

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Maria Nunes de França

**Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do
Campo e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura na
Educação do Campo/Unimontes: articulações possíveis?**

Diamantina/MG
2020

Maria Nunes de França

**Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do
Campo e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura na
Educação do Campo/Unimontes: articulações possíveis?**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Ms. Kyrleys Pereira
Vasconcelos

Diamantina/MG
2020

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F814d

França, Maria Nunes de

Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo e o projeto político pedagógico do curso de licenciatura na Educação do Campo – Unimontes: articulações possíveis?/ Maria

Nunes de França, 2020.

118 p. il.

Orientadora: Kyrleys Pereira Vasconcelos

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

1. Educação do Campo. 2. Formação de Professores. 3. Diretrizes Operacionais. 4. Unimontes. I. Vasconcelos, Kyrleys Pereira. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

CDD 371.207

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM

Bibliotecária: Viviane Pedrosa – CRB6/2641

MARIA NUNES DE FRANÇA

**Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o
Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura na Educação do
Campo/Unimontes: articulações possíveis?**

Dissertação apresentada ao MESTRADO
EM EDUCAÇÃO, nível de
MESTRADO como parte dos requisitos
para obtenção do título de MESTRA EM
EDUCAÇÃO.

Orientador (a): Prof.^a Ms. Kyrleys Pereira
Vasconcelos

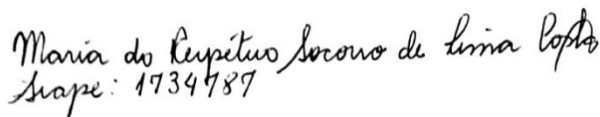
Data da aprovação: 01/07/2020



Prof.^a Ms: KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS - UFVJM



Prof. Dr.^a MARA LÚCIA RAMALHO – UFVJM



Handwritten signature of Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa with phone number 1734787.

Prof. Dr.^a MARIA DO PERPETUO SOCORRO DE LIMA COSTA –
UFVJM



Prof. Dr.^a SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA
- UNIMONTES

DIAMANTINA

DEDICATÓRIA

À minha mãe Armelinda, às minhas filhas, Águeda Maria, Maria Eduarda, Maria Fernanda, e aos meus filhos (a) de coração Anira, Mel e Bob, por terem entendido a minha ausência e por terem ficado do meu lado nos momentos de alegrias e também nos momentos de incertezas e desânimos.

AGRADECIMENTOS

Gratidão infinita ao meu Deus, por ter me concedido a vida e pela oportunidade da concretização deste sonho.

A minha orientadora, professora Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos, pela confiança, dedicação e pela disponibilidade para ouvir e dialogar. Gratidão pelas considerações e conhecimentos compartilhados. Este verso da música, “Caminhos do Coração”, de Gonzaguinha, demonstra plenamente a minha eterna gratidão por você: “E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”...

A minha mãe, que, apesar das dificuldades da vida inteira e de não ter tido o direito de frequentar os bancos escolares, foi a grande incentivadora para que eu chegasse até aqui.

As minhas filhas Águeda Maria, Maria Eduarda, Maria Fernanda e aos meus filhos caninos, Anira, Bob e Mel pela compreensão da ausência e pelo apoio nas horas difíceis.

Aos meus irmãos, irmãs, cunhadas, sobrinhos (as), amigos e familiares que não tive como estar presente em momentos de grande importância.

Aos colegas de turma, pelas contribuições e parcerias ao fazerem desta etapa uma oportunidade riquíssima de aprendizagens!

Ao meu amigo Carlos César Pereira de Almeida Filho, pela contribuição para que este trabalho pudesse ser realizado.

Às Professoras Maria Aparecida Pereira Queiroz e Maria Ângela Macedo, Coordenadoras do Projeto EDUCAMPO, minha eterna gratidão pelo material disponibilizado para a realização desta Pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFVJM, a vocês minha eterna gratidão pelas ricas contribuições à minha formação.

Ao Professor Dr. Sandro Vinicius, pela ajuda e compreensão para que este momento fosse possível.

À Professora Dra Nádía Maria Jorge Medeiros, pelas significativas contribuições para a realização desta pesquisa.

À Professora Dra Alda Aparecida Vieira Moura pelo aprendizado e pela imensa contribuição dada à pesquisa.

Aos professores (a) alfabetizadores das escolas do campo, em especial aos do Projeto Educampo da Unimontes.

Às Professoras Dra. Mara Lucia Ramalho, Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa e Professora Dra. Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida pela leitura cuidadosa e pelas colaborações significativas apresentadas no exame de qualificação e defesa.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar se o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo– Educampo, ofertado no período de 2007 a 2012, na Universidade Estadual de Montes Claros, possui consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Para isso, tem-se como objetivos específicos compreender o contexto social e político brasileiro relacionado à Educação do Campo, entre o ano de 1998 e 2012, e a relação sócio-histórica educacional estabelecida entre a Universidade Estadual de Montes Claros e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, nesse período, bem como identificar o perfil dos alunos ingressos no curso superior em Licenciatura em Pedagogia do Campo. E, por fim, apontar os principais fundamentos propostos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, relacionando com as propostas registradas no PPP do Educampo. A metodologia utilizada partiu de uma análise documental, que tomou de apoio o Projeto Político Pedagógico do Educampo articulado com as Diretrizes da Educação do Campo e as legislações que versam sobre o tema. Foram utilizados como aportes teóricos e metodológicos autores como Arroyo (2007), Molina e Jesus (2009), Caldart (2010), Fernandes (2004), Santos (2013), Machado (2009), Cury (2005) Gonh (2011), Moura (2011), Vendramini (2015), Vasconcelos (2011) e Freire (1993) entre outros. Como resultados, observou-se que os objetivos do Educampo atentam para formação continuada, bem como assegura a perspectiva de desenvolvimento autogestionário, conforme a Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os objetivos do PPP consideram as ações produtoras culturais como lastro da formação docente e propõem a realização de pesquisas para obtenção de conhecimentos diversos, articulando teoria e a capacidade criativa por meio de atividades no estágio curricular supervisionado atrelado à prática pedagógica. Por fim, apregoam a ideia de Desenvolvimento Sustentável como ação das atividades pedagógicas no processo de formação dos professores do campo ao definir nas ações curriculares a ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade do campo conforme determinado pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002). Com resultados foram também encontradas divergências entre os objetivos do PPP e as Diretrizes da Educação do Campo. Não foi encontrado no PPP, de forma explícita, a questão da autonomia como critério da formação docente como requisito para atuar no espaço escolar sob a perspectiva de uma gestão escolar democrática. Não vislumbra também, de forma clara e objetiva, a atenção à preparação do docente para atender as demandas dos movimentos sociais relacionados à comunidade. Concluiu-se, portanto, que os objetivos postos pelo Projeto Político Pedagógico do Educampo atenderam parcialmente os princípios que lastreiam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Diretrizes Operacionais. Unimontes

ABSTRACT

The present research had as general objective to investigate if the Political Pedagogical Project (PPP) of the Degree Course in Pedagogy of the Field - Educampo, offered in the period of 2007 to 2012, in the State University of Montes Claros, has consonance with the Operational Guidelines for the Basic Education in Rural Schools. For this, the specific objectives are to understand the Brazilian social and political context related to Rural Education, between 1998 and 2012, and the socio-historical educational relationship established between the State University of Montes Claros and the National Education Program. Education in Agrarian Reform - Pronera, in this period, as well as identifying the profile of students enrolled in the Higher Education Degree in Rural Pedagogy. And, finally, point out the main fundamentals proposed by the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools, relating to the proposals registered in the PPP of Educampo. The methodology used was the documentary analysis, having as support the Educampo Political Pedagogical Project articulated with the Rural Education Guidelines and the laws that deal with the theme. Theoretical and methodological contributions were used by authors such as Arroyo (2007), Molina and Jesus (2009), Caldart (2010), Fernandes (2004), Santos (2013), Machado (2009), Cury (2005) Gonh (2011), Moura (2011), Vendramini (2015), Vasconcelos (2011) and Freire (1993) among others. As a result, it was observed that Educampo's goals focus on continuing education, as well as ensuring the perspective of self-managed development, according to Resolution No. 03/97 of the National Education Council (CNE). The objectives of the PPP consider cultural production actions as a basis for teacher training and propose the realization of research to obtain diverse knowledge, articulating theory and creative capacity through activities in the supervised curricular internship linked to pedagogical practice. Finally, they proclaim the idea of Sustainable Development as an action of pedagogical activities in the process of training rural teachers by defining in action curricular actions the action-reflection-action and the perspective of transforming the reality of the field as determined by the Education Operational Guidelines of the Campo (2002). With results, divergences were also found between the objectives of the PPP and the Rural Education Guidelines. The question of autonomy was not explicitly found in the PPP as a criterion for teacher training as a requirement to act in the school space from the perspective of democratic school management. Nor does it envisage, in a clear and objective way, the attention to the preparation of teachers to meet the demands of social movements related to the community. It was concluded, therefore, that the objectives set by the Pedagogical Political Project of Educampo partially met the principles that support the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools.

Keywords: Rural Education. Teacher training. Operational Guidelines. Unimontes

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Cursos do Pronera realizados por superintendência do Inera (1998 -2011)).....	27
Gráfico 2 – Cursos do Pronera por modalidade (1998-2011).....	28
Gráfico 3 – Tipos de produção de material do Pronera.....	30
Gráfico 4 – Produções sobre o Pronera (1998-2011).....	31
Figura 5– Mapa de abrangência da Unimontes.....	43
Figura 6 – Área de abrangência do Educampo.....	45
Figura 7– Unidades da Unimontes e parceiros envolvidos no Projeto do Educampo.....	71
Figura 8– Articulação Tempo Escola e o Tempo Comunidade.....	74
Figura 9 – Matriz Curricular do Educampo/Unimontes.....	75
Figura 10– Relação Estágio Curricular e prática de Ensino.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB.....	Câmara de Educação Básica
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
EJA.....	Educação de Jovens e Adultos
ENERA.....	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
INCRA.....	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST.....	Movimentos dos Sem Terra
PPP.....	Projeto Político Pedagógico
PNERA.....	Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO.....	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo
PRONACAMPO.....	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC.....	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA.....	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO TEÓRICO.....	18
1.1 “A educação para o povo”: questões basilares	18
1.2 A Educação do Campo como pauta universitária	25
1.3 A formação Continuada de professores para a atuação no Campo.....	32
CAPITULO II – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ORIENTADORES E CONTEXTUALIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA.....	40
2.1 Conhecendo a Unimontes: o alcance geográfico na formação de professores	41
2.2 A dinâmica da pesquisa	50
CAPITULO III - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA PÚBLICA: QUESTÕES CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS.....	52
3.1 Políticas públicas e suas implicações na Educação do Campo.....	52
3.2 O contexto social e político para a formação da área de Educação do Campo na Universidade Estadual de Montes Claros	64
3.3 Projeto Pedagógico do EDUCAMPO	73
3.4 Unimontes e PRONERA: Uma Educação do Campo nas Gerais.....	77
3.4.1 Os Marcos Legais da Educação para uma Educação do Campo.....	78
3.4.2 Formação de Professores para a Educação do Campo: EDUCAMPO e a abrangência nas Gerais.....	84
3.4.3 Diretrizes e princípios fundamentais da Educação do Campo.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

No processo histórico brasileiro, homens e mulheres do campo tiveram seu direito à educação formal ceifado. Analfabetos e desassistidos de ações positivas contundentes por parte do estado, os camponeses permaneceram marginalizados e formaram um quadro de exploração e submissão junto às classes abastadas formalmente educadas.

Porém, essa realidade sofreu, gradativamente, um revés. Ao passo que os interesses do capital sobre a terra pelas grandes indústrias do agronegócio aumentaram, restaram ao camponês novas possibilidades de educação. A Educação Rural surgiu preocupada em formar mão de obra de trabalhadores rurais para operacionalizar os novos mecanismos de produção. Essa educação, portanto, emergiu como reprodutora daquela ofertada na realidade urbana, apresentando uma proposta curricular descolada da realidade camponesa e altamente atinada com as aspirações urbanas e seus valores de mercado (RIBEIRO, 2002).

Como resultado do processo de espoliação do trabalhador rural e da desterritorialização do camponês por causa do avanço do agronegócio sob a lógica da monocultura extensiva, novas demandas pela terra eclodiram, mas sem perder no horizonte o direito à educação. A perda de terras pelos homens e mulheres do campo instaurou um cenário propício para a formação de movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra (MST) a partir dos anos 1980 (ZANCANELLA, 2009).

Por meio de protestos e invasões de terras devolutas, as lutas dos movimentos ligados à causa agrária passaram a fazer parte de um novo contexto sociopolítico brasileiro. Nos assentamentos se reconhecia a necessidade de uma proposta de educação comprometida com a formação de indivíduos engajados nas lutas sociais, que fizessem dos saberes adquiridos com o contato com a terra, o campo, a base da construção do currículo.

A proposta de uma Educação do Campo inaugurou esse reconhecimento dos sujeitos inseridos na realidade dos assentados no campo. E, nesse caso, a noção sobre o campo está além daquela que se refere à região não urbana, longe de referências a um passado idílico, mas possuidora de uma dinamicidade entre indivíduos e suas condições e realizações em sociedade, intrincada por lutas que envolvem as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país (SOARES, 2012). Logo, são ambientes onde homens e mulheres, na luta pela posse da terra, passaram a aspirar por ganhos futuros de direitos sociais

no Brasil, dentre os quais esteve a Educação do Campo. Uma proposta desvinculada da Educação Rural, não mais reprodutora dos valores citadinos e preocupada com a formação da massa trabalhadora do campo, mas ao revés, uma educação libertadora, voltada para a formação de sujeitos históricos ativos nas lutas sociais.

Conforme Vasconcelos (2011), para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a conquista da terra foi e ainda é apenas o início de um processo de luta pela cidadania, do mesmo modo que a luta pela educação não se limita à conquista da escola pública dentro dos acampamentos e assentamentos. O MST defende um projeto de educação a partir da realidade do campo, defendendo o caráter legítimo dos seus valores, dos seus conhecimentos e de sua cultura.

Nesse contexto, as pressões sociais organizadas pelo MST, a partir da década de 1980, conseguiram inserir na agenda governamental e nas bases legais da educação a construção de políticas públicas necessárias para dar forma a Educação do Campo. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado como forma de desencabeçar essa demanda agindo com as Instituições de Ensino Superior para formar a base das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo bem como os projetos de Educação do Campo que estavam na formação de docentes para atuação no campo.

O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2010, revelou que cerca de um quinto da população brasileira permanece ainda na zona rural, aproximadamente 32 milhões de pessoas. Ao se comparar com a parcela da população que reside na zona urbana, é possível depreender, estatisticamente, aquela que está na zona rural permanece em desvantagem no tocante aos níveis de escolaridade e frequência escolar.

De acordo com Santos (2013), a origem desse problema está na constituição da sociedade brasileira dentro de contexto assinalado por profundas desigualdades sociais, estribado nas práticas patrimonialistas e burocráticas convenientes à manutenção dos privilégios de uma minoria em detrimento aos direitos da maioria, que sempre teve acesso à educação.

Como forma de romper com a lógica que dificulta com que grande parcela da população não tenha acesso à educação, principalmente aquela que vive no meio rural brasileiro, projetos como a Educação do Campo têm tomado como base a Legislação a fim de

reivindicar a proposta de educação diferenciada e especial para essas comunidades. Prova dessa busca foram os surgimentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Lei nº 9.394 de 1996; Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 36/2001; Resolução CNE/CEB 1/2002; Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno - CNE/CP 009/2001; Resolução CNE/CP 1/2002, dentre outros dispositivos legais que criam balizas para implantação de programas de formação de educadores para as escolas do e no campo.

Segundo os apontamentos de Rocha (2009), o Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002, que instituíram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, inovaram diferentes artigos que trataram sobre organização e reconhecimento das práticas pedagógicas nas escolas do campo. Portanto, possibilitaram o acesso à educação emancipatória como também apontou para novas soluções para garantir a qualidade social dos povos do campo.

No âmbito estadual, por exemplo, que aconteceu em Minas Gerais no ano de 1998, dentre as políticas educacionais desenvolvidas na área de Educação do Campo, dar-se destaque ao Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Tal programa surgiu como resultado da luta encampada pelas representações dos movimentos sociais e sindicais do campo, objetivando promover a educação regular na realidade dos assentamentos criados em prol da luta pelo acesso a terra. A partir desse programa, milhares de jovens e adultos, trabalhadores assentados nas áreas de Reforma Agrária, passaram a garantir o direito de se alfabetizarem e de continuarem seus estudos nos mais diferentes níveis de ensino (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010).

Sendo assim, por meio de parcerias do Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária – Incra – com os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos estaduais e municipais, o Pronera propôs apoiar os projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. O programa buscou abarcar como público alvo das ações os jovens e adultos dos projetos dos Assentamentos criados e reconhecidos pelo Incra (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010).

Segundo Gonh (2011, p.336), os movimentos sociais são ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que possibilitam a população, em seus mais diversos grupos, a possibilidade de se organizarem e de expressarem seus anseios e suas demandas.

Logo, os movimentos sociais são responsáveis por realizar “[...] diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social”.

Desse modo, como produto dessas lutas se formou o chamado o *empowerment*¹ dos sujeitos componentes da sociedade civil ao passo que agiram em rede. Os movimentos sociais têm como uma de suas principais características básicas a continuidade e permanência, a presença de um opositor para a articulação de um projeto de sociedade a partir dele, contribuindo, assim, para conscientização dos indivíduos em torno de demandas por meio das práticas e mobilização (GONH, 2011).

Entretanto, era preciso a atenção com relação a algumas questões envolvidas nesse processo de formação docente para atuação do campo. Como peça fundamental para efetivar a Educação do Campo, o alinhamento da proposta de formação desses sujeitos como articuladores entre as comunidades e a construção de conhecimento relacionado às lutas sociais deveria partir de valores e diretrizes capazes de efetivar esses preceitos. As atenções básicas permaneceram na formação de docentes próprios do campo, aqueles que possuíam contato direto com a terra, reconhecedor dos valores próprios do campo (GONH, 2011).

No Norte do estado de Minas Gerais, na busca para atender as demandas vindas da reforma agrária na região, a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, referência do ensino superior no Norte de Minas Gerais, atentou-se para as causas da luta pela terra. A partir do ano 2000, foram ofertados os primeiros cursos de formação de professores do Campo por meio dos Projetos de Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária, com a primeira oferta entre os anos de 2001 a 2002 e a segunda entre os anos de 2005 e 2007, o projeto de formação profissional no nível técnico Magistério do Campo, entre 2005 e 2009.

Em meio a esse alinhamento da Unimontes com as proposta do Pronera, está o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, ofertado no período de 2007 a 2012, com parceria entre a Universidade Estadual de Montes Claros, o Pronera e o Incra. O Educampo objetivou promover a formação de 50 educadores atuantes e oriundos dos assentamentos de reforma agrária das regiões do Norte e Noroeste de Minas Gerais, além dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

¹ O termo traduzido significa “Descentralização de poderes”.

Foram selecionados 50 candidatos, por meio de processo seletivo realizado pela Comissão Técnica de Concursos - Cotec/Unimontes baseado nos seguintes critérios: pertencerem às áreas de Reforma Agrária, possuir o ensino Médio completo, serem apresentados pelos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais via correspondência oficial, possuírem disponibilidade para participar das atividades propostas pelo Curso a que se candidatou, no Tempo Escola/T.E.e no Tempo Comunidade/T.C.².

Diante disso, surge o seguinte questionamento: O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo – Educampo/Unimontes teve seus objetivos relacionados à formação docente coerentes com os princípios fundamentais das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo?

No intuito de lançar luz sobre o questionamento central deste estudo, tem-se como objetivo geral investigar se o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo – Educampo, ofertado no período de 2007 a 2012, na Universidade Estadual de Montes Claros, possui consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Para isso, tem-se como objetivos específicos compreender o contexto social e político brasileiro relacionado à Educação do Campo, entre o ano de 1998 e 2012, e a relação sócio-histórica educacional estabelecida entre a Universidade Estadual de Montes Claros e o Pronera nesse período, bem como identificar o perfil dos alunos ingressos no curso superior em Licenciatura em Pedagogia do Campo. E, por fim, apontar os principais fundamentos propostos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, relacionando com as propostas presentes no PPP do Educampo.

A plêiade de autores que compõe o aporte teórico deste estudo está disposta na seguinte estrutura: no primeiro capítulo, Paludo (2012), Freire (2001; 1967), Gadotti (2012), Fávero e Soares Júnior (1992) são utilizados para aludir sobre o conceito de “Educação Popular”; Costa e Carvalho (2012) e Oliveira (2015) dão lastro para fundamentar o uso dos conceitos de “campeinato”, “família camponesa” e o “camponês”; Cury (2005) e Oliveira (2015) subsidiam os debates sobre as “Políticas Públicas”; para apresentação do conceito de “Educação do Campo”, recorreu-se aos estudos de Ribeiro (2002), Caldart (2005; 2012), e a

2 De acordo com Martins (2012), o Tempo Escola e o Tempo Comunidade surgem das experiências advindas com as *Mainsons Familiaes Rurales*, na França, na década de 1930, e que no Brasil foi denominada de Escolas Família Agrícola ou Casas Familiares Rurais. Nessa perspectiva, chamada de Pedagogia da Alternância, há a combinação no processo de formação de jovens, nesses dois tempos, da alternância na formação nos períodos no meio escolar (T.E.), voltada para a parte teórica geral e de disciplinas de base nacional comum, e o sociofamiliar (T.C.) cuja formação engloba uma preparação para a vida associativa em comunidade.

Rocha (2009). Sobre as disparidades existentes entre a educação urbana e rural no Brasil, apoia-se nas obras de Vendramini (2015) e Arroyo (2007); sobre a “formação continuada de professores para Educação do Campo”, aportou-se em Alencar (2010), Saviani (1997), Arroyo (2008, 2009), Davis (2011), Santos (2011), Zancanella (2009), e Molina (2017).

No segundo capítulo, a fim de apresentar o contexto da Unimontes e sua representatividade no estado de Minas Gerais, utiliza-se de Machado (2009). Para discutir o uso do termo “Geraes”, fazem-se usos das explanações de Costa Filho e Mendes (2014) e Costa Filho (2015). E, por fim, a discussão sobre o Projeto Político Pedagógico como suporte de análise, usa-se de Veiga (1998) e Gadotti (1994).

No terceiro e último capítulo, os apontamentos de Frey (2000), Souza (2006), Caldart (2012), Santos e Silva (2016), Capela (2005), Lopes e Amaral (2008) compõem a narrativa sobre o processo histórico que compõe a formação do curso Educampo e suas transformações na realidade social e política. Sobre o avanço dos interesses neoliberais sobre o uso da terra, que forma a tessitura sociopolítica dos embates agrários no Brasil, faz-se uso dos estudos de Azevedo (2001), Duménil e Lévy (2007), Gennari, (2001), Marrach (1996), Anderson (1995), Piana (2009). Acerca do protagonismo do Movimento dos Sem Terra e sua atuação no campo de luta pela educação, são utilizadas as obras de Fernandes (2012), Jesus (2015), Souza (2008), Molina (2003) e Vasconcelos (2011). E, por fim, para discutir a importância das universidades no reconhecimento da causa camponesa e a oferta dos cursos de professores do campo, recorre-se a Molina e Martins (2009), Scheib e Bazzo (2013).

A aproximação com a investigação acerca da Educação do Campo surgiu a partir de questões pessoais e também pelas vivências com a Educação do Campo. Na Universidade Estadual de Montes Claros, no início de março do ano de 2008, participei de um processo seletivo para Monitor do Pronera, processo esse do qual pude participar dos três projetos ofertados para os assentados da Reforma Agrária: Alfacampo (curso de capacitação de professores para alfabetização em escolas do campo); Magicampo (curso normal Médio – magistério do campo) e Educampo (curso de Licenciatura de Pedagogia do Campo), projetos esses que tiveram sua conclusão no ano de 2013.

Dentre os projetos de atuação dentro da universidade, o que me trouxe maior formação profissional e pessoal foi o Pronera o qual possibilitou me ter uma melhor percepção a respeito da Educação do Campo e compreender os inúmeros desafios enfrentados pelos povos do campo em relação à educação, principalmente para a educação voltada para os assentados

da reforma agrária. Seguindo minha história de vida e fortemente envolvida com a temática, foi despertando o interesse de realizar um estudo sobre a Educação do Campo, por acreditar que as questões suscitadas na pesquisa contribuirão para elevar o debate sobre a valorização da formação de professores das escolas do campo.

A importância do Educampo para as comunidades localizadas nas áreas atendidas foi a de estabelecer as práticas entre os professores do campo na construção de conhecimentos que favoreçam os ganhos sociais almejados nos assentamentos sem terra. Ou seja, na sua capacidade de implantar em cada localidade ligada à luta pela terra e outros direitos necessários ao homem e mulher do campo um articulador responsável por dialogar em várias linguagens sociais, incentivando a construção e o fortalecimento da educação no e para o campo.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso Educampo se torna relevante ao passo que traz consigo os posicionamentos políticos e filosóficos com relação ao tipo de docente formado para atuar no contexto de universalização da Educação do Campo. É por meio da análise do PPP desse curso que se torna possível apreender por meio de seus objetivos, qual o perfil do docente responsável pela organização do saber e as relações de ensino-aprendizagem de escolas do campo para a construção de sujeitos coletivos e históricos.

Desse modo, a presente pesquisa se encontra organizada em três capítulos. No primeiro capítulo são expostas as questões conceituais centrais, como o conceito de Educação do Campo, Educação Rural e o interesse atual do debate acadêmico por pesquisas que tem se voltado para a temática.

No segundo capítulo, é descrito o percurso metodológico, a dinâmica da busca e trato com os documentos elementares para sua realização e a caracterização da Universidade Estadual de Montes Claros.

No terceiro capítulo, são abordados os conceitos e definições de política pública, buscando compreender o papel que o Estado exerce no contexto dos movimentos sociais pela busca da terra e da Educação do Campo. Identificamos também neste capítulo o contexto social e político brasileiro com relação à Educação do Campo, entre o ano de 1998 e 2012, abordando a relação sócia histórica educacional estabelecida entre a Universidade Estadual de Montes Claros e o Programa de Educação na Reforma Agraria no período de 1998 a 2012. E, por fim, as nossas considerações finais nos conduziu a concluir que o Projeto Político

Pedagógico do curso Educampo (2007) encontrou consonâncias e dissonâncias parciais com as Diretrizes e princípios da Educação do Campo. Seus objetivos encontraram lastro na ideia de formação continuada e de propiciar o desenvolvimento permanente e autogestionário dos professores para atuação na Educação do Campo com foco na alfabetização, conforme a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Outra consonância é o de Desenvolvimento Sustentável, que se encontra atrelado à valorização da Práxis na formação do docente no curso Educampo para atuação do docente no curso para atuar na comunidade inserida na reforma agrária.

No entanto, o PPP do curso Educampo/Unimontes apresenta lacunas com relação ao que está exposto Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Não expõe, explicitamente, a ideia de envolver no processo de formação docente princípio da autonomia como elemento fundamental para atuação na gestão democrática escolar. Também não apresenta, em seus objetivos gerais e específicos, a atenção ao desenvolvimento das habilidades necessárias para atuação do aluno-docente junto aos problemas característicos da Educação do Campo conforme positivado no artigo 9º da CNE/CEB 1/02.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo são apresentadas as discussões conceituais fundamentais deste estudo, tais como Educação Popular, Educação do Campo, Educação Rural, Campesinato e Camponês. Aponta-se ainda como o cenário acadêmico tem se voltado para os estudos sobre a Educação do Campo no Brasil nos últimos anos à luz do próprio avanço do PRONERA. E, por fim, discute o conceito e os pressupostos que fundamentam a formação de professores para atuar na Educação do Campo.

1.1– “A educação para o povo”: questões basilares

Produto do modo de produção capitalista, no contexto latino americano e brasileiro, a concepção de Educação Popular emerge a partir da luta das classes populares não abastadas por seus direitos básicos. Decorre de um movimento histórico mais complexo composto pelas experiências históricas do embate entre os trabalhadores e o capital no Leste Europeu, passando pelas lutas contra o colonialismo na América Latina até a legitimação do pensamento de Paulo Freire bem como a organização dos primeiros Centros de Educação e Promoção Popular.

Apesar do Brasil, a Educação Popular ganhar expressão a partir dos anos de 1990, seu gérmen deu com a implantação do regime republicano em 1889, cujas transformações na sociedade agrária instauraram um modelo urbano-industrial (PALUDO, 2012).

Fávero e Soares Júnior (1992) consideram que a proposta da educação popular surgiu no auge do populismo, acompanhado da crise da hegemonia política no Brasil com o avanço de vários movimentos sociais durante a década de 1960, que lutaram pelo o acesso à escola primária e as modalidades do 2º grau no combate ao analfabetismo. Foram, por exemplo, ações organizadas em Pernambuco pelo Movimento de Cultura Popular; no Maranhão, no ano de 1961, bem como o Movimento de Educação de Base, organizado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil; em 1962, a Campanha de Educação da Paraíba; e, no mesmo ano, a Campanha de Alfabetização da União Nacional dos Estudantes.

Dessa forma, a própria expansão do capitalismo gestou a luta pela hegemonia para manter a direção da sociedade pelas classes dominantes, até então exclusivamente no

setor agrário e que transpassou para o urbano-industrial, o que, em consequência, construiu a chamada política de massa para atender o proletariado urbano em formação, e do antigo proletário do campo como formas de legitimar o poder. Nesse curso, surgiu a proposta de expansão da rede escolar, quanto à gestão de novas modalidades de ensino para formar adultos para o trabalho nas indústrias, bem como oportunizou a formação de sindicatos e leis trabalhistas no intento de criar uma suposta participação popular no debate político (FAVERO; SOARES JÚNIOR, 1992).

No arrazoado de Freire e Nogueira (1993), a Educação Popular é o resultado da organização das classes populares para a restauração de um espaço escolar não afeito aos moldes burgueses. Intrinsecamente relacionado ao ato político que aponta para a organização popular para o exercício do poder conquistado, que ao incluir o próprio saber, e ao ser organizado, seja um lugar onde se galvaniza os sujeitos ao ponto de realizar mudanças na sociedade. É uma educação que existe em variados níveis, mas que compreende as vidas dos camponeses como campo de luta, e que, à medida que esses exercem esforços, passa a não ser dependente da existência de programas educacionais pré-existente com conteúdos, já que se constitui por meio dos ensinamentos entre os próprios indivíduos a partir do momento que tomam consciência de sua exploração.

Freire e Nogueira (1993) destacam que a Educação Popular surge a partir do reconhecimento do povo das possibilidades de mudanças por meio de caminhos de solução, quando descobertos os limites da necessidade no cotidiano, onde são expostos os possíveis meios de enfrentamento contra a espoliação dos detentores do poder. E frente às consequências negativas da dominação das classes hegemônicas, como o desemprego, que se instaura a resistência dos dominados, que fazem organizações coletivas para o acesso ao conhecimento.

É pela relação entre a prática e a teórica, do conhecimento sistematizado com aqueles que nascem da prática, afeitos as ações do povo na luta pelas mudanças sociais, que surge a proposta da Educação Popular. Não dentro dos grupos organizados, como os partidários ou sindicais, mas daqueles do dia a dia que lutam pelo direito de ensinar e aprender. Sua tônica é a não apartação entre o ato do saber, do pensamento, da ação rumo à transformação (FREIRE; NOGUEIRA, 1993).

Freire (2001) considera que a Educação Popular é afeita a informalidade, pois cria prática político pedagógica no interior dos próprios movimentos sociais, já que é, em si, um

ato político. E nesse caso, assim como qualquer outra prática social, possui limites políticos, econômico, culturais, epistemológicos e também ideológicos. E como aponta para a busca de possibilidades de melhorias sociais das camadas populares, não lança ao escanteio o saber dos indivíduos por causa de suas diferenças de classe, mas ao revés, leva em consideração o saber advindo das experiências do mundo real vivida pelo povo.

Ao discutir sobre a proposta de Educação Popular na educação pública, Freire (2001) reitera ao dizer:

A Educação Popular a que me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz antagonicamente com as concepções ideológico-autoritárias de direita e de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação (FREIRE, 2001, p.49).

Desse modo, como forma de dar às camadas populares a liberdade de pensar e agir, a Educação Popular não atende extremidades ideológicas, pois, enquanto proposta de ação que abriu outra ótica acerca das relações entre os sujeitos e deles como o meio social, buscou esquivar-se das perspectivas unívocas do mundo e de qualquer enquadramento dos sujeitos como passivos, como produto de um processo de desumanização. Sua finalidade é contrária, é a de transformar os sujeitos das camadas populares reais julgadores do mundo de modo de forma mais articulado e crítico (FREIRE, 1967).

Sobre essa questão em que se estabelece a relação entre os sujeitos ativos diante de suas realidades sociais de forma crítica, Freire (1967) afirma:

[...] visto que não está apenas nele e com ele. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidos. Sua ingerência senão quando distorcia e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la (FREIRE, 1967, p.41).

No entendimento de Paludo (2012), a Educação Popular se formou como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, até então hegemônicas. Essas continuaram servindo à manutenção do *status quo* em que imperava a subjugação dos trabalhadores pela educação aos moldes não convenientes as suas causas.

Portanto, os ensejos teóricos e práticos da Educação Popular surgiram dos ideólogos socialistas, comunistas e anarquistas, lançando sobre o modelo de educação outros adversos ao dito tradicional-burguês, concepções formais e não formais de educação.

Gadotti (2012), ao explicar sobre a formalidade e não formalidade da Educação Popular, considera que a mesma se encontra fora da modalidade de educação considerada “formal” por não propor a formação para a conferência de grau escolar, mas possuidora de uma formalidade quanto ao seu rigor científico, seus fins e objetivos. Sua intenção é formar uma nova epistemologia ancorada no senso comum advinda das práticas populares que passam a ser problematizadas e incorporadas à reflexão científica e unitária.

Gadotti (2012) ainda afirma que a Educação Popular, como uma pedagogia crítica, diferente daquela que é teoria da educação que se escamoteia só uma pseudoneutralidade no intento de esconder a defesa dos interesses hegemônicos com fins autoritários, declara seus princípios e valores. Assim como a pedagogia social e educação comunitária, é composta por uma variedade de experiências, teorias e práticas que enriquecem seu valor emancipatório. É, portanto, uma proposta educacional que entende a sociedade e Estado como espaços nos quais existem necessidades de segurar conquistas e demarcá-las, sendo seu maior trunfo a diversidade. Não afeita à fragmentação aparente dentro dos movimentos sociais, é uma educação que busca a união dos componentes em torno de uma causa maior: a transformação social.

Gadotti (2012, p.11) considera que a real finalidade da educação popular, social e comunitária pode ser uma utopia, pois o educador age em busca de o mundo melhor para todos, já que “para intervir e mudar o mundo que deseja transformar, ele precisa conhecer a realidade onde atua, com os pés no chão, mas procurando enxergar longe”. Entretanto, imerso em uma perspectiva de educação que tem caráter interdisciplinar, em que há um trabalho social composto por equipes profissionais de áreas diversas, esse educador precisa possuir saberes específicos para atuar diante da diversidade que compõe as classes populares.

Portanto, entendendo o uso do conceito de Educação Popular como possibilidade de uma proposta de educação que não aquela forjada sob os anseios burgueses, feita pelo povo e para o povo, outros conceitos elementares neste estudo são: “campesinato”, “família camponesa” e “camponês”, e que precisam ser delimitados. No entendimento de Costa e Carvalho (2012), campesinato se refere ao conjunto de famílias camponesas viventes em um dado território. Ou seja, essas famílias pertencem a um território dentro de um contexto de

relações sociais conforme suas próprias disponibilidades naturais, culturais e as infraestruturas convenientes ao modo de vida e aos códigos de conduta estabelecidos.

Já no que se refere às “famílias camponesas”, que constituem o campesinato, seriam as que sobrevivem basicamente do acesso a terra e de recursos naturais, consumindo o que há nela, e, disso, continuando a manutenção dos membros da família e a própria lógica da venda da forma de trabalho nela empregada. Portanto, essas são fortemente relacionadas à terra e o que essa predispõe sem recorrer a lógica de trabalho de mercado (COSTA; CARVALHO,2012).

Costa e Carvalho (2012) aduzem que, apesar de se juntarem com a finalidade comum de produção elementar, essas famílias camponesas ou unidades camponesas acabam criando nelas a consciência entre as gerações, fazendo com que sejam cercadas por restrições regionais locais e nacionais que as individualizam. No curso da história, o próprio conceito de território se encontra historicizado, já que cada país ao mudar seus modos de produção, alteram também as capacidades ancestrais construídas, como os próprios elementos da natureza e, por conseguinte, as formas de existência dos camponeses.

Por outro lado, considerando que existe uma multiplicidade de formas de existência de camponeses e as particularidades em cada sociedade com relação ao seu próprio desenvolvimento, o conceito de “camponês” deve ser compreendido como unidade familiar de produção e de consumo. Costa e Carvalho (2012), portanto, explicam que da mesma maneira que o conceito de campesinato está relacionado à ideia de classe social em processo constitutivo, que busca superar os problemas para assegurar a reprodução de vida e trabalho do campo diante da dominação do modo de produção capitalista, o uso desse conceito faz referência à afirmação do homem do campo diante da autonomia das multifaces do capital.

Outro conceito elementar a ser apresentado é o de “Educação do Campo”. Todavia, para sua definição torna-se compreender, primeiramente, o que vem a ser política pública. Para Oliveira (2015), a compreensão acerca da figura do Estado para além de uma estrutura burocrática na construção de Políticas Públicas deve ser realizada de forma mais ampla, levando em consideração o tempo e espaço de sua reprodução sobre a sociedade. Somente sob essa mesma ótica, podem-se vislumbrar os avanços do capitalismo atual no Brasil e as ações do Estado como resultado da luta de classes, bem como suas conquistas e subordinação das classes trabalhadoras.

Dessa forma, as ações do Pronera como Políticas Públicas que tenderam viabilizar

uma Educação do Campo, em um contexto de lutas sociais no Brasil, no qual se buscou garantir as demandas sociais ao homem do campo, remonta à década de 1990. Isso é, quando o Estado, frente aos movimentos sociais em buscaram o acesso a terra, incorporou à sua agenda as demandas relacionadas à educação nas regiões rurais do Brasil (OLIVEIRA, 2015).

De acordo com Cury (2005), ao falar de Políticas Públicas se envolve as noções acerca da igualdade e, logo, da diferença. Desse modo, infere-se que essa estratégia organizada para realizar a universalização de direitos sociais civis e políticos por meio da ação do Estado diante das situações de desigualdade se tornou emergente e necessária para a sociedade atual. Por essa razão, resolve-se dar atenção institucional à garantia de igualdade, tanto ao cumprimento das normas quanto ao acesso, permanência e acessibilidade das oportunidades a aquisição de novos saberes e de seus respectivos domínios. Nesse sentido, “assim, essas Políticas Públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas” (CURY, 2005, p.15).

Discutir sobre as Políticas Públicas exige, sobretudo, lembrar que a figura do Estado nem sempre foi entendida como um fenômeno político, entidade apartada absolutamente da sociedade civil, conforme defende Oliveira (2015). Portanto, pensar na construção de Políticas Públicas voltadas para a Educação do Campo é incorrer à relação entre sociedade política e sociedade civil. Com isso, o Estado não se faz como histórico ou neutro, mas como peça-chave na organização social.

É importante esclarecer o uso do conceito de “Educação do Campo” utilizado nesta pesquisa. Antes, porém, cabe ressaltar que o conceito de Educação rural não é sinônimo de Educação do Campo. Segundo Ribeiro (2002), a Educação Rural é aquela destinada às populações que vivem no meio rural, que depende da economia agrícola, mas que não busca se diferenciar daquela ofertada na realidade urbana, não adequando as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem à realidade rural e aos modos de vida camponesa.

Ao revés, apesar de também se atentar à população camponesa, ao trabalhador do campo, englobando quilombolas, grupos indígenas e os trabalhadores assalariados do campo, Caldart (2012) considera que a Educação do Campo se atenta à formação de Políticas Públicas de educação partindo dos interesses sociais das comunidades camponesas. É uma educação voltada para a conscientização do homem do campo com relação à cultura camponesa, às condições de trabalho e ao conhecimento da luta de classes.

Desse modo, a proposta de Educação do Campo surge das próprias práticas

sociais camponesas na busca por uma “consciência de mudança”, incluindo a exigência ao direito a uma educação específica, necessária e justa (CALDART, 2012, p.258).

Segundo Oliveira (2015), no entanto, a gênese da demanda pela educação campesina, que mais tarde formaria as ideias acerca da Educação do Campo, deu-se da própria compreensão dos indivíduos inseridos na luta por terras de que a educação seria a primeira fase para de fato realizar as mudanças sociais almejadas. Logo, no ano de 1997, houve a realização do I Encontro Nacional para a Educação na Reforma Agrária (Enera), envolvendo uma grande quantidade de engajados na temática, enrobustecendo, mais tarde, a implantação de Políticas Públicas nesse âmbito.

Segundo Santos (2018) o I Enera, em 1997, arvorou da aglutinação de dois eventos organizados pelo Movimento dos Sem Terra, em parceria com a Universidade de Brasília - UnB, com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB – e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. Esse movimento foi marcado pelo enfrentamento dos trabalhadores ao Estado, exigindo o acesso a terra, a moradia, a saúde e a educação no campo. Foram feitas organizações de educadores em prol da educação específica do campo como mecanismo elementar capaz de transformar a sociedade agrária brasileira. Portanto, a partir do I Enera, a ideia de Educação do Campo se avolumou como proposta curricular específica para o povo do campo brasileiro. Por meio dessa nova proposta para a educação debatida entre os movimentos sociais envolvidas no encontro, uma nova roupagem fora dada a escola rural, a sua gestão e ao currículo nela utilizada.

Para Caldart (2005), a Educação do Campo deve ser compreendida em sua “totalidade”, expondo suas especificidades imersas em seu contexto social, sendo que as Políticas Públicas voltadas à realidade do campo devem atender às necessidades reais como a saúde, educação, agricultura e culturas próprias do campo, envolvendo a comunidade campesina na busca de ações apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem do campo. Assim, sobre a importância de se pensar a Educação do Campo a partir de um projeto de educação voltado para os camponeses trabalhadores do campo, Caldart (2005, p.20) explana: “Isto quer dizer que se trata de pensar/ projetar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (processo universal) desde uma particularidade [...]”.

Nessa perspectiva, a questão da particularidade dos povos do campo passa a ser

algo inerente à proposta da Educação do Campo, mas que não desconsidera a educação sob seu aspecto universal, como formadora do sujeito universal concreto. Sendo assim, por meio dessa consideração, seria possível executar na escola do Campo o ensino da teoria pedagógica conveniente à realidade camponesa junto ao contexto das lutas da classe trabalhadora do campo (CALDART, 2005, p.20).

Na visão de Rocha (2009), a proposta da Escola do Campo demandada pelos movimentos está além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. Relaciona-se à promoção da articulação da escola com os projetos sociais e econômicos do campo, numa conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhecem e legitimam estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida.

Como resultado desse processo de lutas, no qual as entidades políticas e sociais se encontram no mesmo plano relacional, os projetos destinados à Educação do Campo ganharam respaldo na legislação reivindicando um tratamento diferenciado, especialmente na LDB 9394 de 1996, e, posteriormente, no Parecer CNE/CEB 36/2001, Resolução CNE/CEB 1/2002, Parecer CNE/CP 009/2001, resolução CNE/CP 1/2002.

No artigo 28 da LDB n 9.394/96 ficou estabelecido o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sócio-cultural, para as necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos às “peculiaridades da vida rural e interesses dos alunos da zona rural”. Desse modo, a Educação do Campo como direito do povo camponês ganhou seu lastro legal, positivando o interesses do campesinato na luta contra os interesses do capital no uso da terra e no reconhecimento da identidade dos camponeses brasileiros. Entretanto, não ganhou forma apenas no meio político brasileiro, mas passou a ser tema recorrente em pesquisas no cenário universitário brasileiro nas últimas décadas.

1.2–A Educação do Campo como pauta universitária

Para Vendramini (2015), as disparidades da educação escolar urbana com relação àquela ofertada à população rural surgiram do próprio descompasso do desenvolvimento econômico urbano, que aumentou a discrepância entre a educação ofertada nos centros

urbanos e os déficits educacionais no campo.

No intento de frenar o fluxo dos trabalhadores e de suas famílias do campo para os centros urbanos por causa do próprio deslocamento do capital, o Estado usou da Educação do Campo como estratégia de contenção do processo migratório e não a tomou com fins de construção de espaços necessariamente formativos. Dessa forma, criaram-se realidades educacionais distintas e distantes uma da outra, fazendo da educação presente no e para o campo como algo meramente instrumental, reduzida ao atendimento às necessidades educacionais elementares e à formação de mão de obra.

Nesse contexto, as escolas rurais vieram sendo prejudicadas. Para não fecharem, foram construídas condições de agrupamento para compartilhamento de programas e recursos, reduzindo as despesas e abriram para programas instrumentais de profissionalização e escolarização em curto prazo. Tudo isso, manteve a realidade escolar do campo ainda mais distante da urbana (VENDRAMINI, 2015).

Devido à desvantagem a qual foi submetida à Educação do Campo brasileira, partindo do arrazoado de Arroyo (2007), deve-se considerar a necessidade de se desenvolver projetos educacionais adequados à cultura e ao contexto do homem do campo para provocar mudanças nas práticas pedagógicas e, portanto, transformar as comunidades rurais.

Com relação à formação de professores para a Educação do Campo, o Decreto nº 7.352/2010, em seu artigo 1º, expõe que a política de Educação do Campose destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, que será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Por meio da realização de um censo sobre os cursos promovidos entre janeiro de 1998 a dezembro de 2012, foi realizada a II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA). A partir dela foi possível coletar, sistematizar, analisar e também publicar, no ano de 2015, os dados relacionados aos projetos e as ações do Pronera entre o ano de 1998 e 2012 em todo o território brasileiro. Além disso, essa pesquisa recuperou e sistematizou as informações detalhadas do histórico do Programa de Educação na Reforma e organizou o DataPronera para levantar dados até então dispersos nas Superintendências Regionais do Incra sobre as ações do Programa (BRASIL, 2015). Vale ressaltar que essa foi a terceira pesquisa que o Pronera realizou. A primeira realizada foram estudos de casos das

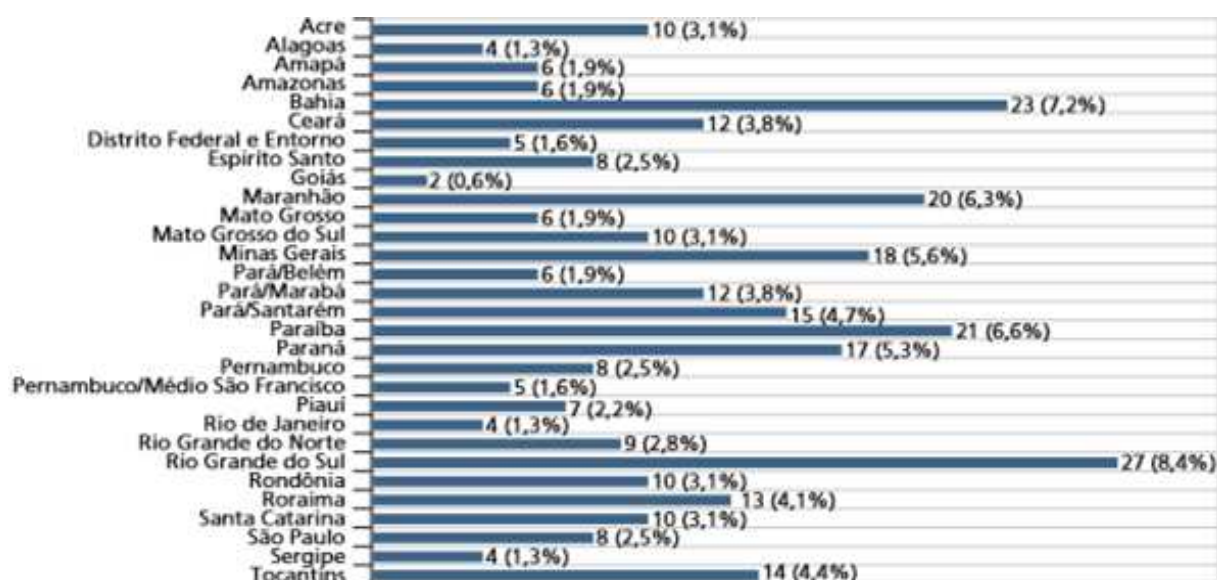
modalidades de ensino do Pronera, realizada no período de janeiro a março de 2003 pela Ação Educativa – Assessoria e Pesquisa.

A segunda pesquisa foi realizada nos meses de novembro de 2004 e fevereiro de 2005, nomeada de I Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (I PNERA). Por meio da realização de 24.500 entrevistas, tendo como participantes 1.651 municípios, a pesquisa envolveu 5.595 assentamentos pesquisados, fazendo referência para que as escolas do campo fossem inseridas no INEP, o Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira desde 2005.

A II PNERA foi realizada em 880 municípios, em todas as unidades federativas. Para a realização da pesquisa foram investigadas e classificadas as modalidades da Educação para Jovens e Adultos (EJA); EJA anos iniciais; EJA anos finais; EJA nível médio, magistério ou formal; EJA nível médio (normal); nível médio ou técnico (concomitante); nível médio ou técnico (integrado); nível médio profissional (pós-médio/subsequente); graduação; especialização; residência agrária; mestrado; doutorado, perfazendo um total de 13.276 professores pesquisados (BRASIL, 2015).

Abaixo segue o Gráfico 01 com os cursos realizados por unidade da federação, conforme as superintendências do Incra.

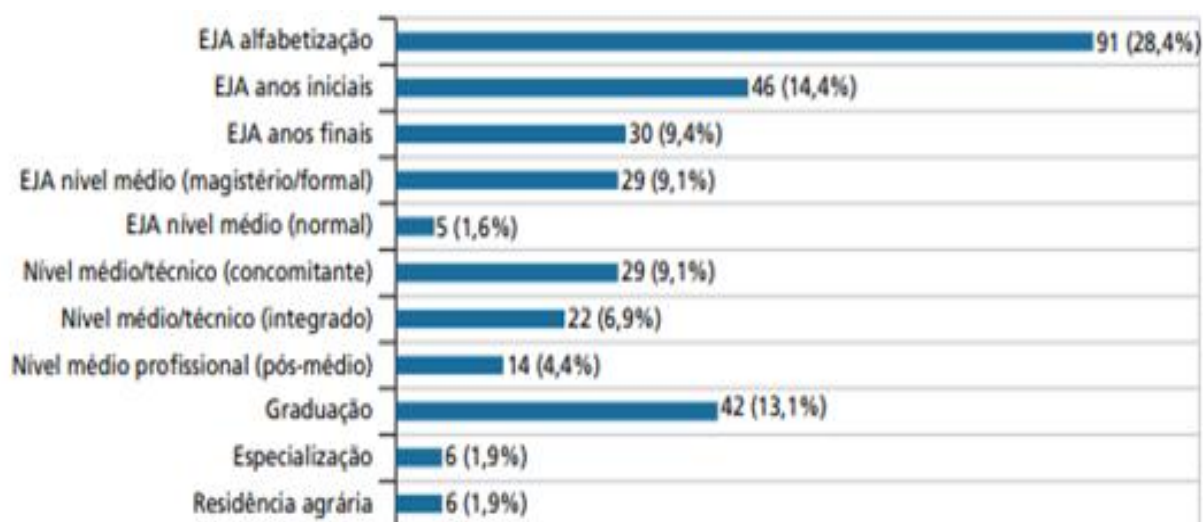
Gráfico 1 – Cursos do Pronera realizados por superintendenciado Incra (1998 -2011)



Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

No Gráfico 01 estão expostos os percentuais de cursos executados pela Superintendência do Incra, em 880 municípios, ao considerar as unidades da federação. Percebe-se que o estado com o maior número de cursos desenvolvidos foi o Rio Grande do Sul (RS), com 27 cursos, correspondendo a 8,4% do total. Em segundo lugar, o estado da Bahia (BA), com 23 cursos, respondendo por 7% do total, e, em terceiro lugar, o estado da Paraíba, com 21 cursos, ou seja, 6,6%.

Gráfico 2 - Cursos do Pronera por modalidade (1998-2011)



Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

A partir da observação do Gráfico 2, é possível destacar a predominância da modalidade de Educação para Jovens e Adultos Alfabetização entre os cursos do Pronera, representando 28,4% dos 308 cursos ofertados entre os anos de 1998 e 2011. No entanto, o que se deve se atentar é a presença dos cursos em nível de graduação, 42 no total, que, de certa forma, pode assinalar um ganho dos movimentos sociais de luta pela terra, já que teve o reconhecimento de suas reivindicações integradas aos debates nos programas e projetos gestados no seio acadêmico brasileiro.

Dentre os dados levantados pelo DataPronera, por exemplo, estão os que apontam que, no início do Pronera, no ano de 1998, apenas seis cursos tinham sido iniciados, elevando para 35 no ano de 1999, e tendo seu ápice em 2005, quando fora ofertado 65 cursos. No entanto, o número reduziu para seis cursos em 2009. Decrescimento causado pelas ações do

Tribunal de Contas da União (TCU), que impossibilitou a realização de novas ofertas por parte do Pronera.

Outros dados apresentados pelo DataPronera foram relacionados aos alunos envolvidos; no total de 164.894 educandos que ingressaram nos cursos ofertados pelo Pronera, sendo que somente 82.895 chegaram a concluir entre os anos de 1998 a 2012.

No que se refere à relação Educandos ingressantes/matrículas em cursos do Pronera por superintendência do Incra (1998-2012), os dados revelaram que 21.767 (13,2%) dos matriculados eram do estado da Bahia; 26.048 (15,8%) do Maranhão; e 12.396 (7,5%) de Minas Gerais. Por outro lado, com os menores índices de adesão, estiveram os estados do Rio de Janeiro, com 1.180 (0,7%), e Alagoas com 353 (0,2%), e Pernambuco/Médio São Francisco com o 309 (0,2%) alunos matriculados nos cursos ofertados pelo Pronera.

Nesse sentido, a partir das informações apresentadas pelo DataPronera, com relação aos números de matriculados em algumas regiões no Brasil, e sabendo que um dos objetivos do Pronera é promover projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária tendo como o público alvos homens e mulheres do campo, os índices que envolvem o analfabetismo do Brasil deverão continuar sendo um dos principais motes das novas políticas educacionais.

Conforme a pesquisa, no ano de 1998 a 2011, o Pronera estabeleceu-se como uma rede no tocante a realização de cursos tanto de alfabetização quanto da educação superior especificamente para as áreas da reforma agrária. Para a pesquisa:

A construção dessa rede tem um precedente inegável: a luta pela terra. A Educação do Campo nasceu dessa luta, quando os movimentos camponeses ocupam terra para pressionar pela realização da reforma agrária. As lutas pela terra e pela reforma agrária se concretizam na conquista de uma fração do território: o assentamento. Foi a criação desse espaço em todo o país que gerou as condições para a formação de uma rede que reuniu movimentos, universidades e diversas outras instituições de ensino. A rede se organizou porque, de um lado, os cursos do PRONERA intensificaram as relações entre os movimentos e as instituições de ensino e, de outro lado, os movimentos ampliaram suas ações junto às instituições de ensino, que por sua vez apresentaram maior número de propostas de cursos ao PRONERA. Este processo ocorreu pela estreita relação entre a reivindicação e a proposição das instituições envolvidas, mas, claro, não sem diversos tipos de disputas (II PNERA, 2015.p.46).

O Censo Demográfico realizado no ano 2000 já apontava que 29,8% da população adulta da zona rural ainda eram de analfabetos, enquanto na zona urbana essa taxa era de 10,3%. Já no último Censo, realizado em 2010, revela ainda que a escolaridade média da

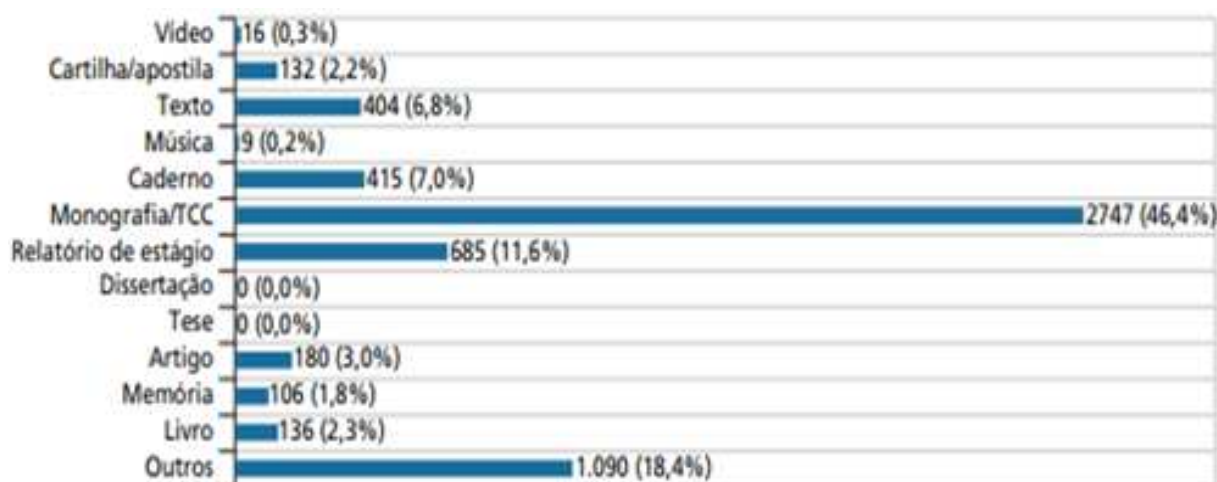
população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (3,4 anos) são correspondentes a quase metade da estimada para a população urbana. Isso então corrobora com a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa desigualdade para a população da área rural.

Sendo assim, para que sejam diminuídos os lapsos existentes entre a Educação do Campo daquela ofertada nos centros urbanos, Molina (2003) afirma que:

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da Educação do Campo. Desenhar políticas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e a permanência na escola para este grupo faz parte desta estratégia, dito de outra forma: o que se busca não é somente a igualdade de acesso “tolerada” pelos liberais, mas, fundamentalmente a igualdade de resultados (MOLINA, 2003, p.23).

Em relação à produção bibliográfica relacionada ao Pronera, no período compreendido entre 1998 a 2012, conforme o II PNERA II, 5.920 produções foram distribuídas da seguinte maneira: vídeos, cartilha/apostila, texto, música, caderno, monografia/TCC, relatório de estágio, dissertação, tese, artigo, memória e livro. Mesmo não tendo cursos de mestrado e ou doutorado, a pesquisa manteve as duas tipologias visando a padronização para as pesquisas futuras.

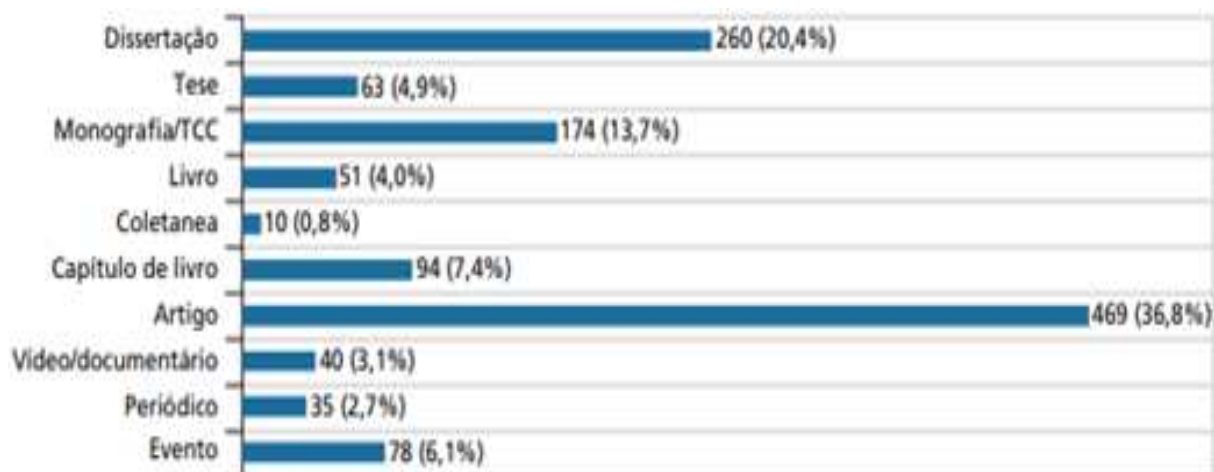
Gráfico 3 – Tipos de produção de material do Pronera



Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

O gráfico acima demonstra que entre os dados levantados, as monografias/TCCs e os relatórios de estágio destacaram-se entre os outros pesquisados. Na categoria denominada “outros” estão os portfólios, desenhos, figuras e jornais, materiais esses em sua grande maioria oriundos dos cursos de EJA fundamental e médio.

Gráfico 4 - Produções sobre o Pronera (1998-2011)



Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

Com relação às produções sobre o Pronera, o gráfico acima revela que no período pesquisado, entre os anos de 1998 e 2011, foram catalogadas no banco de dados do Pronera 260 dissertações de mestrado, 63 teses de doutorado e 174 monografias sobre o Pronera, 51 livros, 10 coletâneas bem como também registrados 9 capítulos de livros e 469 artigos. Vale destacar que também foram apontados 40 vídeos e documentários, 35 periódicos e 78 eventos. Em relação ao DataPronera, a intenção da pesquisa é que o mesmo seja um banco de dados fomentado no que se refere ao Pronera, visando contribuir para a produção do conhecimento a respeito programa, bem como colaborar para a melhoria da pesquisa.

Compreende-se, portanto, que os resultados do Pronera foram expressivos a partir do ano de 1998 até o ano de 2011, período que também compreendeu o objeto deste estudo. O aumento dos números de cursos relacionados ao programa, dos cursos no ensino superior ofertados em boa parte das unidades a federação, com maior concentração nos estados do Norte e Nordeste, e da quantidade de produções acadêmicas com temáticas voltadas para a educação camponesa significou o reconhecimento das instituições acerca das pressões apreendidas pelos movimentos sociais de luta pela terra frente ao governo brasileiro.

1.3 A formação Continuada de professores para a atuação no Campo

Alencar (2010), ao considerar que a mesma teve como modelo o parâmetro urbano para sua organização atrelada aos currículos urbanos, considera que jamais existiu um projeto de fato voltado para a formação docente para atuar no campo na história da educação do Brasil. O que houve, na verdade, foram propostas de educação assinalada pela precariedade do trabalho docente, com baixos salários e pouco destaque de sua importância nas mudanças da realidade social na realidade campesina.

Ainda entende Alencar (2010) que a situação dos docentes no Brasil que atuam no campo é originária da:

a falta de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo. Essa realidade determina situações de várias ordens que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da Educação do Campo (ALENCAR, 2010, p.9).

Em meados dos anos de 1940, o chamado ruralismo pedagógico buscou criar condições para organizar a formação de docentes conforme as especificidades das escolas rurais no Brasil. No entanto, apesar das tentativas do estado, a proposta sucumbiu ante a ideia de formação docente emanada pelo modelo generalista. A vertente que defendia a tese de que o docente deveria obter competências do ensino fundamental, independentemente da diversidade de coletivos humanos, fora mitigada diante dos novos interesses econômicos e sociais da época (SAVIANI, 1997).

No entanto, considera Saviani (1997) que a transformação da realidade capitalista, que instala de forma maçante a desigualdade e a opressão, somente surgiria mediante ao conhecimento historicamente produzido a partir da atividade educacional. Dessa, surgiriam às reflexões teóricas úteis para desencadear as transformações sócias necessárias, dinamizando os processos da prática pedagógica de professores das escolas do campo.

No entendimento de Arroyo (2009) a ideia de formação continuada docente surgiu concatenada junto à ideia de superação dessa perspectiva de formação generalista do professor da educação básica. Araújo e Silva (2009) entendem que a formação continuada

estar atrelada a uma questão problemática, permeada, no contexto histórico brasileiro, por uma socioepistemologia marcada pelas variadas percepções sobre a educação e sociedade.

Para Arroyo (2008) a formação continuada docente é uma questão paradoxal. Quando pensada sob uma perspectiva unívoca, suas diretrizes que regulamentam o processo de continuidade na formação docente se tornam apenas adaptações. Nessa lógica, os cursos específicos de formação de professores do campo, assim como de quilombolas e indígenas, não significaram nada além de cursos genéricos, contendo apenas reparos pontuais quando liberados pelas instâncias superiores que controlam os regramentos do campo educacional.

Portanto, no arrazoado de Arroyo (2009), no que tange à influência do pensamento liberal-conservador da formação de professores, a construção de processos de formação continuada docente do campo não passaria de meras atualizações realizadas por meio da aquisição de informações e competências por meio de cursos, palestras, seminários, oficinas, conferências e outras ações. Ou seja, na verdade, as mudanças necessárias para formar esses homens e mulheres para atuarem conforme as vicissitudes das populações do campo não se efetivam por descaso resultante de políticas públicas específicas.

Davis (2011), ao discutir sobre a proposta de formação continuada de professores e das práticas em estados e municípios brasileiros, considera que, mesmo com as tentativas de universalização do ensino nas últimas décadas, o movimento de redemocratização da Educação pública resultou no desequilíbrio entre o aumento da oferta de vagas e a capacidade das instituições escolares de atender os alunos dentro dos padrões de qualidade. Portanto, ao passo que os sistemas escolares não superaram seus próprios desafios, as condições de trabalho docente seguiram em declínio, tanto nas condições de atuação e salarial quanto na própria formação.

Segundo Davis (2011) esses pontos no campo educacional brasileiro se tornaram patentes com os resultados negativos alcançados pelos alunos nos últimos tempos. Produtos negativos que recaíram sobre a figura do professor, e que como resultado colocou em xeque o modelo de formação docente vigente. Exigiram-se do docente, assim, as transformações na qualidade do ensino, fazendo com que as políticas educacionais fossem criadas para transformá-los em agentes centrais no processo das novas demandas em transformações advindas com o mundo globalizado.

Sobre a busca das políticas educacionais sobre as transformações do docente atual, Davis (2011) considera que:

As políticas de formação em curso – e seus desdobramentos de natureza política, econômica e social – têm suscitado, na comunidade acadêmica, intenso debate e, inclusive, movimentos de resistência, o que denota a grande preocupação com o trabalho simbólico de proposição e imposição de tendências e orientações, que influem nas formas de pensar da sociedade e na atuação política mais ampla. No entanto, é preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação têm mudado, e conhecê-las implica um exercício de análise que permita considerar tanto restrições, limitações e equívocos quanto suas possibilidades de ação e avanço (DAVIS, 2011, p.10).

Nesse bojo marcado pela busca de melhoria da atuação do professor no processo de formação de novos cidadãos e trabalhadores prontos para atuar no mercado de trabalho, Davis (2011) cita os cursos de Pedagogia da Terra para tratar especificamente daqueles que atuam no campo. Na tentativa de propor a formação específica docente para atuar nas escolas do campo, os movimentos sociais pela Reforma Agrária se reuniram, no ano de 2004, e deram, por meio da pressão popular, origem a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, o Pronacampo. No intento de promover uma política de formação de professores do campo, uma tentativa de reformular e a repensar a relação entre o Estado, o debate se tornou elementar para a organização das alterações na própria base curricular de formação de professores do campo capazes de influenciar na elaboração e implantação de políticas educacionais, ou seja, sujeitos engajados politicamente (SANTOS, 2011).

Dois anos depois, no ano de 2006, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n.1/2006, a Educação do Campo foi expressa como uma modalidade que pode ser ofertada como atividades de extensão. Na avaliação de Santos (2011), essa possibilidade mirou, por outro lado, a atuação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo, já que instaurou um cenário de desinformação sobre as práticas pedagógicas e políticas públicas específicas. Portanto, desde a formação inicial até a continuada, os professores do campo se tornaram impotentes no que se refere à transformação social das realidades nas quais estão inseridos.

Contudo, no entendimento de Arroyo (2009), nenhuma mudança de fato poderia ocorrer no campo sem a verdadeira superação do modelo de formação geral docente. Pois como se manteve o modelo que privilegiava a educação urbana e as escolas do campo como

receptoras de professores, sem relação com a realidade urbana, as mudanças não iriam ser efetivadas, impossibilitando ao professor do campo a atuação de forma plena e fiel às lutas sociais camponesas.

Para Santos (2011), a formação continuada do professor do campo é necessária em razão da formação inicial apresentar muitas limitações, precariedade e paradoxos. Nesse sentido, a questão da formação continuada, de maneira geral, emerge da precisão de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, e que influencia nas ações docentes ao longo de sua própria atuação. Assim, esse professor seria formado sob uma ausência de conhecimentos gerais e pedagógicos e com poucas habilidades didáticas.

Explicando sobre a necessidade de superar essas limitações impostas pela própria lógica capitalista sobre a formação continuada dos professores do campo, Santos (2011, p.198) afirma que: [...] “ao capital se faz necessário à conformação ideológica das massas e nesse sentido a educação escolar e a formação de professores é estratégica para isso”.

No entendimento de Santos (2011), embora os projetos e programas criados no Brasil busquem um novo modelo de formação de professores, incluindo os professores para atuar no Campo, esses já são criados com falhas, com lapsos propositais. Na verdade, esses “erros” deixados seriam estratégias para que, em meio à busca pela formação emancipatória proposta pelos movimentos sociais, esteja presente a influência de fundamentos pedagógicos e epistemológicos relativistas epistemológicos e cultural burguês.

Sobre os problemas que entravam a proposta de formação continuada dos professores do campo, Zancanella (2009) entende que esses profissionais têm desafios incalculáveis para exercerem suas atividades por não terem acesso a um ensino à altura do que é exigido pelos movimentos sociais. Nesse sentido, em um contexto onde o perfil social tem forte panorama social de desigualdade, marginalizado das políticas sociais, na maioria das vezes, os professores do campo se deparam com uma difícil missão: a de promover a construção de cidadãos conhecedores de seus direitos. Todavia, mesmo com tantos empecilhos os movimentos sociais buscam reverter o quadro.

Sobre as ações do MST junto à construção de uma Educação do Campo dentro de um processo de desenvolvimento popular em que o professor é peça fundamental, Zancanella (2009) afirma:

[...] o desejado de um educador que mantenha no ensino os aspectos culturais e específicos do ambiente não apenas exige uma formação *a priori* sobre as especificidades do campo, mas, sobretudo, o empenho e a adoção de um espírito que contemple o campo com um novo modelo de sociedade na qual a educação deverá convergir para seus moldes (ZANCANELLA, 2009, p.102).

Zancanella (2009), dessa maneira, defende que as propostas de formação docente para o campo são por si só fundamentais para instaurar a resistência à cultura dos grupos dominantes e a apresentação de uma cultura campesina vinculada às práticas educacionais. Nessa perspectiva, a escola do campo é apenas uma dimensões da Educação do Campo, assim como os grupos que se foram em prol de seu desenvolvimento, como o de mulheres e jovens no meio rural, os de jovens e adultos, as associações e cooperativas de produção, dentre outras.

Para obter êxito, a formação de professores para atuar no campo, de forma inicial ou continuada, no entender de Zancanella (2009), deve ter como objetivo fundamental a formação de pessoas comprometidas com as transformações sociais e as melhorias para o campo de forma geral. Nesse processo, a introdução de professores urbanos na escola do campo não acarretaria resultados concretos. Assim, somente o professor originado da realidade do camposeria, tão e somente, a peça-chave para as mudanças da própria realidade, conhecedor das leis e, ao mesmo tempo, e preservador de seus valores.

Sobre essa mesma questão que envolve a introdução dos professores urbanos na escola do campo, compreende Alencar (2010) que, para evitar novas adaptações à Educação do Campo, a formação do professor deve ser desenvolvida na área rural, já que se vinda da realidade urbana causa a desvalorização da memória, história, produção e cultura do povo do campo. Além disso, não se poderia esquecer que as práticas pedagógicas não poderiam deixar de relacionar a educação formal à educação não formal e informal.

Zancanella (2009) aduz que a superação de grande parte das dificuldades encontrada para a formação continuada dos professores para atuar no campo estaria no reconhecimento da importância de criar cursos de Pedagogia para Educadores do Campo como instituição que avalia a especificidade. Pois estaria esse professor preparado para lançar mão de recursos e práticas pedagógicas que englobem o cotidiano, a identidade dos alunos do campo na educação dentro de uma perspectiva que coloca no primeiro plano a própria diversidade.

A implementação de um curso de Pedagogia do Campo se torna útil para promover a flexibilização e, ao mesmo tempo, causar a fragmentação do curso de Pedagogia regular. Esse, inclusive, já tão criticado pela vetusta discussão sobre a falta de conteúdo próprio, não dotado de identidade própria. No entanto, a proposta segue com resistências no seio acadêmico. Grupos de professores defendem a tese que isso criaria “guetos”, e de outro lado, o outro grupo que reconhece a necessidade de atender as demandas do campo, apesar de não fazerem nada para tal (ZANCANELLA, 2009).

Portanto, no que se referem à relação das universidades na adesão as propostas de cursos de Pedagogia específicos para o Campo, Zancanella (2009) considera ainda:

Nesse sentido, a universidade é chamada à construção de uma parceria mais estreita com os movimentos sociais objetivando a sua emancipação político-cultural que os auxilie na instrumentalização e construção de suas práticas a partir de perspectivas filosóficas e científicas, visando compreendê-las melhor, propondo-se a discutir, subsidiar e implementar as ações que impulsionem o desenvolvimento, sobretudo regional (ZANCANELLA, 2009, p.122).

Na visão de Alencar (2010), quando se trata de Educação do Campo e a formação de professores, busca-se preconizar a superação dos antagonismos existentes entre cidade e campo, que se tornam complementares e no mesmo patamar. Outra questão é a valorização e o respeito que existe das diversidades entre esses dois espaços, cada qual com suas especificidades. E nesse sentido, Zancanella (2009) aduz que as universidades seriam fundamentais para desenvolver esse processo de desconstrução do pensamento antagônico entre educação urbana e do campo existente no Brasil.

Molina (2012), por seu turno, considera que as licenciaturas do campo buscam promover a formação docente de acordo com as áreas de conhecimento, como Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Literatura e Linguagens e as Artes. O objetivo maior é a atuação multidisciplinar nas escolas do campo, formulando os componentes curriculares dessas grandes áreas. Essa organização em grandes áreas nos cursos de Licenciatura do Campo seria salutar a construção de novas estratégias para superar a fragmentação do conhecimento que é um dos problemas enfrentados durante a formação desse profissional. Somado a isso, estaria ainda à irrisória oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no campo (MOLINA, 2012).

Esses cursos de Licenciatura do Campo, na visão de Molina (2012), teriam como premissa preparar os docentes além da atuação em sala de aula, mas preparados para gerir os

processos educativos e comunitários. Isso é, já que o que se busca é de fato formar jovens capazes de compreender a realidade do campo brasileiro na atualidade, seriam importantes a formação docente e a sua qualificação para que atue de fato nesse processo de forma contínua e diretamente.

O professor, formado por licenciaturas específicas para atuar no campo, seria hábil para desencadear ações de cunho coletivo, criando estratégias de organização curricular condizentes com a realidade rural. Junto da possibilidade de articular educação, cultura, identidade e território, no novo perfil de educador do e para o campo, esses cursos de licenciatura trazem consigo a perspectiva da educação superior lastreada na chamada Pedagogia da Alternância.

Nesse caso, há a flexibilização entre tempo universidade e tempo comunidade, entre a educação e a realidade específica do campo. Como resultado dessa possibilidade, instaura-se um contexto de maior acesso e a permanência dos alunos-professores do campo em continuarem atuando em suas escolas no campo e a continuarem no curso superior. Por consequência, frena o abandono dos jovens e adultos do campo, já que não são excluídos da possibilidade de cursar a universidade mesmo morando em suas localidades (MOLINA, 2012).

Genaro, Mendes e Chelotti (2014), ao avaliarem o contexto do Triângulo de Minas Gerais, consideram que ao repensar a Educação do Campo voltar-se-á para a própria formação do professor. Pois é por meio de sua formação que o professor tornará capaz de contextualizar o conteúdo com a realidade de seus alunos, afastando daquele contexto educacional os preconceitos e as visões negativas dos alunos com a própria cultura e identidade camponesa. Portanto, resta ao professor do campo ter uma educação continuada de fato atrelada às especificidades do campo, pois somente por meio dela entenderá a realidade a verdadeira realidade agrária do Brasil, e o contexto onde seu trabalho está incluso.

Logo, para alcançar a proposta de Educação do Campo em sua completude, desde a formação inicial a continuada do professor, Alencar (2010) pontua que não se podem perder no horizonte alguns objetivos primordiais, tais como: formar a identidade da população camponesa como sujeitos articulados com a emancipação humana e de desenvolvimento da própria realidade; integrar a escolarização à qualificação social e profissional; e, por último, integrar e articular os conhecimentos científicos ao conhecimento da realidade e ao conhecimento de vida do aluno.

Entretanto, Alencar (2010) pontua e explica as impossibilidades para inclusão da vida campesina, da identidade do campo, da vida, história, memória nas práticas escolares, haja vista que o próprio docente não reconhece seus próprios saberes, sua história, sua autoria e criatividade profissional, e suas expectativas como modificador da realidade social onde se insere. Seria, portanto, necessário que o professor do campo ultrapassasse os conhecimentos disciplinares e incluísse dentro da dinâmica de produção do conhecimento assuntos que são “desconsiderados” durante sua formação inicial.

Agindo assim, evitaria o continuísmo dos discursos de desumanização e desqualificação acerca da formação do educando e do próprio educador, sendo necessário que nos conteúdos fossem articuladas suas práticas aos diferentes saberes que constituem a educação formal, não formal e a informal, de forma a estabelecer a dialogicidade, a criticidade, a criatividade ao passo que fossem entendidos sujeitos e criadores das práticas pedagógicas.

Conforme Rocha (2009), a escola do campo demandada pelos movimentos sociais vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. Para Rocha:

È um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos (ROCHA; MARTINS, 2009.p.40).

Nessa perspectiva, resta apreender que a questão que envolve a formação continuada de professores do campo no Brasil necessita de projetos que não dependem basicamente do acesso desses aos cursos superiores genéricos, mas sim aos que possuem currículos voltados necessariamente para as especificidades do campo. Somente o docente formado nessa lógica poderia de fato atuar junto ao projeto de escola do campo que une os projetos econômicos e sociais inseridos no campo aos discursos legitimadores e dos saberes produzidos nas práticas diárias pelos camponeses. Portanto, ao se tratar do Educampo como curso que busca formar professores para o campo, capazes de criar condições de mudanças da realidade social, econômica e cultural camponesa, é preciso avalia-lo como parte de política pública.

CAPITULO II – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO *LÓCUS* DE PESQUISA

A presente pesquisa, que é de caráter exploratório, utiliza a análise documental para a coleta de dados. No que se refere a esse tipo de abordagem, o contato íntimo do pesquisador com o ambiente e a situação que estão sob a investigação, opta-se pela qualitativa. Portanto, é um estudo naturalístico, haja vista que as circunstâncias históricas que envolvem o objeto são essenciais para que possa entendê-lo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A fim de coletar dados que desvelem a produção do conhecimento correspondente ao objeto de estudo, buscam-se estabelecer diálogos entre as fontes bibliográficas, as fontes documentais e os aparatos legais que versam sobre a temática. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, p.169), “a análise de documentos pode ser a única fonte de dados, o que costuma ocorrer quando os sujeitos envolvidos na situação estudada não podem mais ser encontrados, ou pode ser combinada as outras técnicas de coleta, o que ocorre com mais frequência”.

Segundo Gil (2002), as fontes bibliográficas são muitas, podem ser relacionados aos livros, aqueles de leitura corrente, como obras literárias e obras de divulgação, ou ainda obras de referência informativa. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Sendo assim, as fontes bibliográficas selecionadas para a obtenção de dados seguem numa mesma linha teórica que entende a proposta de Educação do Campo como resultado de políticas públicas imersas em contexto de luta sociais dos camponeses pela terra e por direitos sociais. Além disso, compreendem a necessidade da formação do docente para a atuação na escola do campo como intimamente inserido na realidade campesina, e não mera adequação as proposta pedagógicas ao campo.

Após o levantamento teórico, organizando os conceitos centrais que cercam a discussão, foi organizada a análise documental para interposição dos dados colhidos no levantamento bibliográfico. De acordo com Marconi e Lakatos (2009), na pesquisa documental a coleta de dados é restrita a documentos, sejam eles escritos ou não, e que é possível que esta coleta seja feita enquanto o fato transcorre ou após o mesmo.

Conforme explica Gil (2002), a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes, enquanto a

revisão teórica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se também de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. No entendimento de Andrade (2010, p.87): “[...] a pesquisa documental baseia-se em documentos primários, originais. Tais documentos, chamados de “primeira mão”, ainda não foram utilizados em nenhum estudo ou pesquisa: dados estatísticos, documentos históricos, correspondência epistolar de personalidades, etc.”.

A análise documental é utilizada com a pretensão de apontar também as principais características da Educação do Campo presentes no Projeto Político Pedagógico do Educampo executado pela Unimontes/Pronera no período de 2007 a 2012. Além disso, as análises seguem acompanhadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as legislações educacionais que regem a Educação do Campo.

Conforme Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, 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”. Na maior parte dos casos, para que um estudo exploratório possa ser efetivado, é necessário o desenvolvimento de um estudo bibliográfico, documental ou de caso se necessário, possibilitando ao pesquisador trazer subsídios teóricos e práticos que possam legitimar a delimitação do seu problema de pesquisa.

Na análise do PPP do Educampo, o foco incide basicamente sobre os objetivos do projeto. Por meio do método comparativo, esses objetivos são observados confrontados com relação aos princípios presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a fim de detectar a presença a consonância entre ambos.

2.1 Conhecendo a Unimontes: o alcance geográfico na formação de professores

Com a presença dos salvaguardos legais criados nas últimas décadas com relação à criação de propostas educacionais voltadas para a educação para o homem do e no campo, projetos surgiram em torno da proposta da Educação do Campo a fim de viabilizar o direito à educação aos camponeses no Brasil. Logo, referindo-se ao contexto de lutas e reivindicações por uma Educação do Campo, lança-se luz sobre as ações organizadas pela parceria entre o

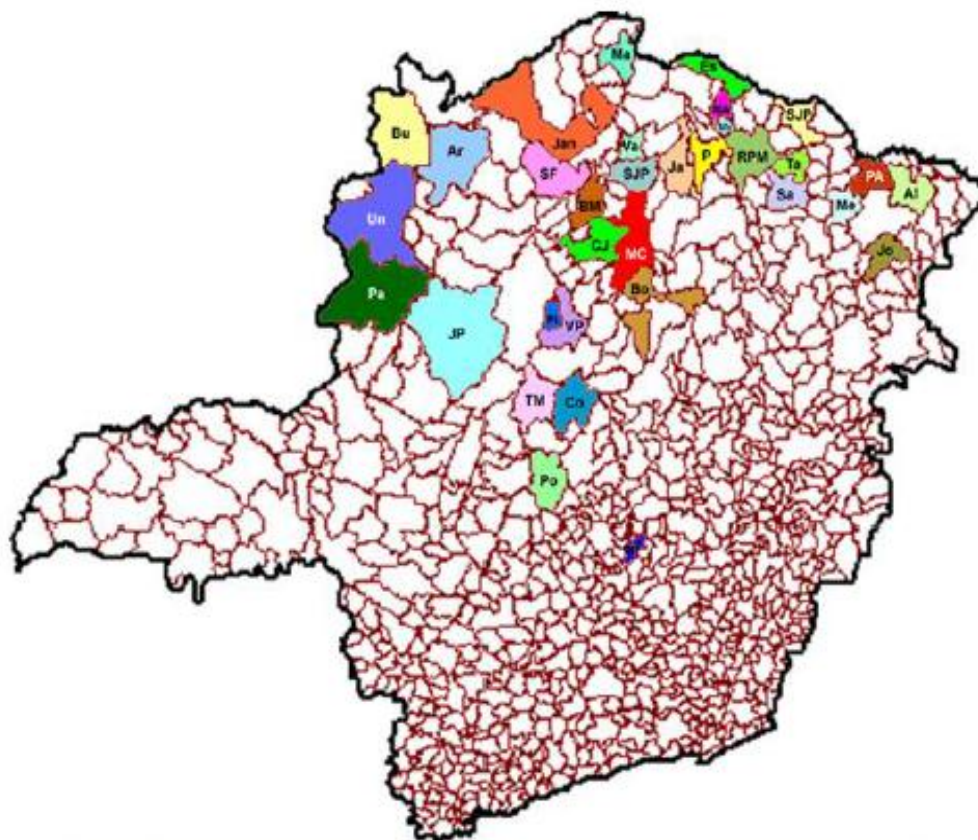
INCRA e a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

Segundo Machado (2009), a Unimontes surgiu por meio da criação da Fundação Norte-Mineira de Educação Superior (FUNM) no ano de 1962, no esforço político de criar na região do Norte de Minas uma instituição capaz de promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. No que se refere à formação de professores, o ponto inicial se deu com a criação da primeira unidade privada de Ensino Superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIL em 1964. Os primeiros cursos de licenciatura foram o de Pedagogia, Letras, Geografia e História.

De acordo como o “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” da Constituição Mineira de 21 de outubro do ano de 1989, mais especificamente no artigo 82, parágrafo 3º, a Unimontes é resultado da transformação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM, por meio do Decreto Estadual nº 30.971, de 09/03/1990. Entretanto a efetiva inserção da Universidade Estadual de Montes Claros como autarquia só iniciou a partir de 01/08/1990.

Machado (2009) destaca ainda que foi com a promulgação da Constituição do Estado de Minas Gerais, no ano de 1989, que houve a estadualização da FUNM, tomando forma de autarquia. Logo, a partir do ano de 1995, houve a ampliação de cursos à população atendida, correspondendo a 30% do Estado, correspondendo a uma área que abrange 300 municípios.

Entre os fins dos anos de 1990 e os anos 2000, cursos modulares, sequenciais e regulares para a formação de professores para o Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil passaram a incorporar o quadro da Unimontes (MACHADO, 2009).

Figura 5- Mapa de abrangência da Unimontes

Fonte: Machado (2009, p.50).

O mapa (Figura 5) traz à luz a representatividade da Unimontes no cenário da Educação Superior pública no Estado de Minas Gerais. Sua abrangência, predominantemente, dá-se nas regiões Norte, Noroeste e Nordeste do estado. Segundo os dados publicados pela própria universidade no ano de 2019, somente nos últimos oito anos, foram atendidas mais de quatro milhões de pessoas somente pelas atividades de Extensão, uma média de onze mil alunos por ano matriculados somente nos cursos de graduação.

Cada região destacada nas diferentes tonalidades na figura 5 se refere aos seguintes municípios abarcados pela Unimontes: (Po) Pompéu, (Co) Corinto, (TM) Timóteo, (VP) Várzea da Palma, (JP) João Pinheiro, (Pa) Paracatu, (Ua) Urucuiá, (Ar) Arinos, (SF) São Francisco, (Jan) Janaúba, (Bo) Bocaiúva, (BM) Brasília de Minas, (SJP) São João da Ponte, (Ja) Janaúba, (P) Porteirinha, (RPM) Rio Pardo de Minas, (FS) Francisco Sá, (NC) Novo Cruzeiro, (Ta) Taiobeiras, (Me) Medina, (PA) Pedra Azul, (Al) Almenara, (Jo) Joaima.

Por meio da Portaria nº 1.116, 21/07/1994, teve a aprovação pelo Ministério da

Educação o reconhecimento da Universidade Estadual de Montes Claros como universidade, por meio do Parecer nº 232/94, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Assim, tornou-se a única universidade pública estadual na região que abrange uma área equivalente a 30% da área total do Estado, contribuindo para a formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento da região Norte de Minas e de todo o país. Atualmente, os dados indicam que a universidade já alcance cerca de 40% de todo o território estadual.

Segundo os dados expostos na página eletrônica da Universidade, atualmente, o corpo discente é formado 11.413 (onze mil e quatrocentos e treze) alunos, sendo que são 9.000 matriculados em cursos de graduação na modalidade presencial, 1.022 (um mil e vinte e dois) alunos na graduação a distância, 180 (cento e oitenta) alunos nos cursos técnico-profissionalizantes – Pronatec, 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) cursos de pós-graduação *Lato sensu* e 776 (setecentos e setenta e seis) nos cursos de pós graduação *Stricto sensu*, entre mestrados e doutorados.

Desde o ano de 2006, por meio do Instituto Superior de Ensino – ISE, a Unimontes passou a ofertar cursos na modalidade a distância. Projetos e programas como Prolicenciatura a e Universidade Aberta do Brasil, ambos voltados para a formação de professores, foram umas das ações iniciadas na Universidade. No ano de 2011, o Centro de Educação a Distância, criado por meio da Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, incorporou as atividades do ISE.

Pelo fato de o Decreto nº 5.622/05 determinar a existência de momentos presenciais nos cursos a distância, os mesmos passaram a ser ofertados semipresencialmente. Os municípios que abrigaram as atividades presenciais do CEAD/Unimontes foram: Almenara, Andrelândia, Bocaiúva, Brasília de Minas, Buritis, Buritizeiro, Capelinha, Carlos Chagas, Itamarandiba, Itamonte, Janaúba, Jaíba, Jequitinhonha, Joáima, Lagoa Santa, Mantena, Monte Azul, Montes Claros, Nanuque, Nova Serrana, Pedra Azul, Pompéu, Rio Pardo de Minas, Salinas, São João da Ponte, São Sebastião do Paraíso, Taiobeiras, Turmalina, Urucuia e Várzea da Palma.

Os cursos superiores em nível de graduação ofertados pelo CEAD/Unimontes, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, por meio dos polos de apoio presencial, foram: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Ciências da Religião, Educação Física Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Letras Espanhol. Além desses, cursos de pós-graduação *lato sensu* também foram disponibilizados as regiões atendidas, tais como:

Especialização em Educação a Distância, em Educação Física Escolar, em Educação Popular e Valores Humanos, em Gestão Ambiental, em Gestão Escolar, em Informática na Educação, em Linguística Aplicada ao Ensino de Português, e em Supervisão Educacional.

Devido à sua representatividade nas regiões que compreendem baixos índices de Desenvolvimento Humano no Brasil, notadamente reconhecidas pelas agruras sociais agravadas pelas condições do semiárido, além dos cursos regulares, ofertados na sede e nos campi, a Unimontes implantou, a partir de 1990, projetos junto ao Incra, o Pronera, ofertando cursos voltados para a Educação do Campo. Essa parceria teve como principais atribuições, quantificar e qualificar a demanda educacional nas áreas de Reforma Agrária nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Noroeste e Norte de Minas Gerais.

Dentre as ações organizadas pela parceria entre a Unimontes/Incra e o Pronera foi implementado o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Educampo. Levando em consideração os aspectos científicos, históricos, filosóficos e valorativos, esse curso teve como objetivo desvelar as normas que regem o funcionamento da sociedade de forma científica, fazendo com que o alunado pudesse compreender, de forma mais crítica, a complexidade e as contradições do mundo do trabalho, assim como as possibilidades reais quanto à Educação do Campo.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo - Educampo, foi executado por meio da parceria entre o Pronera, o Incra e a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, sendo a primeira licenciatura ofertada em Educação do Campo, voltada para a formação de professores, oriundos dos assentamentos em áreas da reforma agrária em regiões do Norte de Minas, Mucuri e Vale do Jequitinhonha, conforme a figura 6 (abaixo).

Figura 6: Áreas de abrangência do EDUCAMPO.



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

Como destacado no mapa (Figura 6), as populações mais atendidas pelo Educampo foram o Noroeste e Norte do Estado de Minas Gerais, bem como os Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Por causa disso, devido a localização em regiões outras que não propriamente aquelas centrais do estado, opta-se pelo uso do termo “Gerais” neste trabalho. Pois em meio a uma discussão que discorrer sobre o movimento de luta camponesa pelo reconhecimento de seus modos de vida, seus saberes e valores por meio de uma educação específica, pela Educação do Campo, o uso do termo tem intuito de fazer referência às questões tanto identitárias quanto geográficas onde estão localizadas as comunidades beneficiadas pelo curso Educampo da Unimontes. Regiões que englobaram os povos das Gerais, que conviveram com conflitos territoriais causados pela mineração, monoculturas, barragens hidrelétricas e pelas lutas pela posse da terra. E sob essa perspectiva, a noção de

território nessas comunidades esteve diretamente relacionada ao sentimento de pertencimento e a identificação desses povos com o próprio lugar onde vivem (COSTA FILHO *et al.* 2015).

Sendo assim, o uso do termo “Geraes” tem forte ligação com a multiplicidade étnico-cultural dos povos e comunidades, que, desde a colonização brasileira, não se localizavam as regiões das minas de ouro, formaram organizações sociais e culturais, com suas próprias formas econômicas, culturais e econômicas próprias com forte relação com o meio ambiente. Foram esses, dentre outros, os povos indígenas, as comunidades quilombolas, os pescadores artesanais, os vazanteiros, os veredeiros e os Geraizeiros, considerados tradicionais por possuírem modos de ser, fazer e viver diferente daqueles adotados pela sociedade de forma geral, com organização familiar extensa baseada na própria organização da comunidade, e que auto reconhecem como possuidores de identidades e direitos que são próprios (COSTA FILHO; MENDES, 2014).

Como forma de dispor sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, o Estado editou o Decreto-Lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, onde, em seu artigo 2º, positivou os princípios básicos que regem essa modalidade de ensino:

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

Nessa perspectiva para que seja possível reconhecer se os objetivos do Educampo estiveram concatenados com os princípios básicos da Educação do Campo de fato, toma-se como suporte analítico seu PPP.

Para Veiga (1998), ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos,

buscando o possível, é antever um futuro diferente do presente. Segundo Gadotti (1994, p. 579): “Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente”.

Devido à complexidade das condições políticas, sociais e culturais da realidade campesina brasileira e os problemas que persistem assolar a educação para a Educação do Campo, torna-se necessário trazer à tona as discussões acerca das coerências nas estratégias desenvolvidas pelo PRONERA, como foi o curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, viabilizado e executado por meio da parceria institucional com a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

No que se refere ao curso de Educação do Campo, o mesmo foi organizado envolvendo um processo contínuo de tempos e espaços diferenciados entre o tempo escola e o tempo comunidade. Conforme o PPP do Educampo (2007), o tempo escola correspondeu-se a carga horária de 80 % do percentual do curso, carga horária essa destinadas para as atividades presenciais na universidade. Já o tempo comunidade, ou seja, o tempo de atuação foi desenvolvimento no espaço de vivência de origem dos acadêmicos (as). Vale ressaltar que o Educampo teve como proposta formar educadores para a docência multidisciplinar da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão, Orientação e Gestão Escolar da Educação Básica.

Sendo assim, a Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, por meio da Equipe de Educação do Campo, no intento de responder as demandas de formar profissionais para atender as necessidades sociais das regiões de sua abrangência, se propôs a atuar nas regiões do Norte, Noroeste e Vales do Jequitinhonha e Mucuri, a fim de contribuir para melhorar as condições das organizações de trabalho e viabilizar a educação nos assentamentos nessas regiões por meio do Educampo. Para alcançar seu intento, o curso foi organizado por conteúdos que foram executados em oito módulos, de forma a abarcar as demandas sociais, políticas e econômicas convenientes às propostas da Educação do Campo.

No que concerne à estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, os quatro primeiros módulos correspondem a quatro eixos: o primeiro o “Território”, com os núcleos de Estudos Básicos, como Língua Portuguesa, Sociologia Rural, Filosofia de Educação, Antropologia da Educação; o segundo, novamente Território; contendo como

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos as disciplinas Educação e Meio Ambiente e Estrutura Agrária; e Núcleo de Estudos Integrados, Iniciação Científica, Prática de Ensino e Formação/ Articulação, e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

No segundo Módulo, com o eixo “Território”, compreendeu como disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos as disciplinas de História da Educação, Sociologia da Educação, Didática I e Psicologia da Educação I. Em seu Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, Educação do Campo e Organização Escolar; e no Núcleo de Estudos Integradores, as disciplinas Prática de Ensino/Articulação e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

O terceiro Eixo é o da “Cultura”, tendo como disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos a disciplina Didática II, Psicologia da Educação e Educação e Tecnologia; no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, Princípios e Métodos de Alfabetização e Educação e Trabalho; e Metodologia da Pesquisa em Educação, Prática de Ensino/Articulação e Atividades Acadêmico-Científico-Cultural no Núcleo de Estudos Integrados. E no quarto e último módulo, também com o eixo Cultura, compreendeu as disciplinas Política Educacional Brasileira e Psicologia Social, no Núcleo de Estudos Básicos; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Currículo e Diversidade Cultural, Gestão da Educação nos Espaços Escolares e Práticas Grupais, Identidades Social e Trabalho, no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e, no Núcleo de Estudos Integradores, Prática de Ensino/Articulação e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (PPP, EDUCAMPO, 2007, p.100).

Nos quatro últimos módulos da estrutura curricular, do 5º ao 8º, são contemplados, respectivamente, os eixos: Trabalho, com a disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, no Núcleo de Estudos Básicos; Fundamento e Metodologia da Língua Portuguesa, Fundamentos e Metodologia das Ciências, Currículos e Programas e Educação e Multiculturalismo, em seu Núcleo de Estudos Integrados, Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

No sexto período, o eixo novamente foi “Trabalho”, oferecendo a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, como Núcleo de Estudos Básicos; em seu Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, Estatística Aplicada à Educação, Fundamentos e Metodologia da Matemática I, Gestão e Educação, e Qualidade de Vida (esporte, saúde e meio ambiente), e no Núcleo de Estudos Integradores, o Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

Já no sétimo e oitavo períodos, há como o eixo comum “Escola”, sendo que, respectivamente, no núcleo de Estudos Básicos, há a disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, Arte e Educação; no Núcleo de Estudo Básicos, Fundamentos e Metodologia da Matemática II, Fundamentos e Metodologia da História, Gestão e Políticas Públicas, e Gestão e Orientação, no outro, Fundamentos e Metodologia da Geografia, Educação e Gestão Ambiental, Organização e Gestão Ambiental, Organização e Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino, e Atividades Físicas, Recreação e Jogos (PPP, EDUCAMPO, 2007, p.100).

No que se refere à estrutura curricular do curso Educampo/Unimontes, deve-se observar a organização entre os núcleos norteadores para formação do Licenciado em Pedagogia e os princípios propostos pelo Pronera/Inkra no contexto da Educação do Campo. Principalmente no que tange a articulação entre seus eixos norteadores, Território, Trabalho, Cultura, com as disciplinas teóricas e os núcleos de estudos integradores, que remetem às atividades práticas.

Nesse caso, a proposta curricular está consoante ao que está disposto nos incisos I e II do artigo 13º do CNE/CEB 1 /02, que é o atendimento das propostas pedagógicas dos cursos superiores de formação de professores para a educação do campo aos estudos sobre a diversidade e o protagonismo dos indivíduos na qualidade social da vida individual e coletiva, bem como a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, abordando as questões a gestão democrática e o uso das tecnologias para a melhoria das condições de vida camponesa. Logo, a proposta curricular circunda essa questão, já que galvaniza por meio de seus componentes condições para realizar a integração entre a parte teórica e a prática no campo.

2.2 A dinâmica da pesquisa

A pesquisa fora realizada nos arquivos do Pronera / Unimontes. Mesmo sendo um programa extinto na universidade, tendo dissolvida a estrutura física e de pessoal que o constituíam, os documentos necessários para a realização deste estudo se encontram no acervo digital e impresso do atual Centro de Educação a Distância da Unimontes.

Apesar de não mais estar em execução o Pronera/Unimontes, o acesso ao PPP do curso Educampo, bem como o seu relatório final foi realizado mediante a busca de arquivos

separados em pastas caracterizadas por anos, projetos e programas dispostos no sistema compartilhado em rede digital. Além disso, foram encontrados, junto à antiga coordenação do programa, hoje em outras funções, os mesmos no formato impresso. No entanto, escolheu-se no formato digital, já que o acesso às informações poderia ser contínuo.

Tendo como fontes principais o PPP do curso Educampo, seu Relatório Final e as Diretrizes da Educação do Campo, decidiu-se focar em cada um destes em seus objetivos gerais e específicos, observando a consonância com os objetivos e pressupostos expostos nas Diretrizes. Apesar disso, todos os documentos foram observados na íntegra, já que era necessário observar a presença de alguns outros pontos que não estivessem expostos especificamente nas áreas selecionadas para análise.

Desse modo, buscou-se tanto no PPP do Educampo quanto no seu relatório final, por meio de uma abordagem exploratória e qualitativa, questionar se a construção de tais documentos foi realizada concatenada com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no que se refere à proposta de formação de professores para atuação do campo. Assim, questões que não essas foram desconsideradas da análise por não atender diretamente ao objetivo geral da pesquisa, não se atendo a questões institucionais ou burocráticas práticas na execução do curso.

Foram organizados os fichamentos dos documentos seguindo sequencialmente os objetivos expressos no PPP do Educampo, para que fosse organizada uma estrutura lógica viável a fim de propiciar a comparação ponto a ponto com os dispositivos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo especificamente as questões que envolvem a formação docente na educação do campo. Portanto, outras questões que não essas especialmente não foram analisadas.

CAPITULO III - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA PÚBLICA: QUESTÕES CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS

Neste terceiro capítulo são apresentadas as discussões relativas a Política Pública e suas categorias de análises, *Policyanalysis, polity e politic* úteis para o estudo da proposta de Educação do Campo dentro do contexto sociopolítico de seu surgimento e desenvolvimento.

Além dessa discussão, apresenta-se o contexto brasileiro no qual se formou os primeiros debates sobre a Educação do Campo marcado pelo avanço do Neoliberalismo sobre o campo educacional e o surgimento dos movimentos sociais ligados à luta pelo acesso a terra e uma educação específica para a escola do campo.

Por fim, são descritos os programas e projetos originados pela incorporação de políticas pública para a promoção da Educação do Campo por meio da parceria entre a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – e o INCRA, por meio do PRONERA, dando ênfase ao surgimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo (EDUCAMPO).

3.1-Políticas públicas e suas implicações na Educação do Campo

No Brasil, o direito à educação se fez balizado no paradigma urbano. O sistema escolar adotado foi organizado para as aspirações do homem citadino, como ascensão social e o aumento do consumo, tomando-o como protótipo de sujeitos dotado de direitos. A cidade se tornou o espaço idealizado, modelo ideal de sociabilidade e do dinamismo político, cultural e educativo. Isso, por outro lado, fez arvorar uma visão pejorativa com relação à realidade campesina, tomada como arcaica. Ao serem combinadas, ambas as interpretações construíram lastros para os textos legais e construção de Políticas Públicas no Brasil (ARROYO, 2007).

O abismo latente entre a educação escolar urbana com aquela oferecida à população rural no Brasil, portanto, deu-se pelo desenvolvimento econômico urbano. Com o objetivo de conter o êxodo dos trabalhadores e de suas famílias do campo para os centros urbanos por causa do próprio deslocamento do capital, o Estado usou da Educação do Campo como ferramenta estratégica para a contenção do processo migratório. Porém, essa tentativa não teve como objetivo criar escolas no campo a ideia de espaços capazes de formar cidadãos,

mas algo meramente instrumental, voltado para as necessidades educacionais elementares e à formação de mão de obra em favor do capital (VENDRAMINI, 2015)

Entretanto, apesar das leis brasileiras terem reconhecimento à educação como direito universal assegurado pelo Estado, o surgimento das Políticas Públicas, na tentativa de endossar tal anseio, revelou as tensões entre os sujeitos e dentro dos próprios grupos sociais ao tentarem garantir uma educação específica para alguns grupos desvalidos como é o caso dos camponeses brasileiros. Sobre a busca pela Educação do Campo mediante o desenvolvimento de políticas específicas, Arroyo (2007) afirma que:

[...] se, entretanto, pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, indenitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos (ARROYO, 2007, s/p).

Nesse sentido, a luta pela garantia de direitos pelos camponeses se fez pela eclosão de movimentos sociais em prol de políticas voltadas para uma educação conveniente aos anseios da população do campo junto à figura do Estado, o que significou a tentativa de superação do aspecto temporário e experimental dos programas até então existentes sobre o tema. Pois, quando amoldados como meras ações paliativas passavam a não representarem políticas sociais de Estado de fato (ARROYO, 2007).

A partir do pensamento de Caldart (2012), cabe entender a Educação do Campo como propulsora para a formação de Políticas Públicas de educação partindo dos interesses sociais das comunidades camponesas. É a responsável por atentar à conscientização do homem do campo para sua cultura camponesa, às condições de trabalho e ao conhecimento da luta de classes. Portanto, é uma proposta que surge das próprias práticas sociais camponesas na busca por uma “consciência de mudança”, incluindo a exigência ao direito a uma educação específica, necessária e justa (CALDART, 2012, p.258).

Desse modo, para compreender a proposta de uma Educação no e para o Campo como uma política pública de Estado, responsável por ser o provedor do bem-estar social, torna-se importante definir conceitualmente Política Pública. Souza (2006, p.24) afirma que “Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja Política Pública”. Essa

assertiva traz à baila o caráter ambivalente do conceito, abrindo-nos a necessidade de delimitar qual seguir nesse estudo de acordo com o nosso objeto.

No entendimento de Cury (2005), trabalhar com as Políticas Públicas envolve as noções acerca da igualdade e, logo, da diferença. São estratégias organizadas para universalizar direitos sociais, civis e políticos por meio da ação do Estado frente às situações de desigualdade. Ou seja, seria fruto da atenção institucional para a garantia da igualdade tanto no cumprimento das normas quanto no que se refere ao acesso às oportunidades pelos indivíduos. “Assim, essas Políticas Públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas” (CURY, 2005, p.15).

No âmbito acadêmico, o conceito de Política Pública se tornou entre os estudiosos norte-americanos, uma subárea da Ciência Política voltada para as análises sobre o governo à luz das questões públicas. Dentre as vertentes, uma se voltou para enfatizar as análises sobre as ações dos governos sem estabelecer relações com as bases teóricas acerca do seu papel, tomando o Estado como base para os estudos das Políticas Públicas. Diferentemente, a Escola europeia utilizou do conceito para dar ênfase às análises sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos, fazendo com que os estudos seguissem ancorados nas Teorias do Estado.

Souza (2006) afirma que, como um campo holístico, a Política Pública passou a ser um campo dotado de várias disciplinas, modelos analíticos e teoria, e mesmo possuidora de suas próprias teorias e métodos, tornou-se ainda objeto analítico de outras áreas. Porém, não há implicação de que a mesma sofra com a falta de metodologia e teoria, mas composta por vários agentes analíticos. Assim se tornou um campo do conhecimento que se constituiu em duas vias, que “é “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando pertinente, lançar a proposição de mudanças no rumo ou curso dessas ações tanto variáveis quanto dependentes” (SOUZA, 2006, p.26).

Inspirada em Marilene Santos, em seu trabalho intitulado “Educação do Campo uma política em construção” (2013), teço algumas considerações acerca da utilização do conceito de Política Pública e as categorias de análise convenientes ao se referir a propostas como a de Educação do Campo no contexto atual brasileiro. Tendo o conceito sido aplicado e debatido nos países desenvolvidos como regimes democráticos estáveis e consolidados, como são os casos dos Estados Unidos e países da Europa Ocidental, deve-se o tomar como vertente para compreendê-lo partindo das aspirações emanadas da Ciência Política, focando nas ações

dos governos imersos em um contexto social específico. Logo, suas razões estão atreladas ao seu contexto histórico, como produto da tentativa do Estado, essencialmente os latino-americanos onde houve um enxugamento da máquina burocrática. São exemplos dessas políticas de Estado junto a área de educação no Brasil nos últimos anos: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Programa Universidade Para Todos (PROUNI); Programa Brasil Profissionalizado, dentre tantos outros que fomentam o acesso ao ensino (SANTOS, 2013).

Com sistemas e instituições políticos ainda frágeis em processo de transformação e alteração de padrões e prioridade, nos países como o Brasil três abordagens se tornaram úteis para entender as Políticas Públicas atreladas aos seus contextos: A *Policyanalysis*, que se concentra nos conteúdos das políticas (*policy*); neo-institucionalismo³, na dimensão institucional (*polity*); e a análise de estilos políticos, enfocando sobre as dimensões processuais (*politics*) (SANTOS, 2013).

A dimensão *polity* busca o entendimento da ordem do sistema político, formada pelo sistema jurídico, assim fazendo relação à estrutura institucional do sistema político administrativo. Já a dimensão *politics* busca dentro do quadro político compreender seu caráter conflituoso erigido nos atos impositivos aos conteúdos e as decisões. Como destaca Santos (2013), apesar das grandes abordagens focarem em aspectos diferentes, quando utilizadas conjugadas, as mesmas conseguem propiciar condições necessárias para análises mais alargadas sobre as Políticas Públicas, como é o caso daquela que funda a Educação do Campo.

No que tange à utilização da *policyanalysis* nas análises de Políticas Públicas em países em desenvolvimento, Klaus Frey, em sua tese Políticas Públicas: Um Debate Conceitual e Reflexões Referentes a Prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil(2000) considera ser preciso levar em consideração o fato de que o instrumento analítico-conceitual surgiu de países industrializados e que foram ajustados às particularidades das democracias mais concretas. Portanto, as especificidades socioeconômicas e políticas dos países em desenvolvimento não podem ser compreendidas como fatores específicos de *polity' e politics'*,

³ De acordo com Santos (2013), o neo-institucionalismo é o modelo de análise de políticas públicas que toma a figura do Estado como foco analítico privilegiado que explica a natureza das políticas governamentais a partir de referências teóricas contrárias aos modelos marxista e pluralista, que, apesar de suas peculiaridades, convergem na ideia que a ação estatal é resultado de estímulos vindos da sociedade. Aqui

mas por meio de uma adaptação do conjunto de instrumentos da análise de Políticas Públicas às condições peculiares dessas sociedades.

Santos (2013) salienta que tendo como objeto de análise a Educação do Campo, deve-se utilizar do governo e dos movimentos sociais como *polity*; os programas que se intitulam de Educação do Campo, como é o caso do Educampo, utilizada nesse trabalho, como *politics*; e os referenciais, materiais pedagógicos, como livros, cadernos, bem como o Projeto Político Pedagógico, como *policy*. Nessa perspectiva, o uso dos conceitos *policy*, *politics* e *polity*, torna-se necessário observar as Políticas Públicas de forma ampla e interdependentes, trazendo à baila suas dinâmicas e contradições que envolvem suas próprias construções. Sobre esse cuidado em se analisar as Políticas Públicas, a mesma autora considera que:

para análise dessa engrenagem é necessário que todas as três dimensões sejam consideradas, haja vista, qualquer tentativa de isolamento ou desconsideração de uma delas possivelmente implicar em perdas e análises equivocadas que não condizem com a realidade e/ou com a configuração da política em questão (SANTOS, 2013, p. 38).

Existem ainda três categorias que devem ser levadas em consideração na utilização da abordagem *policyanalysis*: a *policy networks*, *policy arena*, e *polycycle*. A *Policy networks* se torna adequada para análise da Educação do Campo, pois subsidia elementos que se revelam ao processo histórico-político brasileiro na busca pela população camponesa a partir dos anos de 1990 (SANTOS, 2013).

Santos (2013), corroborando com Frey (2000), aponta que para a análise de Políticas Públicas o uso da *policy networks* torna importante quando se apresentam como fatores dos processos marcados por embates político-administrativos. Isso é, em países com democracias mais consolidadas, onde membros da *policy networks* costumam rivalizam-se, as alianças de solidariedade servem de base para defesa e ação contra de uns grupos contra os outros.

Sobre essa luta que se instala entre os grupos e que passam a ser foco da Policy network, Frey (2000) assevera:

Na luta pelos escassos recursos financeiros surgem relações de cumplicidade setorial, tendo como objetivo comum a obtenção de um montante - o maior possível - de recursos para a sua respectiva área política. Na atual conjuntura brasileira,

caracterizada pela necessidade de um ajuste fiscal, essas disputas entre as várias pastas e *policy networks* pelos recursos, assim como entre essas pastas, a equipe econômica, e a presidência tornam-se particularmente acirradas, deixando transparecer uma certa incapacidade de ação e, logo, comprometendo a governabilidade do sistema político (FREY, 2000, p. 222-223).

No que se referem às questões sobre a satisfação, insatisfação, expectativas e frustração atribuídas a um determinado projeto, envolvendo também os consensos e conflitos nas áreas políticas, é a categoria *Policy Arena* que se torna útil. Por estar intimamente relacionada aos ganhos e custos que os indivíduos prospectam com as medidas do governo, é essa capaz de delinear novas ações para a organização do processo político. Assim, sinalizam-se os conflitos e acordos dentro das diversas áreas de política, os quais podem ser diferenciados conforme seu caráter distributivo, redistributivo, regulatório (FREY, 2000).

Frey (2000) explica ainda que as políticas distributivas são caracterizadas por um baixo grau de conflito dos processos políticos, visto que as políticas de caráter distributivo só parecem distribuir vantagens e não acarretam custos. Fato foi que essas ações acabaram por beneficiar grande parte de indivíduos, mas servindo, por outro lado, também para a inserção de opositores políticos no processo da prestação dos serviços. Ao revés, as redistributivas são criadas para o conflito, já que tem como fim gerar o desvio consciente de recursos financeiros, direitos ou outros valores entre camadas sociais e grupos da sociedade. Portanto, as Políticas regulatórias trabalham com as proibições, decretos e portarias, gerando efeito sobre os benefícios e seus custos de acordo com as políticas tomadas.

No que concerne à abordagem da *policyanalysis*, a categoria *policyCycle* se apresenta relacionada ao agir do poder público em fases parciais dos processos político-administrativos na resolução de problemas, fazendo com que a sequência de atos do governo possa ser investigada nas camadas de poder, nas práticas administrativas e em suas redes políticas. Assim, como modelo heurístico, essa categoria se torna capaz de analisar a organização e existência de uma Política Pública (FREY, 2000).

Por outro lado, por meio da categoria *policyCycle*, o analista de Políticas Públicas passa a ter a possibilidade de perceber os problemas e tensões que envolvem os possíveis campos de ação política, revelando as questões provenientes de grupos sociais isolados, de grupos de políticos ou da própria administração pública. A partir disso é que, segundo Frey (2000), são tomadas as decisões inseridas em uma pauta política para avaliações sobre o que

deve ser excluído ou adiado de acordo com os custos e benefícios da ação tomada pelo governo.

Ainda sobre o uso dessa categoria de análise junto às Políticas Públicas, Frey (2000) considera:

A implementação de políticas pode ser considerada aquela fase do *policycle* cuja encomenda de ação é estipulada na fase precedente à formulação das políticas e a qual, por sua vez, produz do mesmo modo determinados resultados e impactos de *policy*' Segundo a concepção do modelo de *policycle*, o processo de resolução de um problema político consiste de uma sequência de passos. Mas, na prática, os atores político-administrativos dificilmente se atêm a essa sequência (FREY, 2000, p.46).

Sobre as considerações que devem ser realizadas quando utilizado o conceito de Política Pública como mote de análise, Frey (2000) chama atenção sobre a importância de observar o envolvimento dos interesses econômicos que assentam sobre o sistema político-administrativo. Pois os mesmos podem criar novas condições de *politics* capazes de reformular as Políticas Públicas em seus planos iniciais revisão do plano original. Além disso, lembrar que os fatores condicionantes das Políticas Públicas são sujeitos a alterações ao longo do tempo.

Com relação às contribuições da abordagem neo-institucionalista acerca das Políticas Públicas, Souza (2006) explica que se faz importante pelo fato de envolver as disputas de poder e pelos recursos entre grupos sociais, considerando a análise do centro da formulação de Políticas Públicas. Disputas que se arvoram das próprias instituições políticas e econômicas que direcionam as Políticas Públicas para um determinado campo, favorecendo determinados grupos em detrimento de outros.

Santos (2013) reverbera que existem definições que dão foco ao papel da Política Pública na solução de problemas, apesar de alguns críticos, aqueles que desconsideram os aspectos racionais e procedimentais, afirmarem que essas desconsideram a essência da Política Pública. Além disso, as críticas surgiram pelo fato das outras definições darem foco no papel dos governos, refutando seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos e as possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os grupos sociais, e governos e outras instituições.

Portanto, tomando a Educação do Campo como fundadora de Política Pública de Estado, como segue a defesa de Caldart (2012), têm-se as possibilidades de realizar análises amplas sobre o objeto ao passo que se torna possível explicar sobre as características específicas do cenário político e social nacional, levando em consideração os embates sociais e políticos.

Seguindo a perspectiva que não desconsidera a Educação do Campo imerso em contexto marcado pelas disputas entre os grupos sociais, governo e suas instituições, Caldart (2009) desvela as aspirações dos movimentos sociais em busca de uma tradição pedagógica emancipatória e da luta por Políticas Públicas para o acesso do homem do campo à educação escolar em seu próprio território.

Sobre a Educação do Campo como política de Estado, Caldart (2009) assevera que:

Discutir sobre a Educação do Campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas (CALDART, 2009, 36).

Para Caldart (2009) existem dois pontos de concentração das contradições ou de tensões que precisam ser observados para compreender as políticas que cercam a Educação do Campo: A dinâmica do campo inserida na própria dinâmica do capitalismo e das contradições sociais que vem da expansão do capital no campo; e a tensão entre Pedagogia do Movimento e Políticas Públicas, relação entre movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado. Dessa maneira, as tensões relacionadas à Educação do Campo não estão em seu cerne, ou erigidas pelo seu movimento, mas nas contradições que presentes no contexto onde surge, e que por esse motivo não podem deixar de ser consideradas no debate na projeção da Educação do Campo.

Sobre a relação entre Pedagogia do Movimento e a Política Pública ou na relação entre movimentos sociais e o Estado, Caldart (2009) entende que a Educação do Campo nasce de um processo de transição da política dos movimentos sociais em busca do direito dos camponeses ou trabalhadores do campo para o que buscou a aproximação desses grupos com o Estado em um processo de disputa para formulação de Políticas Públicas específicas para a realidade campesina.

Nessa perspectiva, a Política Pública se origina da constituição originária da Educação do Campo pelas novas possibilidades abertas por um governo, passando a envolver de forma ampliada os sujeitos envolvidos em suas articulações. Logo, o desenvolvimento da Educação do Campo utilizou da Política Pública como um dos seus pilares, na tensão para que essa dimensão não anulasse a memória e a identidade dos anseios de origem, inserida dentro de uma política gerencialista do Estado brasileiro (CALDART, 2009).

Segundo Santos e Silva (2016, p.139), como uma política pública, o PRONERA tem como “uma das principais características do programa é o enfrentamento à unificação cultural e a afirmação do direito à diversidade” Neste sentido, o PRONERA estabelece como concepção de política pública, a garantia de participação dos sujeitos coletivos, capazes de universalizar novos direitos alicerçados na promoção da diversidade.

Portanto, para que os sujeitos da Educação do Campo possam se inserir nas disputas sobre a forma e conteúdo das Políticas Públicas, passa-se a ser importante a construção do foco sobre os interesses de uma classe social em um determinado espaço já dominado pela outra classe, o que possibilita maior compreensão da luta de classes para então agir radicalmente para a superação do capitalismo.

Entretanto, Capela (2005) considera que mesmo considerando o empenho das classes e movimentos sociais na formulação das Políticas Públicas, ainda exige-se compreender o que se torna importante para o governo ao ponto de fato incluir na agenda governamental. Sobre as questões que envolvem a organização da agenda governamental, Capela (2005) ainda ressalta:

Uma questão passa a fazer parte da agenda governamental quando desperta a atenção e o interesse dos formuladores de políticas. No entanto, dada a complexidade e o volume de questões que se apresentam a estes formuladores, apenas algumas delas são realmente consideradas num determinado momento. Estas compõem a agenda decisional: um subconjunto da agenda governamental que contempla questões prontas para uma decisão ativa dos formuladores de políticas, ou seja, prestes a se tornarem políticas (policies) (CAPELA, 2005, p.3).

Nesse sentido, o modelo considera a articulação de três fluxos decisórios que precedem a organização da agenda do governo para a formulação de Políticas Públicas: as ações que seguem relativamente independentes, marcando toda a organização, mas que em momentos críticos esses mesmos fluxos convergem, e é resultando em mudanças na agenda.

Essa mudança resultado da coadunação entre três fluxos: problemas (*problems*); soluções ou alternativas (*policies*); e políticas (*politics*) (CAPELA, 2005).

Segundo, Capela (2005), deve-se entender como as questões passam a ser entendidas como problemas e tomam lugar na agenda governamental. Pois os indivíduos não possuem a capacidade de se aterem a todos os problemas, passando a concentrarem somente em alguns problemas potenciais. Na verdade, ao se defrontarem com as inúmeras questões que passam a ser problema, a atenção daqueles que criam as políticas passa a depender da forma como percebem e interpretam as condições e da forma como essas condições são entendidas como problemas.

Nesse caso, o que se tem como condições se transformam em problemas, por meio de três mecanismos básicos: indicadores; eventos, crises e símbolos; e *feedback* das ações governamentais, passa, assim, envolver a atenção dos sujeitos envolvidos nos processos decisórios.

Os indicadores, que são as possíveis variações ou fenômenos que passam a ser perceptíveis ao passo que alteram a realidade, quando reunidos, apontam para a existência de uma condição. Podem ser compreendidos como problemas pelos formuladores de políticas ou determinarem por si só a existência real de um problema, auxiliando na demonstrar a existência de uma questão. Dessa forma, quando em forma de dados quantificados, tornam-se fundamentais para mudar as condições em problemas, haja vista que conseguem chamar ainda mais a atenção (CAPELA, 2005).

Para Capela (2005), os eventos, crises e símbolos se tornam satisfatórios na relação entre condição em problemas quando os dados indicadores por si só não dão conta de chamar a atenção, sendo necessários os eventos de impacto, desastres, crises e símbolos para chamar a atenção para um assunto determinado. Todavia, são poucos os casos em que essas questões se tornam efetivas ao ponto de levar um assunto à agenda governamental, servindo apenas como reforço para a percepção pré-existente do problema.

Nessa perspectiva, segundo Santos e Silva (2016) as experiências adquiridas por meio do PRONERA acabou por influenciar na elaboração de novas políticas públicas, levando em consideração o desenvolvimento do campo através de ações educativas que contribuíram na formação dos sujeitos. Prova desse engajamento foi a criação, em 2007, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Por meio das parcerias entre Instituições Públicas de Ensino Superior, o

programa passou a facilitar a oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação docente por área de conhecimento, para atuação na educação básica nas escolas do campo.

Como programa decorrente de outra ação voltada para a Educação do Campo, o PROCAMPO buscou organizar as Licenciaturas em Educação do Campo, integrando ensino, pesquisa e extensão, a fim de reconhecer as bases culturais e sociais dos homens e mulheres do campo por meio da formação de educadores. Esses sujeitos se tornariam, portanto, peças-chave na ruptura dos saberes fragmentados e disciplinares propostos nas bases curriculares utilizadas eminentemente na educação urbana (SANTOS; SILVA, 2016).

Além do PROCAMPO, outra política pública surge vinculada à Educação do Campo objetivada pelo Pronex, o Programa Nacional de Educação do Campo, o PROCAMPO. Criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, esse programa tinha como objetivo oferecer apoio financeiro e técnico para viabilizar as políticas públicas no campo. No intento de abranger vários pontos elementares para o funcionamento adequadas das escolas do campo, inclusive, aquelas com turmas multisseriadas voltadas para a formação de Jovens e Adultos, por meio do apoio financeiro e tecnológico, o PROCAMPO incidiu suas ações sobre a necessidade da formação inicial e continuada de professores para atuar no campo (SANTOS; SILVA, 2016).

Já outro mecanismo que pode trazer os problemas para o centro das atenções dos formuladores de Políticas Públicas está o *feedback*. Surge dos atos fiscalizatórios dos programas em desenvolvimento pela administração pública com relação aos gastos, às atividades de implementação, ao cumprimento de metas, e às reclamações de servidores ou dos cidadãos, podendo fazer surgir consequências não-antecipadas (CAPELA, 2005).

Faria (2003), no entanto, ressalta que os estudos sobre a formulação de políticas públicas nessa fase “pós-decisão” vieram sendo escassas na última década, o que acabou por refletir a frágil institucionalização da área no Brasil e preserva as análises das Políticas Públicas envolvidas nas questões da ciência política.

Desse modo, em uma realidade democrática em que se confere ao Estado o dever de garantir direitos, como o acesso à educação, as Políticas Públicas passam a ser compreendidas como a totalidade de ações, metas e projeções dos governos em todas as suas esferas de poder para atender os interesses públicos. Contudo, apesar do foco dessas ações se

voltarem para o bem-estar social, é fato que partem do que os governantes entendem como prioritário, sendo o definidor, e não a sociedade em si (LOPES; AMARAL, 2008).

No que se refere especialmente a Educação do Campo como parte de uma política pública, Santos e Silva (2016) apontam:

A Educação do Campo não pode ser compreendida distante das políticas públicas de formação dos sujeitos e organização de outra sociedade. No entanto, na construção de um projeto popular para o campo, a elaboração de tais políticas públicas revela um dos maiores desafios para os movimentos sociais, a necessidade de diálogo com os órgãos do governo. Historicamente, o estado brasileiro dispensou qualquer representatividade dos povos camponeses na idealização e consolidação de suas políticas e programas. (SANTOS; SILVA, 2016, p. 143).

Enfim, o que se deve compreender é que a tomada da Educação do Campo como alicerce de uma política pública envolve uma complexa relação entre o contexto político e econômico que envolve sua construção. Isso não deixa, portanto, de lado as forças dos movimentos sociais e nem mesmo as questões motivadoras que partem do próprio Estado para a inclusão da educação da educação.

Portanto, por meio da leitura do PPP do curso Educampo/Unimontes, em primeira instância, pode-se afirmar que deixa clara a intenção em satisfazer as demandas de um projeto voltado para as aspirações do campo, ou seja, tornando um fio condutor entre a obrigação do Estado em garantir a educação e do direito do povo camponês em ter acesso por meio dessas ações organizadas pelas instituições parceiras.

No que cabe às categorias de análise apontadas por Santos (2013), pode-se afirmar que a análise do PPP do Educampo/Unimontes segue, mesmo que em proporções diferentes, as dimensões analíticas de forma conjugadas. Isso amplia a proposta do curso vinculada ao seu fim como política pública de reparação. Pois por meio da dimensão *polity*, quando são feitas as incursões do projeto vinculado ao quadro jurídico pertinente, tornam-se claras as relações entre os objetivos do curso e a consonância com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, via elementar da construção deste estudo; a dimensão *politics*, apesar de não surgir na sua completude do próprio PPP, perfaz pontos de reflexões sobre o contexto político e institucional que revela, mediante a complementação do suporte teórico, as tomadas de decisão acerca dos conteúdos, público alvo e metodologia do curso; e a própria *policy*, que se encontra na observação específica dos objetivos gerais e específicos do PPP com relação à formação do docente do campo.

3.2 - O contexto social e político para a formação da área de Educação do Campo na Universidade Estadual de Montes Claros

Para que se possa alcançar o objeto de análise, que é o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia em Educação do Campo, executado pela parceria entre a Universidade Estadual de Montes Claros e o Pronera, é preciso reconstruir historicamente as questões políticas e sociais que envolveram a organização das Políticas Públicas que deram base para sua execução, bem como desvelar como ocorreu essa parceria no âmbito da Unimontes.

Como ressalta Azevedo (2001), os movimentos sociais a favor da reforma agrária surgem contra as heranças do passado colonial da sociedade brasileira, que inaugura o século XX ainda conservando parte de sua economia agroexportadora, conservado e incorporado à sua dinâmica os padrões autoritários de dominação patrimonialista presente no antigo Estado Oligárquico. Na mesma ordem, a fundação da República se faz nos moldes dos interesses agrários dominantes, mantendo os grupos sociais marginalizados dos processos de decisão da *res publica* brasileira. O acesso à educação seguiu a estrutura dual do sistema de ensino adotado, já que, sob a égide do federalismo, a União manteve o ensino primário público sob a responsabilidade dos estados, não estimulando diretamente na construção de ações capazes de gerar a escolarização em massa (AZEVEDO, 2001).

Segundo Oliveira (2015), a gênese da demanda pela educação campesina no Brasil, que anos mais adiante serviria de fulcro para a formulação da Educação do Campo, surgiu do processo em que houve a compreensão dos indivíduos inseridos na luta por terras de que a educação seria a primeira fase para de fato realizar as mudanças sociais. Despontou, dessa forma, por meio do embate entre os movimentos sociais, principalmente pelo Movimento dos Sem Terra, e os interesses de privatização do Neoliberalismo.

Segundo Duménil e Lévy (2007), o Neoliberalismo deve ser entendido como um novo momento do sistema capitalismo que surgiu a partir dos anos de 1980, inicialmente na Europa e nos Estados Unidos. Fez-se por meio do aumento do dinamismo econômico e social decorrente das revoluções tecnológicas e da rentabilidade, instaurou, em escala global, a

elevação do consumo das famílias, principalmente das mais abastadas, e o aumento das disparidades entre os países.

Tanto no contexto latino-americano quanto especificamente no Brasil, o neoliberalismo estabeleceu a partir dos anos de 1990 a abertura das economias aos mercados externos, tornando-as mais dinâmicas do que no período anterior inaugurado desde o fim da segunda guerra mundial. Fez-se mediante a criação de medidas no campo econômico que apontaram reformulação dos mercados cambiais e programa de privatização, reforma administrativa e de supressão de subsídios, iniciados pelo governo de Fernando Collor de Melo e tomando forma concreta a partir do governo de Henrique Cardoso, que intensificou esse processo de liberalização econômica (GENNARI, 2001).

Dentro nesse novo cenário, com relação à busca para melhor adequação para o mundo do trabalho, Marrach (1996) considera que a educação, que até então se manteve voltada para as necessidades da livre iniciativa, tornou mecanismo para potencializar a formação de mão-de-obra qualificada, capazes de manter a competição dentro dos mercados nacional e internacional. Além disso, foi utilizada como forma de transmitir os princípios doutrinários da classe dominante e formação de um mercado para o consumo de produtos da indústria cultural, servindo, assim, aos anseios neoliberais (MARRACH, 1996).

Desse modo, como resultados do fracasso do modelo neoliberal e por causa dos conflitos políticos, vários impactos recaíram sobre as questões sociais durante a década de 1980 em vários países, como o forte desemprego e aumento do custo de vida. No Brasil, apesar de não sofrer com os mesmos impactos nos anos 1980, na década seguinte, como resposta à crise do padrão desenvolvimentista, políticas macroeconômicas surgiram lastreados nos aspectos do projeto neoliberal a partir do governo Fernando Collor de Melo.

Anderson (1995) ainda explana que para emplacar esse projeto neoliberal, o Estado brasileiro se organizou em uma esfera de poder legítimo, chamando para si a função de organizar a sociedade para o funcionamento do mercado, garantindo o direito à liberdade, à propriedade e à justiça social. No entanto, apesar de tais aspirações neoliberais, pelo menos em seu aspecto econômico, terem fracassado, não conseguindo revitalizar o capitalismo na sua forma mais avançada, no âmbito social, acabou criando uma sociedade notadamente desigual.

A proposta pelo fim da regulação do Estado sobre a economia baseada na política de privatização das empresas estatais e de um Estado mínimo estabeleceu as funções

elementares do Estado, como, por exemplo, a educação básica. Por outro lado, na medida em que não impulsionou o desenvolvimento econômico do país e nem produziu um bem-estar social à maioria da população, esses anseios acabaram gerando a bancarrota das medidas sociais (OLIVEIRA, 2015). O discurso capitalista que serviu de base para a defesa dos interesses do capital em oposição dos trabalhadores de forma velada por supostos ganhos de direitos individuais, acabou naturalizando a desigualdade social diante da busca pela eficiência e competitividade no mundo da globalização (PIANA, 2009).

Anderson (1995) afirma que o processo de reestruturação da economia capitalista no Brasil expandiu o livre mercado e acabou gerando ações de restrições de gastos públicos para as questões sociais, o que causou enfraquecimento dos movimentos dostrabalhadores por meio da restauração da taxa “natural” de desemprego e levou os sindicatos à falência. Piana (2009) corrobora dizendo que foi uma fase da história política brasileira que significou a corrosão da cidadania social em que as conquistas democráticas garantidas foram mitigadas com as possibilidades de alcançar uma sociedade economicamente e socialmente estável.

Um desses grupos que passou a protestar contra o avanço do capital sobre a terra e a exigir Políticas Públicas para a melhoria do homem no campo e o próprio acesso a terra foi o Movimento Sem Terra - MST. Segundo Fernandes (2012), a gênese do movimento se deu por meio de diferentes formas de luta pelo acesso a terra realizada por grupos de camponeses em todo o país, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra entre os anos de 1978 a 1983. Por causa do pequeno número de escolas para crianças, jovens e adultos nos assentamentos, somado a proposta de ensino amoldada pela ideologia urbana, iniciativas para a construção de uma Política Pública de Educação do Campo foram estimuladas. O movimento passou a questionar o modelo de educação rural ofertado ao homem do campo e a propor como um novo paradigma a Educação do Campo para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo (FERNANDES, 2012).

Jesus (2015), entretanto, aponta que as lutas dos grupos de massa no Brasil não ocorreram isoladas nesse período, mas articulando com outros movimentos de trabalhadores que se posicionaram contra a globalização, ao neoliberalismo e suas influencias nas candidaturas nos países periféricos ou em desenvolvimento para atender aos interesses do capital.

Entretanto, apesar de alguns grupos da luta camponesa terem deflagrado os protestos exigindo uma educação no campo, somente no de 1997, após a realização do I

Encontro Nacional para a Educação na Reforma Agrária, I Enerà, que alguns mais envolvidos com a causa da Educação do Campo desencabeçaram pedidos de Políticas Públicas nesse âmbito. Esse encontro serviu para a coalisãode várias pautas que foram importantes para a organização de uma Educação do Campo que já estavam sendo desenvolvidas por várias organizações sociais e universidades. A partir de então, foram organizadas inúmeras mobilizações que resultaram na criação do Pronera, que surgiu por meio das próprias lutas desencadeadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MOLINA, 2003).

Entre os anos de 1998 a 2002, a população do campo seguiu combatendo fortemente os interesses dos latifundiários. Porém, a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1994 a 2002, seguindo uma linha política e econômica de um projeto de sociedade voltado para os interesses do capital, os grandes donos de terra ganharam retaguarda jurídica que os favoreceram nos crimes acontecidos durante os conflitos pelas posses de terra (JESUS, 2015).

Em meio às denúncias realizadas pelos movimentos sociais do campo e a repercussão causada pelo número de mortos nos conflitos entre latifundiários, em 1998, o governo de Fernando Henrique Cardoso lançou o Pronera. Para Molina e Jesus (2010), a partir desse programa, muitos trabalhadores rurais passaram pelo processo de escolarização nos mais variados níveis de ensino, indo desde o ensino fundamental até o nível superior. Houve uma maior priorização dos cursos profissionalizantes, técnicos em administração de cooperativas e agroecologia no intuito de favorecer o fortalecimento da produção agrícola. Contudo, o programa deu foco aos cursos de Pedagogia da Terra e Magistério a fim de que fossem formados novos educadores das comunidades para aumentar o acesso à Educação Básica do Campo.

Segundo Souza (2008), as discussões sobre Educação do Camposurgiram do próprio fortalecimento das experiências já vivenciadas pelo MST, principalmente a partir do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998). Na década de 1990, vários estados organizaram projetos de Educação de Jovens e Adultos – EJA- acumulando experiências para a elaboração do Pronera (1998) (SOUZA, 2008).

Mesmo articulado com o Ministério da Educação para a construção de programas para a promoção de uma educação nos assentamentos, por meio de financiamentos internacionais, a proposta não foi vista no nível de investimento como Política Pública.

Apesar dessa resistência e do avanço da privatização ocorrida no setor da educação para atender aos ajustes macroeconômicos, uma política de Educação do Campo começou a ser esboçada pelo Pronera, apesar de ter sido considerada uma política frágil por falta de recursos contínuos (JESUS, 2015).

Sobre a relação entre capital e educação estabelecida pelo empresariado junto à educação brasileira entre os anos de 1990 e 2000, Martins (2015) considera que a divisão social do trabalho, a dominação e a exploração continuaram a se perpetuar no Brasil. As mudanças posteriores vivenciadas pelas classes sociais não significaram o fim, mas sua recomposição meramente qualitativa.

Essa continuidade que se mantém na sociedade capitalista deve, portanto, se observada como parte integrante do bloco histórico onde as mudanças não são naturais, nem significam o progresso, mas resultado da forma com que as classes sociais se apresentam e das relações que estabelecem por meio de diferentes mediações no contexto social em que estão inseridas (MARTINS, 2015).

Na busca por ações para atender as novas exigências sociais travadas pelos movimentos sociais no Brasil, o Pronera passou a ter como missão maior fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais. Por meio de metodologias voltadas para as especificidades do campo, o programa tentou resgatar e aproximar dois mundos até então distantes: o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, objetivando romper com a lógica que impedia com que uma significativa parcela da população tivesse acesso à educação, principalmente os camponeses brasileiros, alguns projetos passaram a ser articulados para essa finalidade, como foi o caso da Educação do Campo. Esse passou a buscar lastro na legislação a fim de reivindicar propostas de educação diferenciada e especial para essas comunidades.

Por meio da Resolução CNE/CEB - 1/2002; Parecer CNE/CP 009/2001; Resolução CNE/CP 1/2002, ocorreu a implantação de programas de formação de educadores para as escolas do e no campo. Segundo os apontamentos de Rocha (2009), o Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 instituíram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, inovando diferentes artigos que trataram sobre organização da escola no que se refere ao conhecimento e com a prática pedagógica nas escolas do campo. Assim, cederam a possibilidade de acesso à educação emancipatória

associada às soluções exigidas à qualidade social aos povos do campo, oportunizando-os o desenvolvimento social, cultural e econômico nessas regiões.

Nesse contexto político-institucional de desenvolvimento das políticas educacionais nacionais, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004.

Conforme lemos, o próprio relatório da Secad (2005) expõe que a instituição surge no intuito de realizar a racionalização da estrutura organizacional das políticas e programas educacionais em vigor no Brasil até então. Por meio da inclusão de novas temáticas na agenda educacional, buscou estabelecer uma visão ampla sobre o desenvolvimento das públicas de educação para a alfabetização e educação de jovens e adultos e a adoção de políticas afirmativas para inclusão e diversidade.

Como premissa básica, a Secad (2005) atuou para a ampliação da universalização da educação básica por meio das ações traçadas especialmente para os grupos sociais historicamente menos favorecidos, fazendo com que políticas de inclusão abarcasse públicos como jovens e adultos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas.

Conforme, exposto no relatório a organização da Secad teve como fim: [...]assegurar maior integração, coerência e efetividade às políticas de combate às desigualdades no acesso à educação, imprimindo maior coordenação e articulação dentro do próprio MEC e entre os diferentes níveis de governo (União, Estados e Municípios). (2005, p.8).

Mediante as experiências na gestão da política educacional nacional adquirida no primeiro ano de governo, o Ministério da Educação estabeleceu a redefinição dos eixos estratégicos e das políticas prioritárias, adequando a estrutura para a realização dos objetivos e metas da educação conforme a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação – Lei 9.394/96 e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

A partir dos dados e experiências dos primeiros anos, o Pronera, por meio da Secad, influenciou na elaboração de outras Políticas Públicas para o desenvolvimento do campo. Nesse caso, surgiram o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2007, e o Curso Superior em Pedagogia do Campo (EDUCAMPO), em 2008. Mediante parcerias com as Instituições Públicas de Ensino

Superior, esses projetos passaram a viabilizar a criação de cursos de Licenciatura no intuito de formar de educadores para atuação na Educação do Campo.

Molina e Sá (2012) reverberam que o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) surgiu:

Como consequência das demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

O Procampo surgiu tendo como base de seus objetivos a criação de políticas para o aumento da rede de escolas públicas que ofertem educação básica no e do campo, tendo como proposta as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que atendem as populações que trabalham e vivem no e do campo. Além dessa questão, propor e desenvolver ações afirmativas para ajudar a reverter à situação educacional do campo marcada pela precariedade vivida nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e a insuficiência de vagas. Nesse sentido, as práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo – Procampo - buscaram, mediante novas propostas curriculares, a formação docente não apenas ao conteúdo, mas vinculada às propostas dos movimentos sociais e sindicais a fim de formá-lo para uma efetiva Educação do Campo não restrita ao debate em sala de aula (MOLINA; SÁ, 2012).

No período entre maio de 2001 até junho de 2002, a Unimontes ofertou por meio do projeto Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o curso Escolarização de 1º e 2º segmentos nos municípios de Pirapora, Varzelândia, Várzea da Palma, Riacho dos Machados, Urucuia, Pintópolis, Itacarambi, Janaúba, Manga, Matias Cardoso e Montalvânia.

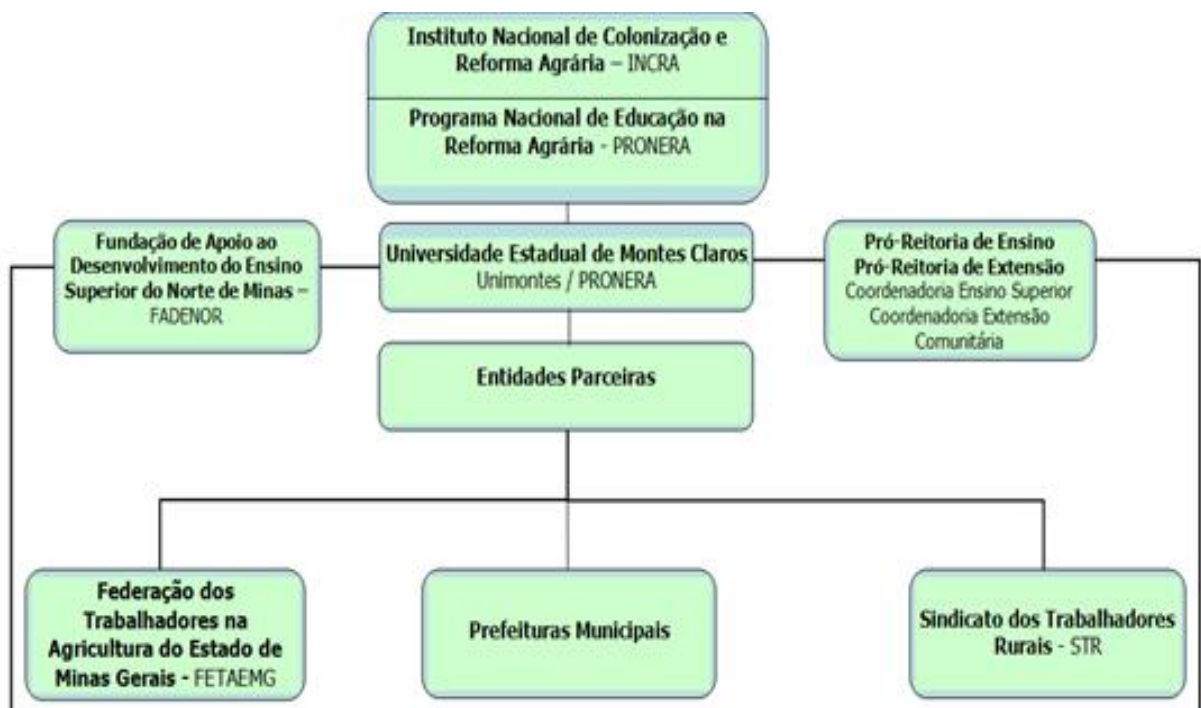
Entre os anos de 2005 a 2007, o mesmo curso foi ofertado por meio do projeto “Escola que Lê e Escreve a Vida para a Vida” - Letramento Inicial, Educação Contextualizada e Formação Continuada para Jovens e Adultos nos Assentamentos e Acampamentos Rurais do Norte de Minas Gerais, em um número mais expressivo de municípios das regiões do Noroeste e Norte, tais como Varzelândia, Verdelândia, São João da Ponte, Grão Mogol,

Botumirim, Rio Pardo de Minas, Porteirinha, Riacho dos Machados, Jaíba, Janaúba, Pai Pedro, Urucúia, Chapada Gaúcha, Itacarambi, Januária, Manga, Matias Cardoso, Montalvânia, Pintópolis, Várzea da Palma, Buritizeiro, Ibiaí e Pirapora (PPP, 2007).

Dessa maneira, conforme o PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, o EDUCAMPO também foi pensado visando à continuidade de formação continuada para o atendimento das inúmeras demandas por escolarização por parte da população campesina. Nesse contexto, dá-se destaque ao Projeto de Licenciatura em Pedagogia do Camposelado entre a Unimontes e o Incra/Pronera no ano de 2007. A responsável por propor, captar e executar o projeto para o desenvolvimento do curso ficou a cargo da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior do Norte de Minas – Fadenor, a entidade proponente. Os caminhos percorridos pela Unimontes no âmbito do PRONERA/INCRA iniciaram em 1990, ano no qual foram estabelecidas parcerias com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – Fetaemg, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas – CAA/NM – e as Secretarias Municipais de Educação.

A Figura 6 (abaixo) sintetiza as unidades mobilizadas no âmbito da Unimontes e as parcerias envolvidas na execução do Projeto do Educampo

Figura 7- Unidades da Unimontes e parceiros envolvidos no Projeto do Educampo



Fonte: Projeto Político Pedagógico do EDUCAMPO (2007, p.15).

Conforme a figura acima, as parcerias estabelecidas entre a Fetaemg, os Sindicatos e Associações dos Assentamentos foram elementares para promover a participação dos interessados nos assentamentos no certame do curso Educampo, dando lastro para a realização das atividades do Tempo Comunidade e Tempo Escola, pois asseguraram o transporte dos alunos e professores, bem como acompanhando os trabalhos dos professores e monitores de acordo com as especificidades curriculares e metodológicas. Já as parcerias estabelecidas entre o Pronera/Incra e os poderes executivos locais foram importantes para criar medidas administrativas para viabilizar a participação dos acadêmicos nas atividades do curso Educampo/Unimontes.

As prefeituras deram apoio para atendimento às necessidades operacionais dos monitores do curso custeando o transporte para atendimento aos assentamentos e aos núcleos, oferecendo a infraestrutura para o funcionamento do Projeto nas áreas de Reforma Agrária, bem como auxiliando na elaboração de estratégias para as ações desenvolvidas nessas localidades. A Unimontes, conforme exposto no PPP do Educampo, a fim de tornar possível a realização do curso nas regiões abrangidas, utilizou de dez⁴ *campis* localizados nos diferentes municípios como bases operativas para as ações propostas para o Tempo Comunidade e dar apoio também às atividades de produção individual dos acadêmicos e dos grupos formados para serem atendidos na Nucleação.

Dessa forma, observa-se que as parcerias estabelecidas para a promoção do curso Educampo pela Unimontes com outras instituições, incluindo, principalmente, os grupos representantes das comunidades locais, foram ao encontro com as prerrogativas previstas nos artigos 8º e 9 da resolução 36/2001, sendo que os mesmos buscaram cada uma dentro de sua competência garantir a qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo, que, nesse caso, se fez por meio da proposta de formação docente. Além disso, essas relações de parcerias tiveram como fim atender as próprias demandas dos movimentos sociais por meio da possibilidade de influenciarem na formação de professores

⁴Foram os *campis* da Unimontes utilizados para atender as demandas do curso Educampo, entre os anos de 2007 e 2012, aqueles localizados nos municípios de Almenara, Espinosa, Janaúria, Joaíma, Montes Claros, Paracatu, Pirapora, São Francisco, Unaí, Brasília de Minas e Janaúba.

que construiriam os componentes estruturantes das políticas educacionais de modo valorizar a educação específica.

3.3 - Projeto Pedagógico do Educampo/Unimontes

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo-Educampo, ofertado pela Unimontes entre os anos de 2007 e 2012, teve como base de sua construção os princípios norteadores para formação docente para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar em assentamentos localizados nas regiões Norte, Noroeste e Vales do Jequitinhonha e Mucuri (PPP, 2007, p.42).

No que se refere à formação de professores, a LDBEN nº 9394/96:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL,1996).

Conforme o PPP (2007), a organização do curso se deu em processo contínuo de tempos e espaços diferenciados entre o tempo escola e o tempo comunidade, de acordo com a proposta da Educação o tempo escola correspondia acarga horária de 80% do curso como carga horária destinada às atividades presenciais na universidade. Já o tempo comunidade, ou seja, o tempo de atuação foi o desenvolvimento no espaço de vivencia de origem dos academicos (as).

Desta forma, dentre as ações organizadas pela parceria entre a Unimontes e o Pronera e o Incra, foi ofertado levando em consideração os aspectos científicos, históricos, filosóficos e valorativos, esse curso objetivou desvelar as normas que regem o funcionamento da sociedade de forma científica, fazendo com que o alunado compreendesse, de forma mais crítica, a complexidade e as contradições do mundo do trabalho, bem como suas possibilidades reais quanto à Educação do Campo.Vale ressaltar que as entidades parceiras organizaram os projetos nos níveis e modalidades ofertados pelo programaconforme a as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Conforme o II PNERA, esses projetos são apresentados e apreciados pela

Comissão Pedagógica Nacional e pelos setores administrativos financeiros do INCRA, atendendo às determinações legais do programa e dos marcos normativos que devem presidir à sua execução. Esses processos geram uma intensa mobilização social desde a sua proposição até a sua finalização, por envolverem diversas instâncias e momentos de articulação e formação. (BRASIL, 2015, p.10)

O curso Educampo/Unimontes foi ofertado numa lógica que atende à perspectiva da integração e da alternância assim descritos conforme o PPP. Vale ressaltar que 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.

Figura 8-Articulação Tempo Escola e o Tempo Comunidade



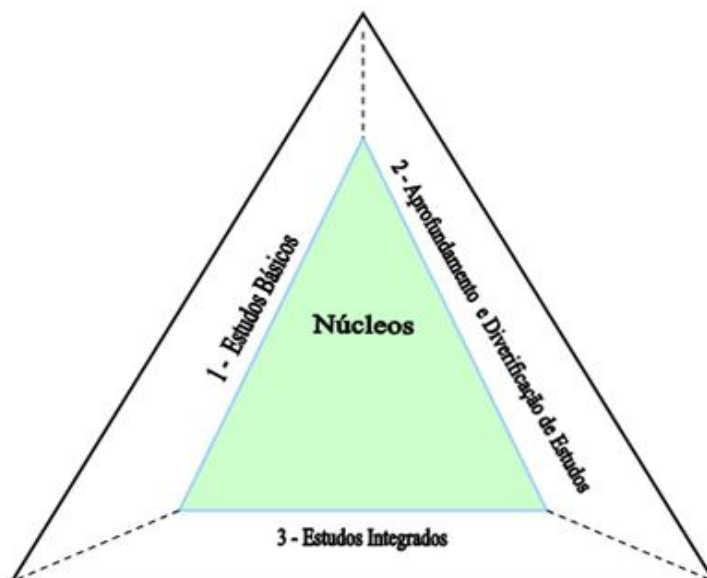
Fonte: Projeto Político Pedagógico do EDUCAMPO (2007, p.73).

Dessa forma, a figura 8 faz referência ao que as Diretrizes Curriculares Nacionais trazem sobre a valorização das experiências de vida que se encontram consolidadas nas comunidades campesinas e que tendem a oferecer possibilidades de atendimento escolar no campo por meio da Pedagogia da Alternância. Nesse caso, a valorização e reconhecimento do conhecimento da comunidade devem ser agregados pelos sistemas de ensino, pela própria comunidade do campo, pelos movimentos sociais, sindicais e pelos estudiosos da educação no processo de formação do aluno.

Portanto, para atender essa articulação, os módulos escolares precisam ser definidos de forma a articular aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito

familiar/comunitário, essa metodologia teve o tempo destinado a atividades comunitárias normatizadas por meio do Parecer nº 01/2006. (BRASIL, 2006).

Figura 9–Matriz Curricular do Educampo/Unimontes



Fonte: Projeto Político Pedagógico do EDUCAMPO (2007, p.73)

Conforme a figura 9, para que haja atendimento ao preceito de valorização do conhecimento já adquirido nas comunidades no processo de formação docente, a Matriz Curricular do Educampo se lastreia em três Núcleos de Estudos. Esses são relacionados e se materializam transversalmente para propiciar, simultaneamente, amplitude e identidade institucional, no que concerne a formação profissional. A articulação entre os Estudos Básicos, o aprofundamento e Diversificação de Estudos e Estudos Integrados busca garantir à Pedagogia da Alternância. Pois ao passo que contemplam estudos individuais e em grupos, as práticas de trabalho pedagógico, o estágio curricular supervisionado, atividades de pesquisa e de extensão, bem como as participações em eventos acadêmicos e outras atividades científicas e culturais, têm como intuito abarcar as experiências dos acadêmicos e ao mesmo tempo corroborar com a sua formação.

Nesse sentido, conforme o PPP do Educampo (2007, p.30), no intento de atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96, e em sintonia com os avanços da sociedade contemporânea, a Universidade Estadual de Montes Claros ofereceu os Cursos de Escolarização/Alfabetização de Jovens e Adultos atendendo ao

1º e 2º Segmentos da Educação do Campo, em parceria com o 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, os quais foram organizados na perspectiva da Pedagogia da Alternância, Tempo/Escola e Tempo/Comunidade, sendo destinados aos Jovens e Adultos que trabalham no Campo, conforme demonstrou o quadro acima.

Para que a proposta de Educação do Campo de fato se estendesse, o Curso de Pedagogia do Campo- Educampo- surgiu no ano de 2007 como sendo a primeira licenciatura em Educação do Campo da Unimontes, objetivando junto à interação entre a instituição universitária, Prefeituras Municipais e os movimentos sociais, promover a formação de professores para atuação no Campo de forma continuada até o ano de 2012.

Moura (2011) considera que as parcerias seladas entre Incra, Pronera, Fetaemg e o Centro de Agricultura Alternativa e a Unimontes foram fundamentais para a realização do EDUCAMPO, já que possibilitou a universidade a apropriação do conhecimento científico a outros saberes, como o da agroecologia e outros. Tão logo, esses saberes incorporaram a prática formativa específicas do professor para atuar no campo.

Como um dos principais objetivos, o projeto Educampo surge com o intento de favorecer a instalação de relação direta e comunicativa para transformar as sociedades camponesas das regiões atendidas por meio da valorização da própria cultura e identidade desses povos por meio de seus cursistas. Passaram esses, na verdade, a serem os reais articuladores responsáveis por estabelecer um diálogo com as diferentes linguagens e códigos sociais e culturais (MOURA, 2011).

Sobre a proposta do Educampo, Moura (2011) considera que:

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 criarespaços de ensinar e aprender (MOURA, 2011, p. 69).

Moura (2011) destaca que o Educampo/Unimonte surgiu com o intuito maior de desempenhar ações capazes de atender as melhorias de qualidade da Educação do Campo por meio da democratização do acesso ao conhecimento e do desenvolvimento de competências

assistidas por políticas sociais e técnicas articuladas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, seguindo as propostas curriculares de Pedagogia regular, assim como vislumbrado pelo Ministério da Educação –MEC.

Sendo assim, o que se deve considerar a partir dos debates que cercam a organização do Educampo, por meio das parcerias seladas entre a Unimontes e o Pronera, foi possibilidade da formação de uma consciência para além da luta pelo acesso a terra bem como a oferta de uma educação que valorize a cultura camponesa nas regiões atendidas pela universidade, especialmente o Norte de Minas Gerais e os Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

3.4 Unimontes e PRONERA: Uma Educação do Campo nas Geraes

Esta seção tem como mote apresentar o contexto de implantação dos projetos vinculados à Educação do Campo como parte da parceria selada entre a Universidade Estadual de Montes Claros e o Pronera. Sendo assim, busca-se desvelar os trâmites institucionais para o alcance dos objetivos dos projetos, especialmente aos do Educampo nas regiões do norte de Minas, Vale do Mucuri e Jequitinhonha, nas Gerais.

Na primeira subseção são apresentadas e discutidas as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo e seus aspectos legais a fim de compreender de que maneira o Estado brasileiro, por meio dos legisladores, passaram a incorporar o programa de formação de professores para atuação na Educação do Campo.

Na segunda subseção, expõem-se a relação entre os movimentos sociais ligados às causas da reforma agrária com a proposta de Educação do Campo, levando a compreender a oferta do Educampo pela Unimontes / Pronera dentro de um contexto marcado pela pressão social ao Estado.

Na terceira subseção, e última, são apresentados e cotejados os objetivos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura de Pedagogia do Campo da Unimontes a fim de apreender a consonância com os princípios fundadores da Educação do Campo.

3.4.1 - Os Marcos Legais da Educação para uma Educação do Campo

Para escrutinar os princípios e Diretrizes que regem a Educação do Campo e as políticas públicas que deram base para a criação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo por meio da Unimontes / Pronera, recorre-se aos textos legais que versam sobre o direito à educação no Brasil ao longo do tempo.

Contudo, cabe salientar que antes da promulgação da Carta Magna de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, suas antecessoras, desde o período colonial até a de 1921, apesar de tratarem a educação com direito, somente com a Constituição de 1934, no Governo de Getúlio Vargas, lançou-se luz sobre o direito à educação de forma ampla capaz de possibilitar o acesso ao homem do campo brasileiro.

Segundo Soares (2012), a Constituição Federal do Brasil de 1934 foi marcada pela incorporação da preocupação e insatisfações das classes dominantes, intelectuais, cafeicultores, classes médias e até mesmo das massas populares urbanas. Todas expõem suas atenções sobre os impactos gerados pelo acirramento entre as forças sociais naquele período. O que acabou aumentando a pressão sobre o Estado a fim de criar reformas educacionais capazes de promover a organização do ensino secundário e superior.

Com a própria reorganização do Sistema Federalista, na década de 1930, ainda na fase embrionária, o Estado passou a organizar o Plano Nacional de Educação. A partir desse momento, houve a busca pela instituição do ensino em sistemas, bem como a criação de Conselhos de Educação junto à elaboração do plano de educação e de distribuição de fundos especiais. Ainda no conjunto de proposições à educação, o financiamento da escola na zona rural pelo poder público não foi excluído, já que o texto constitucional de 1934 determinou cota mínima de vinte por cento das cotas destinadas à educação no orçamento anual para tal (SOARES, 2012).

Para Soares (2012), a inclusão da educação rural no texto constitucional de 1934 deve ser entendida como a tentativa do Estado em incorrer na interiorização do ensino. Ao atender grande parcela da população brasileira que permanecia ainda no campo, a escola rural significou a tentativa de se criar um contraponto aos desejos já anunciados pelas elites. Contudo, tal atenção dada ao povo do campo pode ainda ser interpretada como estratégia de controle dos conflitos relacionados ao modelo de organização social baseados nos abusos de poder.

No que se refere ao contexto político e social do Estado ditatorial de Getúlio Vargas, a Constituição Federal de 1937 trouxe novos pontos sobre a educação. Ensejou a importância da educação profissional no contexto da indústria incipiente, sendo destinada às classes menos favorecidas, considerada como dever do Estado formar uma mão de obra qualificada. A procura pela formação profissional por meio do acesso a educação ao homem do campo seguiu a lógica no texto constitucional de 1937. Nele ficou exposta, no artigo 132, a necessidade do Estado garantir o auxílio e proteção à juventude para o trabalho nos campos e oficinas anuais (SOARES, 2012, p.15).

Tempos mais tarde, durante o período da Ditadura Militar, a Constituição Federal de 1967, o governo deu atenção para a educação destinada aos povos do campo de forma bastante semelhante aos textos anteriores. Soares (2012) destaca que a inovação se deu na obrigatoriedade das empresas oferecerem o ensino primário gratuito aos filhos dos empregados, incluindo aquelas em atuação na produção agrícola.

Nesse processo que concorreu para a proteção ao direito à educação pelos povos do campo, somente com a Constituição Federal de 1988 foi atendido amplamente. No entendimento de Piovesan (2010), seria a Constituição de 1988 a que efetivamente levou em consideração o direito ao homem do campo a ter uma educação efetiva, ancorada em seus próprios valores rurais. Pois, no texto da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, ao mencionar todos os direitos sociais previstos, decretou, dentre outros, a constitucionalização do direito à educação e a garantia ao acesso a todo cidadão a esse direito (PIOVESAN, 2010).

Dessa maneira, a universalização do direito ao acesso e a manutenção a educação se encontra atrelada ao que Piovesan (2010) considera como sendo a adoção a concepção contemporânea de cidadania referente à indivisibilidade dos direitos humanos. Essa garantia correspondeu a transformação da concepção acerca do sujeito como dotado de direito, que teria deixado de lado sua forma abstrata e genérica, mas sim concreto, dotado de peculiaridades.

Em seu artigo 205, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 corroborou com a concepção universalizante e de ampliação do direito à educação, haja vista que lançou a ideia de extensão a todos e dever do Estado e da família de salvuardá-lo. Outro ponto que fez base para o desenvolvimento da Educação do Campo, como o EDUCAMPO está no artigo 206. Em seu inciso I ficou expresso o princípio da igualdade no que se refere à busca por condições para o acesso e permanência na escola.

Piovesan (2010) chama atenção para o fato de que o legislador brasileiro buscou com tais dispositivos realizar a reparação das exclusões sofridas no passado com relação aos povos marginalizados ao direito à educação. Ao tratar a educação com direito de todos, pois a Lei criou a necessidade de estabelecer não apenas o direito ao acesso a educação, mas a condição de permanecer na escola de forma igualitária, o que apontou para maior paridade entre a escola do meio urbano e a rural.

Todavia, retomando aos pressupostos de Caldart (2004), deve-se discordar com a esse ponto colocado por Piovesan (2010) no que tange ao direito ao acesso a educação e as condições de permanência aos povos excluídos ser resultado da tomada de consciência do legislador brasileiro. Dentro do cenário social, político e econômico brasileiro já apresentado, torna-se patente que o acesso à educação por esses grupos foi resultado dos embates travados pelos movimentos sociais contra os grupos hegemônicos, não uma espontânea oferta por parte das classes abastadas e políticas brasileiras.

Mesmo assim, o que importa de fato destacar são os ganhos legais que apontaram para a valorização da cultural e dos costumes dos povos até então sem uma educação capaz de reafirmá-las em suas práticas pedagógicas. Exemplo disso foi a criação da Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação Nacional – LDB- nº 9394/1996, que já tinha organizado as diretrizes curriculares para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Médio e a formação de professores em nível médio na modalidade normal. Segundo Soares (2012, p.7), essas diretrizes serviram de lastro para os sistemas de ensino posteriores consonantes a legislação anterior, considerando as diferenças e a política de igualdade, incluindo a Educação do Campo.

Seguindo a tendência da carta constitucional de 1988 em universalizar o acesso à educação, a LDB- nº 9394/1996 significou a extensão desse preceito às peculiaridades do homem do campo:

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 (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, observa-se que de fato o legislador seguiu a necessidade de atender as vicissitudes do camponês, pois buscou criar mais uma possibilidade legal de instaurar um cenário educacional adequado aos costumes e práticas rurais aos currículos escolares.

No parágrafo único do mesmo artigo 28, é exposto um ponto que merece atenção, já que se apresenta como mecanismo capaz de evitar o fechamento da escola no meio rural de forma deliberativa por parte das Secretarias de Educação:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Nessa esteira, diante do que já foi discutido sobre a realidade vivida pelo homem do campo com pouco acesso à educação formal e pela luta por uma proposta curricular capaz de articular o conteúdo às práticas no campo, conforme apresentou Arroyo (2007), o dispositivo pode ser tomado como importante para favorecer o camponês. Ele abre a possibilidade entender que o Estado buscou agir não tão e somente na tentativa de se garantir a existência da escola no espaço rural brasileiro, mas evitar ações capazes de agredir o direito de acesso a Educação do Campo.

No que cabe ainda a construção das bases que efetivariam a proposta da Educação do Campo, pode-se também incluir a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por meio da Lei nº 9424/96. Essa lei trouxe consigo dois pontos elementares para a manutenção das estruturas da escola do campo. No artigo 2º, parágrafo 2º, inciso IV, ao diferenciar os recursos aplicados por aluno, acabou levando em consideração os alunos da escola rural específico de acordo com as necessidades locais.

Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por alunos segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia do cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I – 1ª a 4ª séries;
II – 5ª a 8ª séries;

III – estabelecimento de ensino especial;
IV – escolas rurais (BRASIL, 1996).

Ainda o Parecer CNE/CEB 36/2001, coadunando com a proposta da referida Lei 10.172/01, trouxe análises importantes sobre a proposta de Educação do Campo. Ao tomar de base as avaliações acerca das constituições dos entes da Federação, e considerou que:

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região. Alguns Estados apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região. Também está presente, nas Constituições, a determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e a proposição de formas de efetivá-la (CNE/CEB 36/2001, p.13).

O referido parecer considerou as Constituições Estaduais terem atendido às propostas de universalização da educação e o atendimento às especificidades do homem do campo erigidas na Constituição Federal de 1988 e na LDB/88. Abarcaram a valorização da formação continuada dos professores como forma essencial para assegurar o processo de interiorização da educação até as cidades mais longínquas das unidades federativas brasileiras.

Contudo, o mesmo parecer constatou o não êxito por parte dos legisladores estaduais na tentativa de apartação da influência da perspectiva educacional urbana sobre aquela utilizada no campo, tão questionado e combatido pelos movimentos sociais envolvidos com a reforma agrária ao longo dos anos de 1980 e 1990.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento (CNE/CEB 36/2001, p.13).

O Parecer CNE/CEB 36/2001 compreendeu que todas as cartas estaduais não deram para a Educação do Campo um caráter de projeto estruturador a nível nacional.

Deixaram de lançar mão de uma Educação do Campo como responsável pela superação do seu caráter compensatório até então propagado. Essa falha por parte dos legisladores estaduais detectada pelo Parecer reforça ainda mais a tese de que a Educação do Campo não surgiu a partir do reconhecimento desses com relação ao direito de educação pelos camponeses.

Arroyo (2007) considera que a efetivação da proposta de Educação do Campo, que supere o aspecto provisório, apenas se tornaria viável pela criação de políticas específicas de formação de educadoras e educadores do campo. A atuação na realidade rural não seria algo viável mediante a simples inserção professores e servidores públicos formados para atuação escolas das cidades. Assim, seria primordial a formação de profissionais que já vivessem nas localidades das escolas, não tornando necessária a adaptação destes à realidade rural.

Partindo disso, todos os avanços legais que garantiram o direito a educação, inclusive aos povos camponeses, Arroyo (2007) considera não significarem de fato avanços no reconhecimento das especificidades de política para a diversidade de coletivos formadores da estrutura social e cultural brasileira. Remontavam uma visão que defende a educação como direito genérico, que desconhece as diferenças.

Seria necessário, desse modo, de acordo com Arroyo (2007), esquivar-se da perspectiva que relaciona generalistas que reconhecem os direitos universais aos sujeitos coletivos. Contra isso, as políticas públicas devem ser observadas a partir de seu foco, como afirmativas das necessidades de sujeitos de direitos ao acesso às escolas do campo, que exigem a formação específica dos profissionais para que de fato tenha sentido para que os direitos na especificidade sejam garantidos aos povos camponeses.

Portanto, é nessa mesma perspectiva que se deve analisar a proposta de formação de professores por meio do Curso de Licenciatura do Campo – Educampo – Unimontes/Pronera. Para isso, torna-se importante lançar mão da análise de seus objetivos quais sejam para apontar e discutir se estão de acordo com os princípios que regem a Educação do Campo.

3.4.2 – Formação de Professores para a Educação do Campo: Educampo e a abrangência nas Geraes

Em 2009 fora instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no que se refere o fomento dos programas de formação inicial e continuada, bem como providências por meio do Decreto Lei nº 6.755.

No intento de atender as demandas para a formação de profissionais capazes de atender os anseios do homem do campo, adequados as perspectivas inerentes à Educação do Campo, por meio do Ministério da Educação e Cultura, entre os anos de 2008 e 2009, foram abertos editais em algumas universidades para a oferta da licenciatura de cursos voltados para a Educação do Campo.

A questão da formação de professores para a educação básica está vinculada à complexidade que cerca o desenvolvimento do acesso à educação, marcada pelos disparates que se fizeram nas próprias existentes entre a formação de professores por área de conhecimento numa realidade onde o direito à educação nem era ainda universalizada. Esse descompasso resultou na dispersão na prática docente Brasil, exigindo projeto capaz de integrar esse processo (MOLINA; MARTINS, 2009).

Para Molina e Martins (2009), a articulação entre a formação por áreas de conhecimento, relacionada à gestão de processos educativos comunitários e a gestão de processos educativos escolares foi algo importante para a formação de professores para atuação na Educação do Campo. A educação superior passou a ser formatada por meio da alternância tempo Universidade e tempo Comunidade, estabelecendo a articulação entre a realidade do camponês e a educação. Isso, por outro lado, tornou-se um desafio para as Licenciaturas em Educação do Campo, já que os docentes em formação, inicialmente, não possuíam tanto envolvimento nas lutas da Educação do Campo, como, inicialmente, acha-se indissociável com o projeto histórico da classe trabalhadora.

As primeiras universidades a receberem o projeto piloto foram a Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal de Sergipe – UFS; Universidade Federal da Bahia – UFBA, e a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, tornando núcleos importantes

para a realização dos Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo junto à outras Instituições de Ensino Superior (MOLINA; MARTINS, 2009).

Com as ações organizadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, foram oferecidos quarenta e dois cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo em várias partes do Brasil a partir do ano de 2007. Essa abertura de vagas contemplou não somente alunos interessados, mas também corpo técnico-administrativo capaz de atuar na formação de educadores por áreas de conhecimento. Os cursos foram vinculados às Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Sociais, Literatura e Linguagens, Artes, Ciências da Natureza e Matemática (MOLINA; MARTINS, 2009).

Avaliando esse contexto no qual as universidades passaram a ofertar cursos de Licenciatura nas mais diversas modalidades, Scheib e Bazzo (2013) apontam que as diretrizes criadas foram constituídas num campo de negociação entre os diversos atores que dele participaram. No entanto, parte dessas negociações se manteve apenas em pontos específicos das definições oficiais. O estabelecimento de uma base comum nacional para os cursos de licenciatura assim surgiu do processo que de fato não se efetivou sem a institucionalização na prática da formação, isso apesar de não dispensar as determinações oficiais.

De acordo com Scheib e Bazzo (2013), somente a partir dos pressupostos e orientações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2002 foi que se estabeleceu a exigência de reorganizar e desenvolver os cursos de Licenciatura a partir de mudanças na concepção dos docentes. As instituições iniciaram as discussões para modificar as estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas, a fim de dar novas bases legais às propostas advindas com a Educação do Campo.

No que se refere especificamente aos cursos de licenciatura para a formação de professores da Educação do Campo, Molina e Martins (2009) defendem que o grande diferencial esteve na articulação entre a formação por áreas de conhecimento, a gestão de processos educativos comunitários e a gestão de processos educativos escolares.

Por essa relação, tornou-se possível oferecer uma educação superior imersa em um regime de alternância entre a realidade específica do homem camponês e a educação. Por outro lado, essa aproximação com a realidade camponesa pelo professor se tornou um desafio para os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. Pois, inicialmente, os cursando não possuíam experiências com as lutas que deram origem a proposta da Educação do Campo (SCHEIB; BAZZO, 2013).

No entanto, a Universidade Estadual de Montes Claros nesse contexto veio atendendo as determinações expostas pelas legislações anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, especificamente ao seu artigo 61, que dedicou a formação de profissionais da Educação do Campo. Sendo um dos cursos ofertados para na perspectiva da Educação do Campo o de Licenciatura em Pedagogia, entre os anos de 2007 a 2012.

Contudo é preciso analisar a oferta do curso Educampo– Unimontes dentro de um contexto mais amplo, que esteja além do desejo institucional. Sua criação, portanto, deve ser abordada a partir do aumento das demandas pela formação de professores com os novos assentamentos e manifestações dos grupos organizados na luta agrária em Minas Gerais a partir dos anos 2000.

Segundo os dados organizados pelo relatório do Dataluta, banco de dados da Luta pela Terra entre os anos de 2000 a 2014 no Estado de Minas Gerais, organizado pelo Laboratório de Geografia Agrária da Universidade Federal de Uberlândia, somente no município de Montes Claros foram 34 manifestações, que contaram com a participação de 15.280 manifestantes.

Os números de ações nas demais cidades localizadas somente no norte de Minas, nesse mesmo período, corroboram para a tese do aumento da demanda pelas questões agrárias: Pirapora, com 11 manifestações e 16780 (Dezesseis mil setecentos e oitenta) participantes; São João das Missões, 7 (sete) manifestações e 9.820 (Nove mil oitocentos e vinte) pessoas; Grão Mogol, 4 (quatro) manifestações e 460 (quatrocentos e seiscentos) participantes; Engenheiro Navarro, com 5 (cinco) manifestações e 5.400 (cinco mil e quatrocentos) pessoas; Manga, com 7 (sete) manifestações e 1.310 (um mil trezentos e dez) pessoas. Segundo o Dataluta (2014), a região do norte de Minas foi, entre os anos de 2000 e 2014, a segunda com maior número de pessoas envolvidas nas manifestações na luta pela terra, chegando ao montante de 92.771 (Noventa e dois mil setecentos e setenta e um) manifestantes. Atrás apenas da região metropolitana de Belo Horizonte que contou com a participação de 124.962 (Cento e vinte e quatro mil e novecentos e sessenta e duas) pessoas.

E nesse caso, o Dataluta (2014) apresentou grande movimentação de grupos nessas regiões na luta pela terra. A região do Jequitinhonha alcançou a sexta colocação nesse mesmo ranking de participantes, tendo ocorrido 66 (sessenta e seis) manifestações e envolvido 35.670 (trinta e cinco mil e seiscentas) pessoas. O Noroeste de Minas, na 7ª

posição, abrangeu 27(vinte e sete) manifestações, com 8.410 (oito mil e quatrocentos e dez) pessoas. E por fim, ainda dentro desse conjunto de mesorregiões, esteve o vale do Mucuri, na nona colocação, com 9 manifestações e 25.470 (vinte e cinco mil e quatrocentos e setenta).

É fato que o número de ocupações dos sem terra já vinha ocorrendo nessas regiões anteriormente. O Dataluta (2014) revela os números de ocupações entre os anos de 1990 à 2014 nessas mesmas localidades, estando o Norte de Minas Gerais com 202 (duzentos e duas) ocupações, sendo 23.284 (vinte e três mil e duzentos e oitenta e quatro) famílias envolvidas; o Noroeste com 113 (cento e treze) ocupações, com 10.741(dez mi e setecentos e quarenta e uma) famílias; vale do Jequitinhonha com 31(trinta e uma) ocupações, com a participação de 3.412 (três mil e quatrocentos e doze) famílias; e o Vale do Mucuri com 8 (oito) ocupações com 1.051 (um mil e cinquenta e uma) famílias.

Incorrendo necessariamente dentro do recorte temporal que compreende a realização do Educampo pela Unimontes/ Pronera, ou seja, do ano de 2007 a 2012, a somatória dos números de assentamento no estado de Minas Gerais conforme o Dataluta (2014) chegou a 118.310 (cento e dezoito e trezentos e dez) assentamentos. Além disso, é salutar destacar que antes mesmo da oferta do Educampo no ano de 2007, outros cursos foram oferecidos relacionados à proposta de educação nesses assentamentos nas regiões do Norte e Noroeste de Minas Gerais. Isso pode indicar, de certa maneira, a atenção da Unimontes com as demandas surgidas com o processo de criação dos assentamentos da Reforma Agrária no Estado.

Já no ano de 2001, a Unimontes ofertou o curso Escolarização de 1º e 2º Segmentos, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pelo projeto de “Letramento Inicial, desenvolver a Educação Contextualizada e Formação Continuada para Jovens e Adultos nos assentamentos do Norte de Minas Gerais”. O outro curso ofertado foi o de Magistério do Campo – Nível Médio, entre os anos de 2005 a 2009, na Modalidade de Formação Profissional de Nível Técnico, pelo projeto “A Escola que Lê e Escreve a Vida para a Vida – Magistério do Campo e Agroecologia – Nível Médio” (PPP, 2008).

Com uma carga horária total de 3.950 horas, foram disponibilizadas cinquenta vagas aos candidatos dos assentamentos localizados no Norte de Minas, Noroeste, Vale do Jequitinhonha e Mucuri, regiões atendidas pelo Pronera/ Incra e 10 candidatos oriundos da Agricultura Familiar.

Contudo, para se pensar os aspectos que envolvem a formação de professores pelo curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo – Educampo – Unimontes/ Pronera, é necessário se ater a um importante posicionamento posto por Arroyo (2008). Segundo o autor, seria preciso vislumbrar a superação da formação de um protótipo único, genérico de docente educador para a educação básica, refutar a ideia de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências independentemente da diversidade de coletivos humanos.

Nessa lógica, os cursos específicos de formação de professores do campo e de professores indígenas e quilombolas não passariam de cursos comuns, genéricos, com as devidas e permitidas adaptações, mais ou menos elásticas. Ao serem incorporados como cursos das universidades, poderão ser pressionados a perder seu caráter específico, sendo reduzidos a secundárias adaptações (ARROYO, 2008, p.361).

Molina e Martins (2009) reconhecem que certamente a formação docente se tornou um grande desafio colocado às Licenciaturas em Educação do Campo, já que o perfil dos professores durante o processo alterou. A maioria dos educadores envolvidos nos cursos de Licenciaturas do Campo passou a não ter mais participação nas lutas do projeto histórico da classe trabalhadora.

Todavia, conforme observamos no Relatório Final de Atividades do Curso de Licenciatura em Pedagogia, emitido no ano de 2013, os estudantes aprovados no curso eram oriundos dos Assentamentos dos municípios mineiros como: Bocaiuva, Engenheiro Dolabela, Engenheiro Navarro, Francisco Sá, Jaíba, Janaúba, Olhos D'Água, Pintópolis, Varzelândia, Manga, Vargem Grande do Rio Pardo, Verdelândia dentre outros. Retomando aos dados do Dataluta, pode-se dizer que se encontravam próximos aos focos de tensão pela luta em favor do acesso a terra, como são os casos dos municípios de Manga e Engenheiro Navarro.

Enfim, observando que o curso Educampo da Unimontes não abrangeu apenas o Norte de Minas, conforme exposto na figura 8, mas as regiões do Noroeste e os vales do Jequitinhonha e Mucuri, pode-se entender que os números são ainda maiores com relação às demandas que apontaram para a maior pressão dos movimentos pela Educação do Campo nas regiões atendidas pela Unimontes/ Pronera.

Pode-se, portanto, compreender que o perfil docente traçado pelo Educampo, a partir das próprias localidades de origem dos alunos, como sendo aqueles engajados nas lutas,

são moradores próximos aos focos de tensões levantados pelos assentamentos. Basta observar que a maioria das cidades apontadas pelo DATALUTA é de pequeno porte, onde há uma relação tênue entre meio urbano e rural.

3.4.3 - Diretrizes e princípios fundamentais da Educação do Campo

No Projeto Político Pedagógico do Educampo, está expresso o compromisso da Unimontes em fomentar cursos voltados para o povo do campo com os princípios que regem a Educação do Campo:

Em consonância com os princípios e objetivos do PRONERA, a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes há mais de dez anos vem implementando ações específicas em cursos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, cursos de graduação, pós-graduação *Lato sensu* e *Scripto sensu*. Enquanto Pólo de Desenvolvimento Regional prioriza ações baseadas em diferentes modalidades de ensino – aprendizagem atendendo a diferentes demandas, criando com isso novas apostas em uma diversidade de cursos que realmente estejam ancorados às exigências hoje instaladas (PPP, 2007, p. 29).

Portanto, partindo das análises que revelaram o avanço da atenção dada pelo Estado com a educação para o homem do campo a fim de chegar ao ponto de considerar suas especificidades por meio de um currículo adequado, cabe analisar as especificidades encontradas no projeto que delinearão a formação de professores para Educação do Campo, buscando contrapor os princípios legais e os objetivos presentes nesses documentos.

A partir desse ponto, resta compreender de que maneira o curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, ofertado no âmbito da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes apresentou em seus objetivos os princípios e diretrizes firmadas no campo legal da proposta da Educação do Campo, e quais foram suas implicações na formação do professor como agente social para atuação no e para o campo.

Para atingir tal objetivo, a fonte base entendida como capaz de refletir por meios dos objetivos o atendimento aos princípios e diretrizes que regem a Educação do Campo é o Projeto Político Pedagógico do curso de Educampo – Unimontes. Desse modo, para atender esse objetivo, toma-se do PPP como documento capaz de trazer à tona as possíveis intencionalidades lançadas sobre a formação de educandos-pedagogos para atuarem dentro de uma dinâmica dos assentamentos da Reforma Agrária. Enquanto documento que envolve

questões sociopolíticas com interesses coletivos nas realidades as quais os professores são formados para atuar, Veiga (1998) diz:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998, p.2).

Desse modo, o PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo deve ser observado sob o prisma amplo capaz de apreender a busca pela superação de conflitos e das relações competitivas suscitadas a partir da inserção da lógica de mercado no campo, ou seja, da busca das empresas agrícola pelo domínio da exploração das terras nos locais até então sob a posse dos camponeses. É, portanto, o responsável por aproximar por meio da autonomia das atividades pedagógicas elementares para atender as necessidades tanto da classe docente quanto das especificidades dos discentes, que nesse caso são os camponeses.

Logo, abrindo ponte para novas reflexões que fundamentaram as análises seguintes, outro importante neste debate, é importante desvelar o que está no cerne da questão. Segundo Arroyo (1999), o foco da Educação do Campo não deve ser dado apenas à escola, na formação de professor, na sua metodologia ou no currículo, mas no seu produto, o homem, a mulher, a criança e jovens. Está na ação como um todo, que só se inaugura com numa nova dinâmica social e cultural que conta com a participação de educadores alinhados a mesma.

Dessa maneira, para Arroyo (1999) não se pode desvincular essa educação do movimento social, da luta, que, por si próprio educativo, já que novos sujeitos se constituem por meio desse desenrolar na causa pela terra.

As próprias elites, o governo, a imprensa e toda a sociedade passaram a entender que o campo não compreende uma realidade estática, mas composta por uma dinâmica intrínseca que gravita, essencialmente, em torno não apenas da questão do acesso a terra, mas também por reconhecimento de direitos sociais. É um espaço composto por movimentos sociais diversos, dentre os quais se constituiu o movimento pedagógico (ARROYO, 1999).

Dessa maneira, o projeto de Educação Básica para a Educação do Campo deve partir de todas as experiências adquiridas pelos movimentos sociais, que também são

educativos, fazendo da escola um espaço que capta todo o conjunto de ações vinculadas à luta, seja por parte dos homens, mulheres, crianças e idosos que vivem no campo. E tentar de fato romper com a velha imagem “de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensinar alguém a não saber quase ler” (ARROYO, 1999, p.16-17).

É nessa senda que se lança luz sobre os objetivos e as propostas organizadas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Pedagogia ofertado pela Unimontes – Pronera. A questão está em clarear, por meio do PPP do Educampo a consonância desses com os princípios que fundam a Educação do Campo.

No ano de 2002, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, surgiu as Diretrizes Operacionais que determinaram os princípios e procedimentos para adequação de projeto institucional das escolas do campo. Por meio desses dispositivos, foram expostos os princípios e de procedimentos para adequação do projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais. Estendidos desde a Educação Infantil até a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal, as normas foram criadas como medidas para as escolas do campo em nível nacional.

No parágrafo único do artigo 2º, é apresentado, de certa forma, o cerne do dispositivo, que atende:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB 1, 2002).

Evidente que essas diretrizes buscaram seguir aos pontos já colocados pela LDBEN nº9. 394/96, que já tinha exposto os princípios fundamentais que regeram a Educação do Campo em seu artigo 2º: “I-respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”.

As referências para uma política nacional de Educação do Campo, organizadas pelo grupo permanente de trabalho de Educação do Campo do Ministério da Educação (2003), surgiram a partir das contribuições dos movimentos sociais e de diferentes educadores e pesquisadores para outro entendimento acerca do Campo e da Educação.

Dentre os incisos, dá-se destaque à formação de professores para atuação nas escolas da Educação do Campo, considerada peça fundamental para a execução dos projetos políticos pedagógicos, e, assim, de criarem a própria identidade da escola do campo:

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (CNE/CEB 1, 2002).

Ao envolver as novas questões tanto no aspecto teórico quanto no prático a favor de dois aspectos fundamentais, a fundamentação da proposta da Educação do Campo esteve vinculada à superação da dicotomia entre o rural e o urbano, assim como a de recriar os vínculos de pertença ao campo. Portanto, da necessidade de se redefinir a errônea noção hierárquica entre as duas escolas, entre boa ou má, mas de complementaridade (ARROYO, 1999).

Nesse sentido, as Referências Nacionais e os princípios pedagógicos da Educação do Campo, apresentados no documento do Ministério da Educação (2003), buscaram estabelecer mecanismos capazes de fomentar a construção da identidade da escola do campo. Seria o desenvolvimento do sentimento de pertença como sendo fundamental para que os sujeitos se reconheçam como integrante da realidade vivenciada, desempenhando suas competências e valores, para valorizá-las e repassá-las às gerações posteriores no intuito de formar uma identidade com a própria realidade campesina.

Sobre essa construção identitária, Arroyo (1999) explica a mesma se faz envolvida na incorporação à luta pela terra, ao passo que se busca chegar até as raízes culturais do campo, e que se encontra com as heranças coletivas desses sujeitos. Seria a busca pela apartação da noção de que a cultura do campo é receptáculo de valores arcaicos e conservadores.

Como célula geradora do sentimento de pertencimento do camponês estaria à própria luta pelo acesso a terra e pela Educação do Campo. A partir dela, os sujeitos reconstruiriam sua identidade com o espaço e com sua comunidade, distinguindo daqueles que vivem no meio urbano.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (CNE/CEB 1, 2002).

Outro princípio destacado pelo próprio Ministério da Educação com relação à Educação do Campo, a qualidade. Nesse caso, educação é posta como um direito dos povos como um direito social, e não como produto mercadológico, o que não comporta a noção de exclusão. A qualidade como princípio está na sua capacidade de recriar valores e atitudes compartilhadas pelos homens do campo, vinculando-as às práticas escolares seus modos de trabalhar e viver diretamente da terra (MEC, 2003).

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (CNE/CEB 1, 2002).

Diante dessas duas questões, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Pedagogia do Campo – Educampo/Unimontes atende ao princípio da qualidade do curso como um de seus objetivos para a formação dos professores atrelando-o junto à ideia de universalização. Observa-se que é apontado como premissa do PPP oferecer um curso que promova a formação de professores voltada para atendimento dos anseios do homem do campo, dando-lhes capacidade para promover o desenvolvimento de forma integral, e não apenas para a formação para o mercado de trabalho.

Relacionada ao princípio a noção de estender o direito à educação para todos os homens, mulheres, crianças e idosos do campo, o princípio da qualidade é atendido no projeto como mecanismos fundamental para viabilizar não apenas o acesso à escola, mas na permanência esses sujeitos nos processos educativos. No entanto, mesmo dando importância da formação do docente para atuar com a diversidade social que compõe a realidade do homem do campo, o PPP (2007, p.44) do curso não explana em seus objetivos, de forma clara e objetiva, com relação à formação geral do docente para atuar no Ensino Básico, a

preparação para atuar no espaço escolar diverso conforme positivado no artigo 9º Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo CNE/CEB 1/.

Observa-se o uso da generalização quanto ao uso do termo “socioculturais diversificados” ao invés de suscitar questões emergentes do campo educacional, como pontuarem, de forma específica, questões como multisseralismo. Na verdade, não há o apontamento sobre essa questão no corpo do texto, exceto nos pressupostos teóricos, que o destaca como problema a ser vencido pela educação ofertada aos povos do campo no Brasil.

A formação humana para o Desenvolvimento Sustentável é outro ponto que rege a Educação do Campo. De acordo com o MEC (2003), a partir da concepção de que as políticas de educação como formação humana estão atreladas à criação de espaços de convivência social desejáveis, a proposta Educação do Campo seguiu como premissa desenvolver sujeitos conscientes e livres capazes de refletir sobre sua realidade do campo de forma sustentável.

Nessa senda, o que deve ser trazido à tona com relação ao surgimento da proposta da Educação do Campo como uma estratégia para propiciar o desenvolvimento sustentável, articulando aos princípios orientadores do Pronera conforme as práticas desenvolvidas, é a busca pela criação de espaços onde ocorra articulação entre os saberes locais e os escolares no intento de formar o homem do campo de forma integral, distanciando da perspectiva educacional meramente adaptada, espelhada naquela eminentemente urbana.

O primeiro princípio é o da Transdisciplinaridade, que se refere à construção do processo educativo lastreado no envolvimento e articulação entre os saberes locais, regionais e globais, a fim de envolvê-los no conhecimento da terra; o do Diálogo, que é o salvaguardado da dinâmica do ensino-aprendizagem apontando para a valorização da cultura do grupo, valorizando os múltiplos saberes e na produção do conhecimento de forma coletiva; e, por fim, no princípio da Práxis, que é a construção de um processo educativo que tenha de lastro a ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade (MEC, 2003).

Sendo assim, retomando ao PPP do Educampo (2008), observa-se que dentre os objetivos expostos para a formação de docentes do campo, o princípio da Transdisciplinaridade se encontra evidenciado em alguns objetivos, tais como:

Integrar a Educação à dinâmica social, cultural, econômica e produtiva das áreas de assentamentos da Reforma Agrária nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Nordeste e Norte de Minas, partindo do reconhecimento de suas especificidades, bem como, da

pluralidade sócio-cultural que conformam as relações de ensino-aprendizagem e organização do saber;
Relacionar as diferentes linguagens às necessidades cotidianas;
Promover e facilitar as relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade (PPP, 2007, p. 45).

Nesse caso, nessa mesma senda, outro princípio que rege a Educação do Campo é o respeito às organizações sociais e o conhecimento produzido por elas. A educação que pode ocorrer tanto em espaços escolares quanto fora deles. Realiza-se pelo desenvolvimento de atividades ligadas aos saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados, organizadas pelas comunidades, em seus territórios, distanciando de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho. Nas formas de organização se vivencia o direito de relacionar-se com a terra como cultura através dos diferentes conhecimentos e raízes históricas (MEC, 2003).

E nesse caso, o atendimento ao princípio da Educação do Campo, que insculpe o respeito aos conhecimentos diversos, está presente nos objetivos do Educampo, quando prevê dentro de seus objetivos no processo de formação docente: “realizar pesquisas que proporcionam conhecimentos diversos; apreender os conhecimentos das teorias de gestão dos espaços territoriais; utilizar o conhecimento e ferramentas da gestão estratégica; compreender os conhecimentos de teorias, metodologias, técnicas e experiências de planejamento e avaliação; e desenvolver a capacidade criativa e o espírito empreendedor através da prática da iniciação científica” (PPP, 2007, p. 46).

De fato, vislumbra-se no PPP (2007) do Educampo/Unimontes o atendimento a questão da organização da gestão democrática como parte integrante desse processo de formação do profissional tão e somente quando esse atua enquanto gestor no atendimento das necessidades educacionais das Escolas do Campo assim como previsto nos artigos 10 e 11 do CNE/CEB 1/ 2002.

Segundo esses dispositivos, a gestão democrática é elemento fundamental para que a escola do campo se torne espaço de integração entre os movimentos sociais, a comunidade local e órgãos normativos de ensino, além de estimular a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Porém, no que cabe a preparação do docente do campo como componente participativo do processo de gestão democrática da escola, o PPP não vislumbra entre seus objetivos, mas sim a gestão estratégica.

Já com relação ao princípio da Práxis se encontra em um dos objetivos específicos do Educampo, quando aponta: “Participar ativamente da realidade educacional da Educação do Campo, refletindo sobre ela e favorecendo uma prática criativa e transformadora que possibilite a reconstrução e redefinição de teorias que sustentem uma nova práxis” (PPP, 2008, p. 46).

Nesse caso, outra questão posta à Educação do Campo é que esses sujeitos formados como docentes não faça entender a realidade de forma homogênea. Para tanto, tornaram necessárias políticas que não uniformizassem homens do campo como grupo único, sendo necessário articular às políticas nacionais para atender as especificidades de cada região brasileira dentro de suas vicissitudes (MEC, 2003).

Significaria a necessidade de estar onde seus sujeitos vivem, e, por esse motivo, é planejada e organizada no campo. Dessa maneira, estando no próprio local, consegue interferir na produção do conhecimento dos educandos, já que não estará desvinculada da própria realidade dos sujeitos. Passa a ser tornar peça chave para incentivo à permanência do homem no campo (MEC, 2003).

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes.

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (CNE/CEB 1, 2002).

Nessa perspectiva, analisando novamente o PPP do Educampo, compreende-se a preocupação em formar professores e professoras engajadas nas lutas sociais. Dentre os pontos colocados como resultados a serem alcançados ao final do curso estão à formação de e “profissionais oriundos das próprias comunidades de assentados, com conhecimento de causa e vivência somadas à competência para programar e atuar em escolas de educação diferenciada” (PPP, 2007, p. 134).

E para isso, dentre outros pontos relacionados à formação desse profissional, residente na própria realidade rural, engajado na luta pelos direitos sociais, o curso Educampo buscou no processo de formação acadêmica desenvolver nos docentes um papel de liderança

em suas comunidades. A partir da análise crítica da realidade desses acadêmicos, buscou-se articular propostas e alternativas até então despercebidas, mas que necessárias para o enfrentamento (PPP, 2007, p. 134).

Sendo assim, com a formação desse profissional nesse perfil, voltado para agir na luta pelo direito à educação articulada com as causas do campo, o projeto vislumbrou disseminar a Educação Contextualizada, valorizando a terra, a ideia do desenvolvimento sustentável e os modos de vida das populações tradicionais. Isso é levando em conta a organização do conhecimento em espaços de educação formal e não formal, juntamente com a valorização da formação de profissionais habilitados para trabalhar nas escolas do Campo.

Entretanto, com relação ao desenvolvimento do caráter autônomo no processo de formação do professor do campo, o PPP do Educampo/Unimontes não o apresenta explicitamente. Na verdade, a questão aparece de forma vinculada à atuação na construção coletiva quando se refere à “formação de ética, crítica e comprometida socialmente” do professor (PPP, 2007, p. 45). Mas isso, por outro lado, não faz entender a autonomia do professor-aluno para participar, especificamente, na consolidação da própria independência do espaço escolar frente ao projeto de desenvolvimento da comunidade conforme previsto no inciso I do artigo 11 da CNE-CEB 1/02.

Outro princípio exposto pela comissão do MEC (2003), que estriba a Educação do Campo é a sua função de produtora cultural. Quando articulada com uma dada cultura, por meio de relações mediadas pelo trabalho na terra, passa a produzir novas concepções acerca da realidade rural. Como consequência dessa produção, possibilita a construção de novos conhecimentos que geram novas alternativas para a agricultura, para o uso de novas tecnologias e de estratégias positivas dentro das comunidades rurais.

Nesse sentido, lançando luz sobre o PPP do Educampo, tem-se como um de seus objetivos a construção do currículo seguindo quatro eixos norteadores: Território, Cultura, Trabalho e Escola para guiar os módulos. E nesse caso, a organização desses eixos passou a ser utilizada para a articulação dos conteúdos tanto sob o ponto de vista da natureza científico quanto cultural.

O atendimento a essa prerrogativa de construção de novos conhecimentos, atendendo sua função produtora cultural, também se encontra atendida pelo Pronera ao passo que prever como um de seus objetivos a realização de atividades extra-acadêmicas, articulando espaço escolar e não escolar, promovendo a prática Educativa, o Estágio

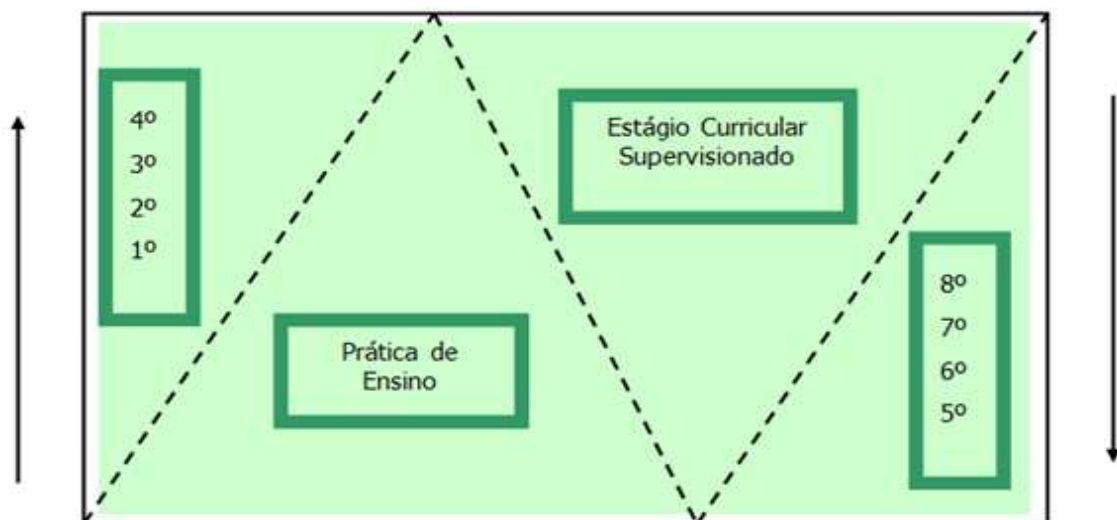
Curricular Supervisionado e a realização de Oficinas Pedagógicas junto às comunidades atendidas.

Sobre a construção dos currículos da escola do campo deve surgir das formas mais de construção do espaço simbólico e físico, dos sujeitos, do meio ambiente. Logo, não pode excluir as discussões sobre os direitos humanos, as questões de raça, gênero, etnia, a produção de sementes, o patenteamento das matrizes tecnológicas e das inovações na agricultura. Nesse caso, a terra passa a ser tema transversal, estando relacionado à democracia e a resistência social, as questões ambientais, sociais e econômicos locais (ARROYO, 1999).

Marca maior dessa atenção dada pela construção de um currículo voltado para tratar a terra como tema transversalizante, está na organização do Estágio do Educampo nas próprias localidades dos educandos, ou seja, nos assentamentos. Como expresso no PPP (2008), foi objetivada a realização de Seminários de Socialização de Práticas e Oficinas de Capacitação Pedagógica, sendo planejados juntamente com os professores de Prática de Ensino, objetivando realizar uma prática pedagógica tomando de base os valores do campo realidade do campo para organizar uma maior reflexão crítica por meio da realização dos estágios.

De acordo com um dos objetivos do projeto do Educampo, a prática de formação dos docentes para atuação na escola do campo estaria voltado para a construção de conhecimentos capazes de fornecer a compreensão do fenômeno educacional como um todo, sendo necessário reunir a Prática Educativa do Curso aos conhecimentos aplicados e construídos durante a execução do Estágio Curricular Supervisionado.

Figura 9 – Relação Estágio Curricular e prática de Ensino



Fonte: PPP, 2007.

Dessa maneira, conforme expõe a figura 9, a relação Estágio Curricular e prática de Ensino foi fundamental no curso, já que se atentou em dá foco à prática em sala de aula articulada com o próprio meio de atuação dos professores. Isso de fato tem com fim o engajamento na superação acerca da visão aplicacionista, que, como mesmo assinala o PPP (2008, 104), é quando se faz a supervalorização dos conteúdos teórico-acadêmicos, assim como a visão praticista, que é a supervalorização do fazer pedagógico, que rechaça a dimensão teórica dos conhecimentos.

Ao discorrer sobre as concepções esses princípios que regem a Educação do Campo, Molina e Martins (2009) consideram como sendo um de seus principais fundamentos o direito a formação continuada dos professores. Significa a resposta às exigências que, desde os anos de 1990, estiveram no seio dos movimentos sociais que lutaram para o desenvolvimento da educação pública de qualidade social no campo.

A introjeção da preocupação com relação à formação continuada de professores para atuação na Educação do Campo que também esteve presente no artigo 5º da lei nº7.352 de 2010:

A formação de professores para a Educação do Campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Sendo que dentre os aspectos que fundamentam a formação do docente para atuação determinou:

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Sobre esse reconhecimento legal sobre a necessidade de formar o docente para Educação do Campo dentro da proposta diferenciada, Molina e Martins (2009) consideram

que deve observar a existência de contradições entre o agronegócio e a agricultura camponesa, que é uma condição sem a qual não há para atuação na Educação do Campo.

E sendo assim, no caso de que a efetivação da Educação do Campo esteja também vinculada à formação desse professor formado no próprio seio da luta pelo acesso a terra, esse descompasso colocaria em voga qualquer ação, como no caso o curso Educampo – Unimontes/ Pronera, já que, como defende Arroyo (1999), não traria efetivação do modelo de educação necessário ao camponês.

Segundo o PPP do Educampo (2007), um aspecto essencial para a formação de docente de forma continuada como atores sociais é sua conexão com a sua realidade campesina. Nesse sentido, o documento expõe:

A proposição de formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação como condição para elevação da qualidade do ensino e, neste caso, a formação dos educadores da educação básica do campo, está respaldada na Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e recomenda que os sistemas de ensino implementem programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, inclusive a formação em nível superior (PPP, 2007, p. 68).

Enfim, a questão da formação continuada também está presente nas atividades previstas no Educampo, como em “assessorar proposta pedagógica para formação continuada dos egressos dos Cursos de Alfabetização/Escolarização” (PPP, 2007, p. 82). A questão ainda está presente nos impactos ou resultados esperados e benefícios potenciais para a Educação do Campo e para as áreas de Reforma Agrária, quando aponta como um de seus objetivos “Promover a elaboração e o desenvolvimento de um plano de Educação Continuada, permanente e autogestionária” (PPP, 2007, p. 134).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste estudo, que se pretendeu a lançar luz sobre as concatenações entre as premissas presentes nas Diretrizes da Educação do Campo e os objetivos expostos no Projeto Político Pedagógico do curso superior de Licenciatura em Pedagogia – Educampo, realizado no âmbito da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, podemos considerar que resultou na abertura de outros pontos de reflexão úteis para escrutínios acadêmicos futuros.

Evidenciamos, de forma geral, que as proposituras de política de Educação do Campo necessitam, em qualquer contexto histórico, de uma avaliação profunda que leve em consideração os trâmites políticos e sociais imersos em um contexto de luta, cujo homem do campo é o sujeito histórico dinâmico e ativo. Sem sombra de dúvida este estudo contribuiu para o alargamento dessa perspectiva de análise. É desconsiderado qualquer entendimento acerca da Educação do Campo como política pública, a mesma não ganha seu significado real.

Compreendemos que a Educação do Campo no Norte de Minas Gerais e vales do Jequitinhonha e Mucuri erigiu de um contexto de luta, da organização pelos movimentos sociais engajados pela luta em favor do acesso a terra. A própria oferta do curso pela Unimontes é a resposta a essa pressão da organização sistemática dos assentamentos nessas regiões em prol de uma educação do e para o campo. Centenas de famílias se organizaram e engrossaram os assentamentos sem terra, entre os anos de 1990 e 2000.

Nesse caso, apreendemos que grande parte dos alunos que incluídos na primeira turma do curso Educampo era proveniente de municípios de pequeno porte, próximos aos assentamentos sem terra conforme dados apresentado pelo Dataluta (2015). Isso, portanto, pode nos indicar a possibilidade do engajamento desses acadêmicos com as causas sociais da terra, fazendo com que sua formação docente estivesse forte relação com a realidade de luta. Apesar de se encontrarem vivendo em vilas e cidadelas, mas que pelas próprias características das regiões do Norte e Vales do Jequitinhonha e Mucuri, continuariam esses homens e mulheres, em busca da diplomação, possuidores de forte contato com a realidade campesina.

No que se refere especificamente à consonância dos objetivos expostos no Projeto Político Pedagógico do curso Educampo (2007), algumas conclusões foram alcançadas. Pode-

se dizer que encontrou se consonâncias e dissonâncias parciais entre os objetivos do PPP com as Diretrizes e princípios da Educação do Campo. Os objetivos do Educampo atendem, primeiramente, a ideia da formação continuada. Em consonância com a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), as propostas de educação seguem na perspectiva em propiciar o desenvolvimento permanente e autogestionário dos professores para atuação na Educação do Campo com foco na alfabetização.

Outra questão consoante está na função de produtora cultural pleiteada como um dos pilares da proposta da Educação do Campo e que também se encontra espalhada nos objetivos do Educampo. Ao propor a realização de pesquisas para obter conhecimentos diversos, articulando os conhecimentos teóricos e de desenvolver a capacidade criativa por meio de atividades no estágio curricular supervisionado atrelado a prática pedagógica, instala-se a função formativa como produtora de cultura na comunidade atendida.

O princípio que rege a Educação do Campo com os quais os objetivos do Educampo se encontram consoantes é o de Desenvolvimento Sustentável. O mesmo se encontra atrelado à valorização da Práxis na formação do docente para atuação do docente no curso, já que o curso propôs entre suas ações curriculares promover a ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade por meio do envolvimento do sujeito em formação com a própria comunidade inserida na reforma agrária.

Podemos, portanto, considerar que o PPP do curso Educampo/Unimontes, ao valorizar principalmente a articulação do estágio escolar com os princípios da Práxis, do Diálogo e da Transdisciplinaridade, refuta a proposta educacional paliativa, meramente adaptada, já que leva o docente-aluno a retornar aos saberes da comunidade e, a partir disso, organizar o processo de ensino-aprendizagem que reconhece os anseios comunitários e possibilita o revigoramento das lutas do campo. Além disso, observamos que os objetivos do Educampo atentam para formação continuada, assim como assegura a perspectiva de desenvolvimento autogestionário, conforme a Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Mesmo atendendo a pontos fundantes das Diretrizes da Educação do Campo, o PPP do curso Educampo/Unimontes deixa algumas lacunas. Não vislumbra, de forma explícita, pontos expostos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo CNE/CEB 1/02. O primeiro caso se refere ao que está exposto no artigo 11 desse disposto, que é a de promover o poder de participação na gestão democrática da escola. O

PPP, por outro lado, não apresenta em seus objetivos gerais e específicos essa questão, mas sim de munir o aluno-docente da capacidade crítica e reflexiva de atuar na realidade onde atua.

Outra lacuna encontrada entre os objetivos do PPP do Educampo/Unimontes e os princípios expostos nas CNE/CEB 1/02 foi a não apresentação das questões características da Educação do Campo, conforme positivado no artigo 9º da CNE/CEB 1/02. Ficou patente o uso da generalização quanto ao uso do termo “socioculturais diversificados” como forma de abarcar questões múltiplas que envolvem a realidade da escola do campo, como é o caso do multisseriamento de turmas. Houve quase que uma desconsideração total sobre essa questão na proposta do curso.

De maneira significativa, este estudo causou em mim, como professora, pesquisadora entusiasta dos movimentos sociais do campo e oriunda da vida do campo, outro olhar para além da importância da Educação do Campo como política pública, além de ressaltar também os papéis das instituições de ensino superior público como instrumentos potencialmente transformadores da realidade de homens e mulheres excluídos das páginas de nossa história social.

Não é por acaso que muito se tem dado atenção as Universidades brasileiras, especialmente por grupos e movimentos contrários às propostas de educação emancipadora. Pois são elas as responsáveis por deflagrar ações transformativas na realidade camponesa por meio de cursos como o Educampo, seguindo no seu cerne as proposituras advindas com as Diretrizes da Educação do Campo. Ao considerá-las, a instituição Unimontes entendeu seu legado na formação de professores do campo sob uma perspectiva transformadora da realidade camponesa, e não como mera reprodução da educação urbana sob os anseios neoliberais. Por tanto, se detectado fosse o descompasso entre os objetivos do PPP do curso Educampo PPP e as Diretrizes que balizam a Educação do Campo poder-se-ia afirmar que sua missão como uma política pública tivesse fracassado.

Estas considerações finais poderão ser válidas para as reflexões futuras da Educação do Campo da Unimontes. Já que o curso Educampo não se encontra mais em vigor na universidade, este estudo poderá ser útil na formulação de novos cursos para formação docente, servindo como demonstrativo das atenções dadas pelo curso aos princípios elaborados a partir das lutas dos movimentos sociais. Certamente, traz consigo uma abordagem detalhada e ao mesmo tempo específica de um curso que buscou atender a

formação de docentes para atuar nos assentamentos no Norte de Minas Gerais e Vales do Jequitinhonha e Mucuri sem perder de vista os pontos elementares da Educação do Campo como política Pública.

Diante das ponderações levantadas acerca do objeto deste estudo, será organizado como produto final um artigo científico apresentando os resultados encontrados. Esse produto terá como finalidade instigar a comunidade acadêmica a levantar novas questões e propostas procedimentais de análise, tomando de base documental, Projetos Políticos Pedagógicos de outros cursos criados para atender os anseios populares pela educação. Dessa forma, como produto de um mestrado Profissional, esta pesquisa servirá de lastro para apoio de gestores educacionais que se mobilizem para a construção de projetos políticos para cursos que se atentem para a educação do campo, podendo ser útil para atentar às questões tanto legais quanto estruturais para atender seu fim como política pública.

Assim, como esta pesquisa se propôs, é preciso continuar trazendo à baila os estudos acerca da formação de professores na Educação do Campo no Brasil, apresentando seus desafios e suas implicações no contexto nacional atual. Conforme demonstrado pelo Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, no período de 2016 a 2019, o interesse pela temática decresceu no último ano de 2019 em comparação ao ano anterior, tanto nos números de dissertações quanto de teses, revelando-nos, assim como em outros momentos de nossa história, uma provável ruptura no debate acerca de várias questões que envolvem a realidade agrária brasileira e a educação do campo.

Portanto, trabalhos como este devem sim ser entendidos como bastiões às causas camponesas dentro de um debate acadêmico que se encontra diante de um contexto político que se põe a corroer os discursos das minorias sociais, inclusive daqueles que se encontram nos assentamentos e que persistem na busca de uma educação que atenda às suas vicissitudes. Portanto, é uma pesquisa que serve de referência para pesquisas futuras sobre a temática, tanto na UFVJM quanto na Unimontes, já que terá como produtos a divulgação de seus resultados em eventos na área da educação e áreas afins.

Nessa perspectiva, sendo útil para a formulação de futuras pesquisas que abordem projetos vinculados à educação do campo, esse trabalho possibilitará alguns apontamentos tanto no campo teórico, como o uso dos conceitos balizares, como o de “política pública” e “educação do campo”, isso é, dentro de um traçar histórico que leva em consideração o processo de surgimento dos direitos à educação ao povo do campo num contexto de luta, que

também é válido ser observado, quanto metodológico no que se refere ao uso de Projetos Políticos Pedagógicos como fontes de pesquisa.

Enfim, outros questionamentos surgiram a partir das lacunas encontradas no documento, e espero que continuem a incomodar-me ao ponto de instigar à formulação de uma tese que proponha a compreendê-las. Há muito a ser discutido acerca do objeto desta pesquisa devido toda complexidade social, cultural, política e econômica existente entre as ações institucionais e os movimentos sociais na sua construção e desenvolvimento. Portanto, a partir dessas considerações finais, podem ser suscitados outros questionamentos a partir dos aspectos institucionais, suas intencionalidades ao dar foco a certos objetivos e desconsiderar de outros tão elementares quanto. Assim como analisar a abrangência do curso sob o ponto de vista da territorialidade, suas abrangências e consequências socioculturais e econômicas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a Formação de Professores**: Construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Ci.&Tróp., Recife, v.34,n.2,p.207,2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e social: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. (1998)

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 - (Coleção Educação do Campo).

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquíades da. **Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990**. Educação. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

ARROYO. Miguel Gonzáles, FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação do Campo**: a educação básica e o movimento social do campo. Vol. 02. Brasília 1999.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. 214p.

ARROYO, Miguel Gonzáles; **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno Cedex, Campinas, v. 27, n. 72, maio-ago. 2007.

ARROIYO, Miguel Gonzáles. **Introdução:** os coletivos diversos repolitizam a formação. In: Pereira, Júlio Emílio Diniz; Leão, Geraldo (orgs). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ARROIYO, Miguel Gonzáles. **Ações Coletivas e Conhecimento:** Outras Pedagogias? 2009, p.1-29. Disponível em: <<http://acoescoletivaseconhecimento30-11-09-1-referencial-ac32.pdf>> Acessado em 19 de agosto de 2020.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In.: **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos/ Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Ângela da S. Aguiar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2001. – 2.ed. p.17-42.

BRASIL, CNE Parecer CNE/CEB nº 01/2006, aprovado em 15 de março de 2006. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo Disponível em: <http://http://PRONACAMPO.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf/> Acessado em 14 de outubro de 2020.

BRASIL, CNE Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/>>. Acesso em 23 julho de 2019.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7352.htm> Acessado em 23 de junho de 2019.

BRASIL. 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.

BRASIL. II PNERA: **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária.** Brasília: MDA, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.** Folheto SINPRO-MG, jun., 2004, 58p

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Catagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, cap. 3, p.89-131.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos: Educação do Campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>> Acessado em 12 de maio de 2020.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. p. 155-178.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e história do PRONERA: contribuições para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

CAPELLA, Cláudia Niedhardt. “**Formação da Agenda Governamental: Perspectivas Teóricas**”. Trabalho apresentado no GT Políticas Públicas do XXIX Encontro Anual da ANPOCS, 25-29 de outubro, Caxambu: MG. 2005

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e Comparando os Enfoques de Avaliação de Análise de Políticas Públicas: Uma Contribuição para a Área Educacional**. Campinas/SP: UNICAMP, 2007.

_____. 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.

COUTO, Cláudio Gonçalves. **A Longa Constituinte: reforma do Estado e fluidez institucional no Brasil.** In: DADOS. **Revista de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v.41, n.1, p.51-86. 1998.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. **Campesinato.** In CALDART, R. S. ET AL. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

COSTA FILHO, Ardeval; et al. **Mapeamento dos povos e comunidades tradicionais de Minas Gerais: visibilização e inclusão sociopolítica** Um breve relato sobre incursões no semiárido mineiro. Interfaces - Revista de Extensão, v. 3, n. 1, p. 69-88, jul./dez. 2015.

COSTA FILHO, Ardeval; MENDES, Ana Beatriz Vianna. **Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais.** Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS) - Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), 2014. Disponibilizado em: <<https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/Cartilha-Povos-tradicionais.pdf>> Acessado em 29 de maio de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas nclusivas e compensatórias na educação básica cadernos de pesquisa,** v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

DATALUTA. **Relatório de Geografia Agrária. Instituto de Geografia:** Universidade Federal de Uberlândia. Org.: João Cleps Junior. Uberlândia, dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/rededataluta/relatorios/minas/dataluta_mg_2014.pdf> Acessado em 29 de setembro de 2019.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil.** Cad. Pesqui. [online]. 2011, vol.41, n.144, pp.826-849. ISSN 0100-1574.

DIAS, Márcia Antônia. **A educação no campo: as especificidades da docência em duas comunidades rurais.** Dissertação de Mestrado em Educação. Puc. Belo Horizonte, 2009

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **Neoliberalismo – Neo-imperialismo.** Economia e Sociedade, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. **Ideias, Conhecimento e Políticas Públicas:** Um Inventário Sucinto das Principais Vertentes Analíticas Recentes. Revista Brasileira de Ciências Sociais 18 (51): 21-30. 2003.

FÁVERO, Osmar; SOARES JUNIOR, Everaldo Ferreira. CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964). In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.17, nº 2, jul/ dez., 1992.

FERNANDES, Bernardo; MOLINA, Mônica. O Campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia M. A. S. de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, PPP. 13-52.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)** (org.) Caldart, Roseli Salete (In.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** Teoria e prática em Educação Popular. 4 ed. - Petrópolis: Ed. Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5.ed.-São Paulo, Cortez,2001

FREY, Klaus. **Políticas Públicas:** um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, nº 21, jun. 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto Pedagógico.** In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária:** conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Revista Dialogos: pesquisa

em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas, 2002. Cap. 11. p. 117-127.

GENARO, Felipe; Nascimento, Heitor; MENDES, Marcelo; CHELOTTI, Cervo. **A Educação do Campo no contexto da formação continuada de professores**. 2014 Disponível em: < file:///C:/Users/Administrador/Downloads/26916-Texto%20do%20artigo-105468-1-10-20140625.pdf > Acessado em 16 de maio de 2020.

GENNARI, Adilson Marques. **Globalização, Neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90**. PESQUISA & DEBATE, SP, volume 13, n. 1(21), p. 30-45, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas, 1999. Cap. 11. p. 117-127.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. **Educação do Campo nos governos FHC e Lula da Silva**: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR. n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015, p.167-186.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney. **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. (Coord.) Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte :Sebrae /MG,2008.Disponível em: <<http://www.mp.ce.gov.br/n especiais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf> >Acessado em 15 de agosto de 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Liliane Campos. A formação, saberes e práticas para a formação de professores: um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. – Programa de Pós-graduação em Educação - (Tese de Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

MARTINS, Andrea Silva. **Formulações da classe empresarial para a formação humana:** da educação política à educação escolar. Ver. Contemporânea de Educação. v.10.Nº20, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2216/2294>> acessada em 14 de agosto de 2019.

MARRACH, Sônia. **Neoliberalismo e Educação.** In: GHIRALDELLI J., p. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

MINISTÉRIO da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo.** Resolução CNE/ CEB nº 1 de 3 de abril de 2002.

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

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável.** Tese (Doutorado) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, Monica; JESUS, Sonia Meire. **Contribuições do PRONERA à Educação do momento de formulação.** IN: XIV Congreso Internacional del CLAD sobre reforma del Estado y de la Administración Pública. Salvador, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo(org.) Caldart, Roseli Salette (In.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, A.A. **Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo:** reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. (In). M. I. Antunes-Rocha e A. A. Martins (organizadoras). Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MOURA, Alda Aparecida Vieira. **A Formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo:** O caso da Unimontes. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – DF, Novembro, 2011. (Dissertação de Mestrado) Disponível em:< http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-1749_int.pdf>Acessado> em 18 de agosto de 2019.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **As Políticas Públicas em Educação do Campo, entre a subordinação e a autonomia:** o projovem campo saberes da terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão agrária. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal do Paraná, 2015.

PAIVA, Dalva Infantini de. **Crianças de zona rural, alunos de escola urbana.** / Dalva Infantini de Paiva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático Popular.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2012.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 12^a ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania:** questão colocada pelos movimentos sociais. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.2, p. 113-128, jul/dez. 2002. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000200009&script=sci_abstract&tlng=pt > Acessado em 7 de setembro de 2019.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Memória e história do Pronera:** Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade– Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador:** uma análise histórico-crítica da licenciatura em Educação do Campo. 268f, Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2011.

SANTOS, Marilene. **A Educação do Campo: uma política pública em construção:** Desafios para Sergipe e para o Brasil. Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós Graduação em Educação. Doutorado em Educação, 2013.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação**: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. **Políticas públicas em Educação do Campo**: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica-RJ, Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SCHEIB, Leda; BAZZO, Vera Lúcia: **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais in**: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas, S. P: Autores Associados. 1997.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf > Acessado em 11 de fevereiro de 2020.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, 20-45, jul./dez.2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf> > Acessado em 10 de agosto de 2019.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros. **Regimento Geral**. CONSU, 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/arquivos/legislacao/regimentogeral.pdf> > Acesso em 15/02/2018.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros: **Projeto Educação no Campo**. Montes Claros: Unimontes, 2007.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros: **MAGICAMPO- Relatório Final do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo**, 2013.

VASCONCELOS, Kyrleys Pereira. **Um estudo sobre práticas de numeramento na Educação do Campo:** tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de jovens e adultos. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais -Faculdade de Educação,2011.(dissertação)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: Papirus,1998.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Qual o futuro das escolas no campo?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31. n. 3., p.49-69. Julho a setembro de 2015.

ZANCANELLA, Yolanda. **A formação do professor para Educação do Campo:** experiência pedagógica e o saber produzido nas práticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Ver. Faz. Ciência. V.10.n.11 Jul./Dez.2009, PPP.103-126.