-prática do Curso de Formação de Professores do Campo na UFPA*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2009.

CONTRERAS, J. D. *La autonomia del profesorado*. Madri: Morata, 1997.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap.1.

DAYRELL, Carlos A. *Geraizeiros e biodiversidade no norte de Minas: a contribuição da agroecologia e da etnoecologia nos estudos dos agroecossistemas tradicionais*. Dissertação de Mestrado. Huelva, Espanha: Sede Íbero Americana de La Rábida, Universidade Internacional de Andalucia, 1998.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FERNANDES, Bernardo. Diretrizes de uma caminhada. In Arroyo, Miguel G., CALDART, Roseli S.; Monica Molina (Orgs). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. *A questão do conhecimento na educação popular*. Uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas. Ijuí, RS: Ed. Unijui, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANÇA. Iara Soares; SOARES. Beatriz Ribeiro. O Sertão Norte-Mineiro e suas transformações recentes. ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA, 2. UFU. Uberlândia, MG. Disponível em: <W3.ufsm.br/engrup/iiengrup/pdf/t39.pdf/>. Acesso em: 01/06/2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helena Costa de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v.23, n. 80, Campinas, Setembro 2002, p.136-167.

FREITAS. L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2. ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 77-136.

_____. Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Universidade e mundo do trabalho*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GATTI, Bernadete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, Corinta M. G.; MESSIAS, Maria da Glória M; GUERRA, Miriam D. S. *Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 33-71.

GOMES, Paulo de Tarso. Movimentos sociais e educação comunitária: aproximações a partir de Alberto Melucci. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 33. 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt03>>. Acesso em: 10/09/2011.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*, v. 2. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) – Síntese dos Indicadores 2007*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/default.shtm>>. [postado em mar.2008]. Acesso em: 20 jun. 2010.

JESUS, Sônia Meire S. A de. *Navegar é preciso, viver é traduzir rumos: rotas do MST*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2003.

_____. Conhecimentos e práticas nos movimentos sociais: epistemologias para pensar a pesquisa em educação. In: NASCIMENTO, Jorge C. do (Org.) *Problemas de educação escolar e extra-escolar*. São Cristovão: Ed. da UFS, 2005.

JEZINE, Edineide. *A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária*. João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2006.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. *Consciência de classe ou cidadania planetária?* Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, 2003. (mimeo).

_____. Os paradigmas dominantes da formação docente e a crítica fundamentada no trabalho. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, ENDIPE, 13. 2006, Recife, Pe: *Anais do XIII ENDIPE*, 2006.

KOLLING, Edgar; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica C. *Memória*. Por uma Educação do Campo. Caderno 1. Brasília, 1999.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. A formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares nacionais. *Educação Brasileira*, v.21, n.42, jan./jun., p.145 – 167. 1999.

KUENZER, Acácia Z; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. 2006. Pernambuco: *Anais do XIII ENDIPE*, 2006.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA. A. B. de. Conselho de Educação e Controle Social: a necessidade de movimentos sociais. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 32. 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_03.html>. Acesso em: 10/09/2011.

LORENÇON, Bárbara Negrini. *A política de semiformação de professores*. São Paulo: Unesp, 2005.

LTEIF, Ana Paula Alves Silva Abou. *A construção social da agroecologia no Assentamento Tapera, em Riacho dos Machados*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG: UFV, 2008.

MARTINS MACÊDO, Magda. *Escola Rural Geraizeira [manuscrito]: os geraizeiros da tapera e sua luta por uma educação do campo no Norte de Minas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social. Montes Claros, MG: Unimontes, 2009.

MARTINS, F. J. Contribuições portuguesas para a ocupação da escola. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 33. 2010. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt03>>. Acesso em: 10/09/2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A filosofia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Manifesto do Partido Coomunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MDA/INCRA. *Manual de operações do Pronera*. Brasília, 2004.

MST. Princípios da educação no MST. *Caderno de educação*, n. 8. Coletivo Nacional do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Paulo, 1996.

MENESES, Maria Adeilma. *Pedagogia da terra e a formação de professores para a educação do campo na UFS e UFRN*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2009.

MENEZES, Luís Carlos de. *Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa na saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2001.

MIRANDA, Marília Gouvea de. *Pedagogias psicológicas e reforma educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MOLINA, M. C. *A Contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Tese de doutorado. Brasília: Programa de Política e Gestão Ambiental. Centro de desenvolvimento Sustentável (CDS) da Universidade de Brasília, 2003.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Cultivando princípios, conceitos e práticas. *Presença Pedagógica*, v. 15, n. 88, jul./ago, 2009.

MONTEIRO, A. L. Modelos Formativos e Dificuldades vividas na Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas do Campo. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 31. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho08.htm>>. Acesso em: 10/09/2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J. PAGEI, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de educação do Campo: uma história em construção. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 31. 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho03.htm>>. Acesso em: 10/09/2011.

NOGUEIRA, Mônica C. R. *Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.165-180.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *O Estágio na formação do Professor: unidade de teoria e prática*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PORTES, Écio; CAMPOS, Alexandra R.; SANTOS, Valéria de O. As práticas de escolarização de famílias rurais com filhos em idade escolar, Minas Gerais, Brasil. SIMPOSIO INTERAMERICANO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRAFICA EM EDUCACIÓN, 12, México, Mérida, UADY, Facultad de Educación, 2008. Disponível em: <<http://docs.google.com>>. Acesso em 12. jan .2011.

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo. A identidade do professor e o papel da pesquisa no fazer docente. In: QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo *et al.* (Orgs). *Didática*. Fortaleza: Ed. UECE, 2004.

RABELO, Josefa Jackline. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST?* Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2005.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência na melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto, Porto Editora, 1999.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Boaventura. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SANTOS, F. M. dos; MAZZILLI. A formação de educadores Sem Terra: um estudo de caso. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 30. 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 10/09/2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras Aproximações*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1997.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. Goiânia, 05 a 08/Nov/2006.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHORNARDIE, P. A. As práticas do Movimento Cooperativo como lugares de educação. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 30. 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 10/09/2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação, em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. p. 90 – 134.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os mapas políticos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, João dos Reis; LEHER, Roberto. *Reforma ou demolição? O que está em jogo?* (Ciclo de Debates). Campinas, SP: Adunicamp, 2004.

SILVA, Carlos E. Mazzetto. *Cerrados e camponeses no Norte de Minas: um estudo sobre a sustentabilidade dos ecossistemas e das populações sertanejas*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: IGC/UFMG, 1999.

SILVA, José Wellington Barbosa da; PEREIRA, Adriana Freire; LIMA, Rejane Alves. *Pronera: construindo o respeito pela educação campesina* (2007). Disponível em: <<http://docs.google.com>>. Acesso em: 12. jan. 2011.

SILVA, C. M.. *Escolarização no meio rural – Juventude e marcas de gênero*. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 33. 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt03>>. Acesso em: 10/09/2011.

SILVA JÚNIOR, A. F. da; MENEZES, Leonardo Donizette de Deus. *O ambiente escolar Noturno e seus significados para os Jovens Estudantes de uma Escola no Meio Rural*. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 32. 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_03.html>. Acesso em: 10/09/2011.

SOUZA, Maria Antônia de. *A pesquisa em educação e Movimentos Sociais do Campo*. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 31. 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho03.htm>>. Acesso em: 10/09/2011.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2004.

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. *Referenciais orientadores para as licenciaturas interdisciplinares e similares: Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Educação Indígena: uma contribuição ao debate*. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=820>>. [postado em 29.out.2010] Acesso em: 15 jan.2011.

TAFFAREL, Celi Zulke. *Do Pronera à licenciatura em educação do campo: indicações para o currículo e a organização do trabalho pedagógico na formação de professores*. 20 set 2009.

Disponível em <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=727>>. Acesso em 12 jan.2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. *Projeto Educação no Campo*. Montes Claros: UNIMONTES, 2007. (mimeo).

VENDRAMINI, Célia Regina. Pesquisa e movimentos sociais. *Educação & Sociedade*, v.28, n.101, p. 1395-1409, Campinas, SP: set./dez., 2007. Disponível em: <[HTTP://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0728101.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0728101.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

_____. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. (Org.). *Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. Alternativas pedagógicas para a formação pedagógica do professor universitário. In: VEIGA, I. P. A.; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. (Orgs.). *Docência para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARVALHO, M. Helena S. O. A formação de profissionais da educação. In: MEC. *Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papyrus, 2010.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação de professores: idéias e práticas*. Lisboa: I.A.G. Artes Gráficas, 1993.

II Conferencia Nacional de Educação do Campo, 2004. Texto Base. Luziânia-GO.

ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR: EDUCAÇÃO DO CAMPO – CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Módulos	Eixos	Núcleo de Estudos Básicos	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Núcleo de Estudos Integradores
1º	Território	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Sociologia Rural • Filosofia da Educação • Antropologia e Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Meio Ambiente • Estrutura Agrária 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação Científica • Prática de Ensino/Articulação • Atividades Acadêmico-Científico-Cultural
2º	Território	<ul style="list-style-type: none"> • História da Educação • Sociologia da Educação • Didática I • Psicologia da Educação I 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação do Campo • Organização Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Ensino/Articulação • Atividades Acadêmico-Científico-Cultural
3º	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Didática II • Psicologia da Educação II • Educação e Tecnologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios e Métodos de Alfabetização • Educação e Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da Pesquisa em Educação • Prática de Ensino/Articulação • Atividades Acadêmico-Científico-Cultural
4º	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Política Educacional Brasileira • Psicologia Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e Funcionamento da Educação Básica • Currículo e Diversidade Cultural • Gestão da Educação nos Espaços Escolares • Práticas Grupais, Identidade Social e Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Ensino/Articulação • Atividades Acadêmico-Científico-Cultural
5º	Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa • Fundamentos e Metodologia das Ciências • Currículos e Programas • Educação e Multiculturalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Curricular Supervisionado • Atividades Acadêmico-Científico-Cultural
6º	Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Educação Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Estatística Aplicada à Educação • Fundamentos e Metodologia da Matemática I • Gestão e Educação • Qualidade de Vida (esporte, saúde e meio ambiente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Curricular Supervisionado • Atividades Acadêmico-Científico-Cultural

Módulos	Eixos	Núcleo de Estudos Básicos	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Núcleo de Estudos Integradores
7º	Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Educação Inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Metodologia da Matemática II • Fundamentos e Metodologia da História • Gestão e Políticas Públicas • Gestão e Orientação 	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Curricular Supervisionado • Trabalho de Conclusão de Curso - TCC • Atividades Acadêmico-Científico-Cultural
8º	Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Metodologia da Geografia • Educação e Gestão Ambiental • Organização e Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino • Atividades Físicas, Recreação e Jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Curricular Supervisionado • Trabalho de Conclusão de Curso - TCC • Atividades Acadêmico-Científico-Cultural

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela Pesquisa: Alda Aparecida Vieira Moura

RG: M3257466/MG

Título da Pesquisa: **A Formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo: o caso da Unimontes**

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada **A Formação de Professores no curso de Pedagogia do Campo: o caso da Unimontes** irá: 1) Analisar a concepção de formação de professores que orienta o curso de Pedagogia para o Campo oferecido pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. 2) Sei que nesta pesquisa será realizada a Entrevista Semi-Estruturada; 3) Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido(a) antes e durante a realização da mesma; 4) Sei que os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados; 5) Sei que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade; 6) Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 7) Estas informações poderão ser obtidas através de Alda Aparecida Vieira Moura – telefone(s): 32227600/99311008. 8) Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Montes Claros, _____ de _____ de 2011.

Pesquisadora: Alda Aparecida Vieira Moura

RG: M3257466

Sujeito da Pesquisa: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: ALDA APARECIDA VIEIRA MOURA

ORIENTADORA: CLEIDE MARIA QUEVEDO QUIXADÁ VIANA

Esta entrevista destina-se à pesquisa de mestrado de Alda Aparecida Vieira Moura, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Seu objetivo é levantar informações acerca do curso de Pedagogia do Campo- Educampo/Unimontes. Esta entrevista é semi-aberta e não é necessária a identificação do respondente.

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA OS COORDENADORES

1. Ao levar em consideração as bases teóricas e legais do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Campo, qual a concepção formação de professores proposta?
2. Como são selecionados os professores para atuarem no curso de Pedagogia do Campo?
3. Quais os aspectos (positivos e negativos) que podem ser identificados na Matriz curricular, bem como no processo ensino-aprendizagem do curso de Formação de Professores?
4. Segundo sua avaliação pessoal, a organização Curricular do curso de Pedagogia para o Campo, oferecido pela Unimontes, tem permitido atender as características gerais e as especificidades do campo? Justifique.
5. Quais os aspectos relevantes e as condicionantes que interferem a implantação do Projeto Pedagógico do curso?
6. Como são identificadas as propostas de mudanças e enriquecimento do processo de formação de professores, no que se refere ao currículo do curso?
7. Quais as sugestões para o cumprimento das proposições legais e as formas como estas devem ser empreendidas nas atividades acadêmico-científicas e pedagógicas, levando em conta, as especificidades dos alunos da Unimontes?
8. Qual a possibilidade de instituir novos cursos de Pedagogia do campo na Unimontes?
9. Algo a acrescentar?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E EQUIPE
PEDAGÓGICA**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: ALDA APARECIDA VIEIRA MOURA

ORIENTADORA: CLEIDE MARIA QUEVEDO QUIXADÁ VIANA

Esta entrevista destina-se à pesquisa de mestrado de Alda Aparecida Vieira Moura, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Seu objetivo é levantar informações acerca do curso de Pedagogia do Campo- Educampo/Unimontes.

Esta entrevista é semi-aberta e é composta por questões abertas. Não é necessária a identificação do respondente.

**ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES E EQUIPE
PEDAGÓGICA**

1. A organização Curricular do curso de Pedagogia para o Campo, oferecido pela Unimontes, tem permitido atender as características gerais e as especificidades do campo?
2. Qual é a concepção de formação de professores presente no curso de Pedagogia do Campo/Unimontes?
3. Na sua opinião, quais os problemas mais críticos que influenciam na qualidade da formação dos professores no curso de Pedagogia para o campo oferecido pela Unimontes?
4. Como foi estabelecida a relação teoria e prática na disciplina ministrada por você?
5. Na sua disciplina foi contemplada a prática da pesquisa? Em caso positivo, como ela foi desenvolvida?
6. De que forma o Curso de Pedagogia para o campo oferecido pela Unimontes tem contribuído para a formação do professor para atuarem na Educação do Campo?
7. Quais seriam as principais mudanças no que se refere às políticas públicas de formação de educadores para atuarem no/do campo?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS

QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS

1. Avaliem os impactos de um curso como este dentro da Universidade e na sua comunidade.
2. Relate sobre o tipo de embasamento teórico e prático que o curso de Pedagogia para o campo tem lhes proporcionado.
3. A participação no curso de Pedagogia para o campo tem contribuído para sua formação como educador que atuará no campo, no que se refere ao atendimento das solicitações para a Educação do Campo?
4. Falem sobre os desafios no processo de formação.