



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ROBERTA DE ALENCAR OLIVEIRA

**OS LUGARES E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UFPA/CAMPUS I**

João Pessoa
2016

MARIA ROBERTA DE ALENCAR OLIVEIRA

**OS LUGARES E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UFPA / CAMPUS I**

Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal da
Paraíba como requisito para a
obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia
Cavalcanti Porto

João Pessoa
2016

O48l Oliveira, Maria Roberta de Alencar.
Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB/Campus I / Maria Roberta de Alencar Oliveira.- João Pessoa, 2016.
117f.
Orientadora: Rita de Cassia Cavalcanti Porto
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Educação. 3. Educação do campo. 4. Currículo. 5. Formação de pedagogos (as). 6. Formação de professores (as).

UFPB/BC

CDU: 37(043)

MARIA ROBERTA DE ALENCAR OLIVEIRA

**OS LUGARES E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA
UFPB/CAMPUS I**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal da
Paraíba como requisito para a obtenção
do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia
Cavalcanti Porto

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Rita de Cássia Cavalcanti Porto
(Orientadora / UFPB)

Prof^a Dr^a Ana Maria Barros
(Membro Externo / UFPE)

Prof^o Dr. Severino Bezerra da Silva
(Membro Interno / UFPB)

Prof^a Dr^a Adelaide Alves Dias
(Suplente / UFPB)

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado trata dos lugares e dos sentidos da Educação do Campo na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e está vinculado ao Núcleo de Pesquisa de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPB – PPGE/UFPB. Tomamos como chão epistemológico desta pesquisa a Pedagogia Paulo Freire e sua incidência no campo educacional, que sinaliza para a possibilidade de construção de uma Pedagogia da Libertação. Para nós, a possibilidade de construção de uma Pedagogia da Libertação traz enredada em si a necessidade de questionarmos o modelo de sociedade no qual as políticas e práticas educacionais estão assentados. Traz em si a urgência de pensarmos como e em quais lugares enunciativos situam-se os currículos da formação dos (as) Pedagogos (as) / Professores (as) e, conseqüentemente, quais os lugares e os sentidos que a Educação do Campo ocupa nestes currículos? Pensando dessa forma, podemos dizer que a formação de Pedagogos (as) / Professores (as) adquire uma importância fundamental nos processos de materialização das políticas para a Educação dos povos do Campo (ROCHA, 2010), e ao mesmo tempo, não pode estar à margem de um projeto de educação que se funde em uma perspectiva de construção de uma Pedagogia da Libertação. Como lente de interpretação da realidade, adotamos a perspectiva da práxis freireana, buscando fundamentar a construção do processo de humanização descrito por Freire (1978; 1987; 1992; 1993; 2010). A abordagem da pesquisa é qualitativa e trabalhamos com análise documental. Para tratar e analisar os dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2004; Vala, 2003), através da técnica da Análise Temática. Os dados analisados apontaram para duas perspectivas de formação do pedagogo (a) / professor (a) nos cursos de Licenciatura em foco. A intersecção entre essas perspectivas de formação de pedagogos (as) / professores (as) para atuar no Campo encontra-se principalmente no momento em que um dos seus fins é garantir uma escolarização que se pautar no respeito às singularidades dos povos excluídos. Então, acreditamos que o diálogo entre as mesmas perspectivas e os movimentos populares e sociais do Campo significa a possibilidade de se assumir, no campo da formação dos pedagogos (as) / professores (as), um posicionamento de enfrentamento das ausências e invisibilidade impostas historicamente pela subalternização/opressão dos povos excluídos, entre eles os povos do Campo. Apoiando-nos em Giroux (1999), podemos inferir que esse diálogo, ao contrário de ser espontâneo, é possibilidade de nas tensões e conflitos se construir novas possibilidades para a formação do Pedagogo (a) / Professor (a) no *campus* I da UFPB. Diálogo este que não será produtivo, arriscamos dizer, se caminhar no sentido de recriar, em sua síntese, uma nova proposta de formação que se pautar na heterogeneidade. Convém ainda dizer que estamos entendendo que esse diálogo baseia-se na compreensão de uma Educação do Campo como território de produção de conhecimento que pode se estabelecer para além das amarras hegemônicas, modernas e coloniais através do diálogo dentro-fora da Universidade.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Currículo; Paulo Freire; Formação de Pedagogos (as) / Professores (as).

ABSTRACT

This survey deals masters of places and senses of education of the field in the initial training of teachers in the courses on the Pedagogy of the Universidade Federal da Paraíba-UFPB and is linked to the line of Pesquisa of Educational Policies in the Graduate Program of Education Center, UFPB - (PPGE/UFPB. We take as epistemological floor of this research the Pedagogy Paulo Freire and its incidence in the educational field, which signals the possibility of building a pedagogy of freestion. For us, the possibility of building a pedagogy of Liberation brings enmeshed in itself the need to ask questions of the model of society in which the educational policies and practices are seated. Carries in itself the urgency to consider how and in which places enunciative lie the curricula of the training of (the) Pedagogues (the) /teachers (as) and, consequently, which posts and the senses that the Field Education occupies in these curriculum? Thinking in that way, we can say that the formation of Pedagogues (the) / teachers (the) acquires a fundamental importance in the processes of materialization of policies for the education of peoples of the field (Rocha, 2010), and at the same time, may not be the margin of a project of education that is melted in a prospect of constructing a pedagogy of liberation. As lens of interpretation of reality, we adopted the perspective of praxis freireana, seeking to substantiate the construction process of humanisation described by Freire (1978; 1987; 1992; 1993; 2010). The approach of the research is qualitative and we work with documentary analysis. For dealing with and analysing the data, we used the Content Analysis (Bardin, 2004; trench, 2003), through the thematic analysis technique. The analyzed data pointed to two perspectives of formation of a pedagogue (a) / professor (a) in undergraduate in focus. The intersection between these perspectives of training for teachers (the) /teachers (the) to act in the field is found mainly in the moment in which one of its purposes is to ensure a schooling which works on respect for singularities of peoples excluded. Then, we believe that the dialog between the same prospects and the popular movements and social field means the possibility to take, in the field of formation of pedagogues (the) / teachers (the), a positioning the coping of absences and invisibility imposed historically by neutralising/oppression of peoples excluded, among them the peoples of the field. By relying on Giroux (1999), we can infer that this dialog, unlike be spontaneous, is the possibility of tensions and conflicts that build new possibilities for the formation of a pedagogue (a) /teacher (a) on campus I from UFPB. This is a dialog that will not be productive, danger say, if you walk in the direction of recreating, in its synthesis, a new proposal for training which works in heterogeneity. It should also say that we are considering that this dialog is based on the understanding of a Field Education as the territory of the production of knowledge that can be established beyond the sling, colonial and modern hegemonic through dialog inside-outside the University.

Key-words: Field Education; curriculum; Paulo Freire; training of Pedagogues /teachers.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. (Paulo Freire, Pedagogia da autonomia, 1997)

Eu sei que isto que estou dizendo é dificultoso, muito entrançado. Mas o senhor vai avante. Invejo é a instrução que o senhor tem. Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder. O que induz a gente para más ações estranhas, é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito e não sabe, não sabe, não sabe! (Riobaldo / Grandes Sertões Verdades – Guimarães Rosa)

DEDICATÓRIA

A meu pai, pelo exemplo de decência, honestidade e comprometimento como médico e administrador da saúde. Pelo compromisso, sempre, com os menos favorecidos, por me ensinar que esperança se constrói na luta cotidiana.

A minha mãe, pela militância incansável por uma educação mais humana e de qualidade, pela resiliência e afeto, pelo colo cuidadoso e, nos seus últimos dias, pelo silêncio que me apoiava.

Aos meus filhos, Ivan e Gabriela, pela compreensão das minhas ausências, pelo apoio incondicional, sempre.

A minha orientadora Rita Porto, exemplo de vida, exemplo de luta e de militância na docência, que me ensinou e ensina cotidianamente a importância do Cuidado, do Comprometimento e da Esperança na Vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai Oxalá e a minha Mãe Oxum, aos meus Guias e Mestres da Jurema que me guiam e amparam nos bons e maus momentos, que ajudam a iluminar meus caminhos e tentam me fazer uma pessoa melhor.

A minha filha, Gabriela que, presente em todas as horas, se fez exemplo de força e segurança, nos bons e maus momentos...mão e colo incansável de apoio e ternura.

Ao meu filho, Ivan, que me ensinou que a vida é luta, é acreditar sempre que podemos ir além, que podemos sonhar com os pés no chão.

A Minha nora, Michelle, pela paciência e acolhimento.

A minha orientadora, companheira, amiga e exemplo de militância, profa. Rita Porto, para quem o discurso é ação, para quem o apoio é humano, para quem o abraço é afetuoso e a presença é constante, meu eterno obrigada!

A profa. Adelaide Alves Dias, amiga de todas as horas, porto seguro e afetuoso. Inspiração para a luta cotidiana, exemplo de ética e comprometimento com a docência enquanto militância e com o Outro como Gente. Exemplo de mulher guerreira...obrigada sempre!

Ao prof. Severino Silva, pelas contribuições valorosas ao meu trabalho e pela disponibilidade e acolhimento, pelo carinho e por acreditar....

A profa. Ana Maria Barros, pela confiança, por me apoiar em um dos momentos mais difíceis da minha vida acadêmica, pelos conselhos e contribuições ao meu trabalho. Ao meu amigo Cleudo Gomes, pelo amor conquistado, por me iluminar com sua luz, pelas boas risadas e pela cumplicidade.

A minha amiga Raisa Albuquerque, companheira de alegrias, de músicas e de estudos.

A companheira Sawana Lopes, por se preocupar, pelo afeto e cuidado, pela leitura cuidadosa dos meus textos.

Ao companheiro Luiz Gomes pelo afeto, pela solidariedade e por todas as palavras certas, ditas com carinho e firmeza, nas horas mais incertas.

A amiga Ana Raquel França, pela solidariedade, pelo apoio e pelo abraço carinhoso.

Aos meus amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire – GEPPF: Taissa, Angélica, Vitória, Daize, Madson, Cláudia e Adriana pela acolhida e pela compreensão. Pela parceria acima de tudo.

A Rafael, pela companhia sempre atenciosa nas tardes e manhãs de estudo no Ambiente 3 e pela formatação inicial do texto do meu projeto de pesquisa.

A Alex, pela companhia do café.

Aos/As colegas da turma 34 do PPGE pelas contribuições, colaborações e presenças, em especial a Míriam Espíndula, Francisco (Chicão) e Fabrícia.

Aos professores e professoras do PPGE, em especial ao prof. Matheus Zica, ao prof. Erenildo, a profa. Nazaré Zenaide, à profa. Aline Machado e ao prof. Luiz Gonçalves pelas contribuições ao meu trabalho e pela acolhida e respeito.

A Guilherme Azevedo, pela escuta atenciosa e pelos “puxões de orelha” quando eu quase não acreditava que era possível recomeçar.

A Valmir Barbosa pela presença, pelo apoio (inclusive material), quando eu mais precisei.

Ao meu irmão Antônio, presença visceral e dedicada em minha vida, nas minhas construções.

Aos meus irmãos/as: Goretti, Salette (in memoriam) e Mozart pela força. Ao meu cunhado, Márcio Capelini por cuidar...simplesmente.

As minhas sobrinhas: Marina, Isabela e Larissa, pela torcida pela escuta e pela festa.

Aos alunos/alunas do curso de Pedagogia do CAA/UFPE e do curso de Pedagogia da FAFICA pela inspiração e pela contribuição na minha construção permanente enquanto docente.

A Yunalli Felix e a Ana Michelle por nunca terem se afastado (mesmo que fisicamente distantes) e pela escuta e compreensão.

A Fernando Martins por nunca ter saído de perto, por segurar muito tombo meu e por acreditar no impossível. Obrigada a Lakshmi pela força, cuidado e carinho...Haribol!! A Karla Pinheiro, que esteve presente nesses dois anos de caminhada e com quem pude contar nas horas difíceis.

A Francisca (Chica) pelos cafezinhos intermináveis e pela atenção.

A Paula que cuida sempre do “ambiente 3” com muita dedicação, tornando-o mais agradável para estudarmos.

Aos funcionários e funcionárias do PPGE, em especial a Samuel e a Glória.

Enfim, meu muito obrigada a todos e a todas que de uma forma direta ou indireta me ajudaram no processo de construção dessa dissertação. Muito obrigada a todos e a todas que do seu jeito me ajudaram a me transformar em uma pessoa melhor

nesses dois anos de caminhada e me ajudaram a esperar sempre e a compreender, a cada dia mais, que somos interdependentes e que juntos e juntas sempre poderemos mais.

LISTA DE ABREVIATURAS

Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEB – Câmara de Educação Básica.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação CUT – Central Única dos Trabalhadores.
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia.
EE – Educação Especial
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
GPT – Grupo Permanente de Trabalho. GT – Grupo de Trabalho.
IES – Instituições de Educação Superior.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MS – Movimentos Sociais.
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PPC – Projeto Pedagógico de Curso.
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.
PRONERA – Programa Nacional de Reforma Agrária.
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.
UNE – União Nacional dos Estudantes.
UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relações/Interações – Movimentos Sociais e Construção de Políticas Curriculares Para a Formação de Pedagogos (as) /Professores (as) para Atuar na Educação do Campo	34
Figura 2 - Relações entre o contexto de produção do discurso e o contexto de produção da análise	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos/ Caracterização dos cursos de Pedagogia – UFPB campus I	36
Quadro 2 - Corpus documental da pesquisa	37
Quadro 3 - Comunicações Orais da ANPEd entre os anos de 2002 e 2012, nos GT's de Movimentos Sociais e Educação, Formação de Professores, Educação Superior e Currículo	41
Quadro 4 - Trabalhos de Pesquisas em Nível de Mestrado e Doutorado na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais do PPGE/CE/UFPB (2002-2012)	46
Quadro 5 - Paradigmas de Educação do meio rural no Brasil	66
Quadro 6 - Lugar da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia – DCNP (Parecer CNE/CP n. 05/2005)	85
Quadro 7 - Lugar da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (Resolução n. 01/2006)	85
Quadro 8 - Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia/ Área de Aprofundamento: Magistério da Educação de Jovens e Adultos e Magistério da Educação Especial	89
Quadro 9 - Lugar da Educação do Campo no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de Aprofundamento – Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial	90
Quadro 10 - Ementas Analisadas do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial	91
Quadro 11 – Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia/ Área de Aprofundamento: Educação do Campo	93
Quadro 12 - Lugar da Educação do Campo no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de Aprofundamento – Educação do Campo	95
Quadro 13 - Ementas Analisadas do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de Aprofundamento na Educação do Campo	97
Quadro 14 – Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade à Distância/ Área de Aprofundamento: Magistério da Educação Infantil	103
Quadro 15 - Lugar da Educação do Campo no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade à distância / Área de Aprofundamento – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	104
Quadro 16 – Os lugares e os sentidos da Educação do Campo nos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPB campus I e nas DCNP	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – OS MOTIVOS DA CAMINHADA, AS ESPERANÇAS.....	20
CAPÍTULO I – PERCORRENDO AS ESTRADAS: PERCURSO METODOLÓGICO	31
1.1 O campo, as fontes e os instrumentos.....	34
1.2 Levantamento sobre a educação do campo nos currículos da formação do (a) pedagogo (a) / professor (a) no período entre 2002 e 2012.....	40
 CAPÍTULO II – DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ESPERANÇAR NA LUTA!	48
2.1 - TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL NO BRASIL: TENSÕES, CONTRADIÇÕES E RUPTURAS PARADIGMÁTICAS.....	48
2.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: LUGARES DE RESISTÊNCIA CONTRA A INAUTENTICIDADE DOS POVOS CAMPESINOS	57
2.3 POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: A OCUPAÇÃO TRANSGRESSORA DE UM NOVO LUGAR PARA AS VOZES SUBALTERNIZADAS/OPRIMIDAS DOS POVOS CAMPESINOS	61
 CAPÍTULO III – POLÍTICAS CURRICULARES: TENSÕES, LUTAS E POSSIBILIDADES DE OCUPAÇÃO DE NOVOS ESPAÇOS CONTRA-HEGEMÔNICOS.....	68
3.1 – CURRÍCULO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, OS PACTOS E AS AFILIAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO-PRÁTICA	69
3.2. POLÍTICAS CURRICULARES: A RESISTÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA E A OCUPAÇÃO DE NOVOS LUGARES DISCURSIVOS PELOS POVOS SUBALTERNIZADOS/OPRIMIDOS DO CAMPO.....	74
 CAPÍTULO IV – OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFPB/CAMPUS I: LUGARES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	82
4.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	82
4.1.1 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia.	84
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (ÁREA DE APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA E	

EDUCAÇÃO ESPECIAL - EE)	87
4.2.1 Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de aprofundamento Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.....	89
4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (ÁREA DE APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO)	92
4. 3.1 Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de aprofundamento Educação do Campo.....	94
4.4 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (ÁREA DE APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - EI) – MODALIDADE À DISTÂNCIA	102
4.5 O LUGAR E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PPCS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPB CAMPUS I E NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	105
CONSIDERAÇÕES	107
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO – OS MOTIVOS DA CAMINHADA, AS ESPERANÇAS...

Esta pesquisa de mestrado trata dos lugares e dos sentidos da Educação do Campo na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e está vinculado ao Núcleo de Pesquisa de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPB – PPGE/UFPB.

O particular interesse em realizarmos este estudo é resultante: do nosso percurso profissional na Secretaria de Educação, Esportes, Ciência e Tecnologia – SEEJCT, do município de Caruaru, quando percebemos que não havia uma política específica para a formação de professores do campo; da nossa experiência com a docência: como professora efetiva do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru-PE e como professora substituta do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco; da observação de que a Educação para o meio rural ocupa hoje um lugar específico na Legislação Educacional brasileira, suscitando como uma das suas exigências a formação específica para Pedagogos (as)/Professores (as) que irão atuar nesse meio.

Com relação ao nosso percurso profissional na Secretaria de Educação, Esportes, Ciência e Tecnologia do município de Caruaru, quando ocupamos o cargo de gerente de Programas e Projetos em Educação, notamos que não existiam projetos específicos para a Educação do meio rural e que este era beneficiado apenas com o Projeto Escola Ativa. Constatamos ainda que a formação “continuada” de professores para o meio rural era realizada em conjunto com os (as) professores (as) do meio urbano, pontualmente duas vezes por ano. Estas constatações foram frutos de inquietação durante o nosso percurso profissional.

Por sua vez, a docência no curso de Licenciatura em Pedagogia no Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – CAA/UFPE (2011-2013) e de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA (2011-2014), nos permitiu perceber que existe uma grande quantidade de alunos/as deste curso que são

oriundos/as das áreas rurais do município de Caruaru-PE, inclusive exercendo o magistério nessas áreas. Esses alunos e alunas revelavam, em seus depoimentos em sala de aula, uma preocupação com a carência de sua formação, no sentido das especificidades que tem a realidade escolar campesina.

Nestes cursos de Licenciatura em Pedagogia das duas instituições citadas, encontramos:

a) no currículo do curso do CAA/UFPE a disciplina “Educação do Campo” que se apresenta como uma disciplina eletiva, com carga horária de 30 horas/aula. Sendo assim, essa disciplina depende, para ser ministrada, do interesse dos docentes do curso para ministrá-la, podendo ou não acontecer em um semestre;

b) no currículo do curso da FAFICA, não encontramos nenhuma disciplina que tratasse da Educação do Campo. E apenas o tópico Educação do Campo figurava no programa da disciplina “História da Educação I” que é obrigatória e tem uma carga horária de 30 horas/aula. Porém ao observar o Diário de Classe da docente, notamos que não havia registro de aula contemplando o tópico em tela.

Assim, buscamos no Plano Municipal de Educação de Caruaru-PE, respostas a estas preocupações. Após a leitura detalhada do documento, constatamos que não havia indicativos de existência de uma política de formação específica para estes Pedagogos (as) / Professores (as).

Como o Plano Municipal de Educação não nos trouxe respostas às nossas preocupações e, pelo contrário, mostrou um quase silenciamento da questão sobre a formação de Pedagogos (as) / Professores/ (as) para atuar na Educação das áreas rurais do município, então, recorremos à Legislação Educacional brasileira em busca de respostas aos questionamentos que fazíamos sobre a formação destes profissionais.

Ao estudarmos a Legislação Educacional do país, percebemos que havia nesta, a partir do ano de 2001, um avanço com relação à Educação para o meio rural, trazendo exigências específicas para formação de Pedagogos (as) / Professores (as) que irão atuar nas escolas deste meio. Encontramos este avanço expresso nos seguintes documentos: a) a Lei n. 10.172/2001; b) o Parecer n. 36/2001; c) o Decreto Presidencial n. 7.352/2010 e no Projeto de Lei

n. 103/2012 que durante a escrita desse estudo foi aprovado como a Lei n. 13.005/2014, que regulamenta o novo Plano Nacional de Educação.

A Lei n. 10.172/2001 que regulamenta o Plano Nacional de Educação – PNE é o primeiro documento da Legislação Educacional nacional a trazer, em capítulo específico, a temática da educação para os povos que habitam em territórios rurais, considerando as suas especificidades.

O Parecer n. 36/2001–CEB/CNE, contextualiza e destaca a diversidade¹ dos povos do meio rural, propondo medidas de adequação da escola à vida desse meio.

O Decreto Presidencial n. 7352/2010, determina que as Instituições Públicas de Ensino Superior deverão incorporar, nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura, os processos de interação entre o Campo² e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação.

Por sua vez, o Projeto de Lei n. 103/2012 e a Lei 13.005/2015 - PNE e trazem no seu art. 8, a prerrogativa de que os entes federados devem estabelecer nos seus planos de educação estratégias que considerem as especificidades das populações do campo.

Então, de acordo com o que nos diziam os documentos normativos referenciados acima, pudemos notar que a formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a) adquire uma importância fundamental nos processos de materialização das políticas para a Educação dos povos do meio rural, levando-se em conta o fato de que

[...] a realidade campesina exige um professor que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural, e que também tenha condições de auxiliar na construção de práticas educacionais fundamentadas no respeito às diferenças e singularidades dos povos campestinos (ROCHA, 2010, p. 54).

1

Termo utilizado no Parecer CEB/CNE n. 36/2001, para se referir às singularidades e diferenças dos povos campestinos.

² O termo Educação do Campo foi utilizado pela primeira vez em 1998, na I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo.

Para entender como estas exigências para a formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a), contidas na Legislação Educacional brasileira e evidenciadas por Antunes-Rocha (2010), estavam sendo tratadas em nível de produções acadêmicas, realizamos um levantamento dos trabalhos de dois eventos acadêmicos da área de educação, e das teses e dissertações de um Programa de Pós-Graduação em Educação, no período compreendido entre os anos de 2002 e 2012³. Foram eles:

- a) as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd, que nos forneceram um panorama da produção científico – acadêmica sobre o objeto desta investigação em nível nacional;
- b) a produção da linha de pesquisa de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE / Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba– UFPB, que nos mostrou o panorama da produção científica sobre o objeto de pesquisa em nível local.

Do conjunto de trabalhos que analisamos⁴, nos dois eventos acadêmicos e no Programa de Pós-Graduação em Educação, apenas três deles tratavam da discussão do Currículo da formação do (a) Pedagogo (a)/Professor (a), privilegiando a discussão específica da Educação para os assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) .

O levantamento das produções nos chamou a atenção para o fato de que: apesar de a legislação da Educação para o meio rural trazer avanços, inclusive no que diz respeito à exigência de que esta modalidade de educação esteja contemplada nos Currículos dos cursos de formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a), o tema ainda é silenciado nas produções acadêmicas. Este silenciamento evidenciava já naquele momento a relevância do objeto desta pesquisa e a possibilidade dos seus achados contribuírem para a discussão

³ A escolha por iniciarmos o recorte no ano de 2002 é justificada por ser este o ano em que foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nas quais esta modalidade de educação passa a ser reconhecida oficialmente como uma educação diferenciada da educação oferecida para os habitantes do meio urbano. E o ano de 2012 por ser o ano em que se realizou o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, no qual se realizou um balanço da Educação do Campo no Brasil.

⁴ Quantitativo de trabalhos analisados: Reuniões da ANPEd (GTs 03, 08, 11, 12) – 555 (quinhentos e cinquenta e cinco); PPGE (Linhas de Pesquisa: Políticas Educacionais e Educação Popular) – 211 (duzentos e onze).

acadêmica na área da Formação inicial do (a) Pedagogo (a) / Professor (a) para atuar na Educação do meio rural.

No ano de 2014, ao ingressar no mestrado em Educação do Centro de Educação/CE, da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, e nos integrar ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire-GEPPF, nos deparamos com uma realidade diferente das duas outras instituições com as quais havíamos tido contato como docente (CAA/UFPE e FAFICA).

Neste *campus*, há três cursos de Pedagogia co-existindo: um curso de Licenciatura em Pedagogia (Magistério da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial); um curso de Licenciatura em Pedagogia com foco na Educação do Campo e um curso de Licenciatura em Pedagogia (Educação Infantil), na modalidade à distância.

Esta realidade nos causou estranhamento ao mesmo tempo em que se mostrou um campo fértil para a realização da nossa pesquisa sobre a Educação do Campo nos currículos da Formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a). Nos perguntamos então: existiriam diferenças nos currículos dos três cursos com relação a uma formação mais específica para profissionais que atuariam na Educação do Campo? Esta pergunta orientou, inicialmente, os nossos estudos para a busca dos lugares e dos sentidos da Educação do Campo nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Para entender como se desenha a realidade da Educação Rural – Educação do Campo no Brasil, acreditamos ser necessário realizar uma problematização sobre o tema da Educação Rural no Brasil, principalmente por percebermos que o contexto no qual o objeto dessa pesquisa se insere é marcado por contradições, tensões e crises entre os diferentes paradigmas de Educação Rural coexistentes nos territórios rurais do país (WANDERLEY, 2000). Entre estes paradigmas, para efeito deste estudo, destacamos dois: o Paradigma Hegemônico de Educação Rural e o Paradigma Contra-Hegemônico de Educação Rural.

O Paradigma Hegemônico de Educação Rural funda-se na tradição da modernidade colonial e é orientado pelos ditames das elites econômicas e das oligarquias rurais brasileiras. Neste paradigma, a escolarização para os povos do meio rural intenciona, sobretudo, a formação de mão-de-obra especializada para responder as demandas econômicas e de produção rural do país.

Por sua vez, o Paradigma Contra-Hegemônico de Educação Rural tem como princípio básico a construção de uma educação de base popular, centrando-se na busca de alternativas ao sistema de classes capitalista. Este paradigma traz no seu bojo a necessidade de “despejarmos os opressores em nós hospedados a fim de que possamos forjar uma pedagogia popular no sentido de construir-se enquanto consciência e empenho na libertação dos oprimidos” (FREIRE, 1976, p.52).

Assim, o seu princípio fundante é o respeito às singularidades dos povos do meio rural, construindo-se permanentemente a partir e através das proposições e práticas de enfrentamentos à opressão e ao silenciamento desses povos (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

Tratamos o Paradigma Contra-Hegemônico de Educação Rural, nesta pesquisa, por Paradigma de Educação do Campo. E, para entender melhor as suas bases, na complexidade e multiplicidade das discussões que o envolvem, acreditamos que é importante esclarecer qual a compreensão que embasou nossas discussões sobre: a) quem são os “povos do Campo”; b) o que estamos entendendo por “territórios campesinos”.

No Decreto n. 7352/10, os “povos do Campo” são definidos como agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Enquanto que, para Caldart (2004), a definição de “povos do Campo” extrapola a noção de espaço geográfico, caracterizando-se os povos campesinos principalmente pelas relações sociais específicas que compõem a vida no/do Campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum. Neste trabalho trataremos com as duas definições, por entendermos que as mesmas não se opõem, pelo contrário, complementam-se.

Com relação aos territórios campesinos, estes são aqui compreendidos como territórios materiais e imateriais, constituídos pelas inter-relações que os compõem e pela multidimensionalidade dos seus espaços. Nesse sentido,

[...] o território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços. A partir desse princípio, é essencial enfatizar que o território imaterial é também um espaço político, abstrato. Sua configuração como território refere-se às dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes. A partir dessa compreensão, o território mesmo sendo uma fração do espaço também é multidimensional. Essas qualidades dos espaços evidenciam nas partes as mesmas características da totalidade (FERNANDES, 2006, p. 34).

Embasando-nos no que diz Fernandes (2006), podemos entender que o debate atual sobre a constituição dos territórios campestres é pautado principalmente pelo reconhecimento de diferentes culturas⁵ do Campo e não mais de uma cultura homogênea rural, na qual valores e construções históricas são equânimes e comuns a todos os povos do Campo. Ou seja,

[...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2002, p.10).

Esta forma de entender o Campo, a partir da multidimensionalidade de seus territórios, identidades e culturas, se contrapõe à definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que delimita o mesmo referenciando-se apenas na sua localização geográfica. Ao mesmo tempo, se contrapõe também ao projeto de desenvolvimento assumido historicamente no Brasil, em que os territórios rurais foram considerados como local apenas de atividades voltadas à produção agropecuária.

⁵ Neste trabalho, utilizaremos o conceito freireano de cultura. Este conceito nos diz que cultura é consequência da *práxis*, isto é, da ação-reflexão-ação do homem/mulher no mundo e sobre o mundo. Sendo assim, falaremos neste estudo de CULTURAS e não de CULTURA por acreditarmos na diversidade de elementos que compõem os diferentes grupos culturais, entre eles os povos do campo.

Este fato teve rebatimentos nos processos de construção de um projeto de Educação para o meio Rural. Dentre esses rebatimentos, destacamos a disseminação da ideia de que “para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada, não há necessidade de muitas letras” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 71).

É importante destacar que, contrapondo-se à ideia acima evidenciada por Arroyo, Caldart e Molina (2004), o Paradigma de Educação do Campo traz como premissa a garantia de uma educação de qualidade, que seja contextualizada e que respeite as diferenças e singularidades dos povos do Campo. Ou seja,

[...] a Educação do Campo está vinculada a um projeto de campo que se constrói desde os interesses das populações camponesas contemporâneas. Portanto está associada à Reforma Agrária, à soberania alimentar, à soberania hídrica e energética, à agrobiodiversidade, à agroecologia, ao trabalho associado, à economia solidária como base para a organização dos setores produtivos, aos direitos civis, à cultura, à saúde, à comunicação, ao lazer, a financiamentos públicos subsidiados à agricultura familiar camponesa desde o plantio até a comercialização em feiras livres nos municípios e capitais numa relação em aliança com o conjunto da população brasileira (FONEC–MANIFESTO À SOCIEDADE BRASILEIRA, 2012)⁶.

Nessa direção, o Paradigma de Educação do Campo insere-se em uma perspectiva de resistência ao modelo hegemônico e urbanocêntrico de educação que silenciou os povos camponeses nos seus saberes, fazeres e modos de ser e de existir. Este Paradigma tem como marca a crítica à colonização, à opressão e à subalternização dos conhecimentos dos povos camponeses. Conhecimentos estes que foram considerados pelo modelo hegemônico e urbanocêntrico de educação como menores e menos legítimos do que os conhecimentos produzidos pelos povos dos meios urbanos.

⁶ Manifesto resultante do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (15-17 de agosto, 2012), o qual contou com a participação de 16 (dezesesseis) movimentos e organizações sociais e sindicais do Campo brasileiro e 35 (trinta e cinco) instituições de Ensino Superior, para realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil.

Podemos ainda dizer que o Paradigma de Educação do Campo constrói-se e estabelece-se como espaço de resistência aos mecanismos opressores e, ao mesmo tempo, de busca de novos lugares enunciativos, que permitam aos povos do Campo dizerem-se e ocuparem lugares no mundo como sujeitos de direitos.

Esta percepção do Paradigma de Educação do Campo, nos motivou a adotar uma abordagem teórica que nos permitisse realizar reflexões acerca dos mecanismos silenciadores, subalternizadores e opressores defendido pelo modelo capitalista e de divisão de classes que embasou historicamente grande parte das políticas direcionadas para os povos do Campo, e que, ao mesmo tempo, nos permitisse refletir sobre as formas possíveis de resistência e enfrentamentos a esses mecanismos.

Por estas razões, tomamos como chão epistemológico desta pesquisa a Pedagogia Paulo Freire e sua incidência no campo educacional, que sinaliza para a possibilidade de construção de uma Pedagogia da Libertação. Para nós, a possibilidade de construção de uma Pedagogia da Libertação traz enredada em si a necessidade de questionarmos o modelo de sociedade no qual as políticas e práticas educacionais estão assentados. Traz em si a urgência de pensarmos como e em quais lugares enunciativos situam-se os currículos da formação dos (as) Pedagogos (as) /Professores (as) e, conseqüentemente, quais os lugares e os sentidos que a Educação do Campo ocupa nestes currículos?

Pensando dessa forma, podemos dizer que a formação de Pedagogos (as) / Professores (as) adquire uma importância fundamental nos processos de materialização das políticas para a Educação dos povos do Campo (ROCHA, 2010), e ao mesmo tempo, não pode estar à margem de um projeto de educação que se funde em uma perspectiva de construção de uma Pedagogia da Libertação.

Então, de acordo com o que nos diz a Legislação Nacional, de acordo com os princípios do Paradigma de Educação do Campo e ainda, de acordo com o posicionamento de autores como Rocha (2010), Arroyo, Caldart e Molina (2004), pressupomos que há um indicativo de não silenciamento da temática da Educação do Campo nos Currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB. E mais, de que essa temática, se presente nos currículos, busca

respeitar/resgatar a autenticidade dos conhecimentos produzidos pelos povos camponeses.

Daí derivou o problema desta investigação: **Quais os lugares e os sentidos da Educação do Campo nos Currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB - campus I?**

Para dar conta de responder às nossas indagações, delimitamos como objetivo geral desta investigação: compreender os lugares e sentidos da Educação do Campo nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPB. E como objetivos específicos: 1. Identificar e caracterizar os lugares e os sentidos da Educação do Campo nas DCN-Pedagogia; 2. Identificar e caracterizar os lugares e os sentidos da Educação do Campo na dimensão prescritiva do currículo, orientada pelos Projetos Políticos Pedagógicos.

Este estudo estrutura-se da seguinte forma:

O primeiro capítulo traz as motivações da pesquisa, a problematização do objeto, os objetivos e o percurso metodológico que pretendemos trilhar (ROCHA, 2010; FREIRE, 1976, 1978; 1987; 1992; 1993; 2010; ARROYO, 2004; CALDART, 2004; MOLINA, 2004; FERNANDES, 2006; SANTOS, 1999, 2002; MINAYO, 2010; CHIZZOTTI, 2008; SANTOS, 1999; DESLANDES, 1994; VÁZQUEZ, 2002; CHEPTULIN, 1982).

No segundo capítulo trazemos a discussão sobre a trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil, os discursos dos Movimentos Sociais camponeses e as políticas para a Educação do Campo no país (FREIRE, 1987, 1992, 1993; FLEURI, 2001; ROCHA, 2010; FERNANDES, 2006; CALDART, 2002, 2004; SAUER, 2010; SOUZA, 2007, 2009; MOLINA, 2006; ARROYO, 2012; SILVA, 2014; SILVA, 2009; SILVA FILHO, 2014).

No terceiro capítulo tratamos da discussão sobre Currículo, destacando-se nesta as Políticas Curriculares nacionais, entre elas as de formação de professores para a Educação do Campo (APPLE, 1983, 1993; GIROUX, 1999; DOURADO, 2011; ALMEIDA, 2008; ANDRADE, 2007; AZEVEDO, 2004; BZERZINSKI, 2005; SANTIAGO, 2006, 2009; SILVA, 2007, 2010; LOPES, 2005, 2008; PACHECO, 1993, 2005; ROCHA, 2010; CALDART, 2002, 2004; ARROYO, 2012; SOUZA, 2007, 2009; MOLINA, 2006; PORTO, 2007).

O quarto capítulo é dedicado às análises dos dados da pesquisa. Nele, caracterizamos os cursos de Licenciatura em Pedagogia do campus I da UFPB

e discutimos os lugares e os sentidos da Educação do Campo nas DCNP e nos PPCs dos cursos em tela. Por fim, tecemos as nossas considerações finais.

CAPÍTULO I – PERCORRENDO AS ESTRADAS: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Passamos a apresentar o percurso metodológico que trilhamos na construção de nossa pesquisa, no qual situamos a abordagem metodológica, o campo, os sujeitos, as fontes e os critérios adotados para as escolhas dos mesmos e, por fim, os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Entendemos que o processo de construção de uma pesquisa científica é marcado por uma tomada de posição político-epistemológica por parte de quem pesquisa, e por isso, compreendemos ser necessário explicitarmos qual a concepção de ciência à qual nos afiliamos na construção desta investigação.

A percepção e a valorização do contexto sociopolítico, histórico e cultural no qual o objeto desta pesquisa está imerso, nos faz compreender que o mesmo faz parte de um contexto complexo, de uma teia de relações, e, por isso se encontra em permanente movimento de tensões, instabilidades e rearrumações, o que lhe confere um caráter de imprevisibilidade e incontrolabilidade (MINAYO, 2010).

Nesse sentido, compreender o caráter de imprevisibilidade e incontrolabilidade do objeto desta investigação é anunciar o nosso posicionamento político e epistemológico como pesquisadora. Este posicionamento nos afasta dos paradigmas positivistas de ciência e de sua aplicação tecnoinstrumental, nos quais se defende a controlabilidade, a previsibilidade dos fatos e a postura neutra do pesquisador (CHIZZOTTI, 2008).

Sendo assim, nos afiliamos a um paradigma de ciência que tende a lutar pelo equilíbrio de poder nos vários contextos de aplicação, ou como nos diz Santos (1998), um paradigma que defende uma aplicação edificante de ciência:

[...] a aplicação edificante procura e reforça as definições emergentes e alternativas da realidade; para isso, deslegitima as formas institucionais e os modos de racionalidade em cada um dos contextos, no entendimento de que tais formas e modos promovem a violência em vez da argumentação e o silenciamento em vez da comunicação, o estranhamento em vez da solidariedade (SANTOS, 1998, p.159).

Desta forma, entendemos que trilhar um caminho metodológico não se resume à aplicação de técnicas e métodos, que utilizados corretamente nos conduzirão a resultados acabados e não contingentes. Pelo contrário, acreditamos que a construção de um processo investigativo não pode ser determinada aprioristicamente e que os seus resultados são sempre provisórios e contingentes porque situados em um determinado contexto sócio-histórico e político, e que dependem também do critério e do posicionamento pessoal do pesquisador (SANTOS, 1999).

Sendo assim, as escolhas metodológicas que fizemos alicerçaram-se nos compromissos que assumimos ao nos aproximar do objeto desta investigação, tornando-se necessário optar por uma abordagem metodológica que fosse coerente com a concepção de ciência que nos orienta. Por isto, ao optarmos por caminhar referenciando-nos nos pressupostos e princípios de uma Abordagem Qualitativa, percebemos que a mesma nos possibilitou o estabelecimento de uma comunicação mais flexível e mais próxima com o campo da investigação. Também buscamos ter clareza das limitações que esta abordagem metodológica apresenta e que se exprimem através de três obstáculos básicos:

[...] o primeiro diz respeito à ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como 'transparentes' [...] Quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser a sua ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão. O segundo obstáculo se refere ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados. Por último, o terceiro obstáculo para uma análise mais rica da pesquisa qualitativa relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos. Esse fato pode produzir um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa (DESLANDES, 1994, p. 68-69).

Cientes dessas possíveis barreiras apontadas pela autora, em primeiro lugar, nos aprofundamos na revisão bibliográfica e realizamos um levantamento

sobre a produção científica que tratava do objeto desta pesquisa, o que nos conferiu uma maior segurança para assumir uma postura mais rigorosa durante o tratamento e a análise dos dados. Em segundo lugar, acreditamos que a Análise de Conteúdo através da técnica da Análise Temática, por seu rigor e exatidão no tratamento dos dados nos levou a uma interpretação mais fiel do que eles nos disseram. E, por fim, buscamos fazer a relação entre a base teórica da pesquisa e a análise dos dados.

Ainda é importante ressaltar que a perspectiva da *práxis* freireana ((1978; 1987; 1992; 1993; 2010) nos ajudou a compreender como se dão as relações entre as intervenções dos Movimentos Sociais camponeses e a construção de políticas educacionais, entre elas as políticas curriculares para a formação de Pedagogos (as) / Professores (as) que irão atuar na Educação do Campo.

Este destaque faz-se necessário pois entendemos a *práxis* freireana baseada, fundamentalmente, na ação-reflexão-ação. Por sua vez, este movimento ação-reflexão-ação se configura numa circularidade entre tensões, mediações e contradições. Para ilustrá-lo utilizamos uma trama conceitual freireana (Figura 1), que, de acordo com Saul (2012), consiste em

uma explicitação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central. Todos esses conceitos são selecionados com base nos interesses e necessidades do autor da trama, devendo ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire. Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor. Por isso, as relações da trama podem variar bastante, mesmo quando partem de um mesmo conceito central (SAUL, 2012, p. 6).

Figura 1 - Relações/Interações – Movimentos Sociais e Construção de Políticas Curriculares Para a Formação de Pedagogos (as) /Professores (as) para Atuar na Educação do Campo



Fonte: Elaboração da Autora, 2015

1.1 O campo, as fontes e os instrumentos

A escolha da IES – campo de pesquisa – obedeceu aos seguintes critérios: a) A IES deveria ser de natureza pública; b) A IES deveria oferecer curso regular de Licenciatura em Pedagogia e curso de Licenciatura em Pedagogia com foco na Educação do Campo, ambos com, no mínimo autorização concedida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Logo, a UFPB – *campus I* obedeceu aos dois critérios: é uma instituição Pública Federal e conta com as duas modalidades citadas de cursos de Licenciatura em Pedagogia, além de mais uma: a Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância, cujo currículo também será objeto de nossas análises.

As fontes da pesquisa são de natureza documental, na qual os documentos são considerados fontes primárias. Segundo Chizzotti (2008), as fontes documentais podem ser dos mais variados tipos, ou seja, documentos da imprensa escrita (jornais e revistas); meios audiovisuais (filmes, televisão);

material cartográfico (mapas e gráficos); publicações (livros, teses, monografias, publicações avulsas, pesquisas); documentos legais (leis, decretos, portarias) e institucionais.

Essa possibilidade de lançar mão dos mais variados tipos de fontes nos deu, de certa forma, uma maior confiança para buscarmos as mesmas, considerando as inúmeras possibilidades de documentos institucionais que dizem respeito aos lugares da Educação do Campo nos currículos dos cursos de Pedagogia da IES campo de pesquisa e nos documentos da Legislação Nacional.

Para chegarmos às fontes, pesquisamos no site institucional da UFPB todos os documentos que tratavam dos cursos de Pedagogia do *campus I*, aplicamos o critério de exaustividade (Análise de Conteúdo) para eleger os documentos que nos dessem um panorama mais geral e, ao mesmo tempo mais detalhado de cada curso. Dessa forma, elencamos para submeter a análise os seguintes documentos:

- a) Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial: 1. Resolução CONSEPE/UFPB n. 64/2006; 2. PPC;
- b) Curso de Licenciatura em Pedagogia/ Área de aprofundamento na Educação do Campo): 1. Resolução CONSEPE/FPB n. 47/2009; 2. Resolução CONSEPE/UFPB n. 69/2010; 3. PPC;
- c) Licenciatura em Pedagogia, na modalidade à distância /Área de aprofundamento na Educação Infantil: 1. Resolução CONSEPE n. 24/2007; 2. Resolução CONSEPE n. 12/2013; 3. PPC.

Dessa feita, as Resoluções do CONSEPE e os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do *campus I* da UFPB, foram as fontes que utilizamos para proceder à caracterização dos mesmos e analisar os seus currículos. Para melhor visualização dos documentos selecionados, ver o Quadro 1:

Quadro 1 - Documentos/ Caracterização dos cursos de Pedagogia – UFPB campus I

CURSO	DOCUMENTOS
Curso de Licenciatura em Pedagogia (Magistério da Educação de Jovens e Adultos/ Educação Especial)	1. Resolução 64/2006 CONSEPE/UFPB n.
	2. PPC
Curso de Licenciatura em Pedagogia (Magistério da Educação do Campo)	1. Resolução 47/2009 CONSEPE/UFPB n.
	2. Resolução 69/2010; CONSEPE/UFPB n.
	3. PPC
Licenciatura em Pedagogia, na modalidade à distância (Magistério da Educação Infantil)	1. Resolução CONSEPE n. 24/2007
	2. Resolução CONSEPE n. 12/2013
	3. PPC

Fonte: elaboração da autora, 2015

Em seguida, para compor o *corpus documental* da pesquisa tomamos como critério: que os documentos selecionados expressassem as dimensões prescritiva dos currículos dos cursos de Pedagogia. Então, como expressão da dimensão prescritiva, selecionamos os Projetos dos Cursos de Pedagogia e as Resoluções do CONSEPE que tratavam dos mesmos.

O próximo passo foi aplicar, aos documentos que tínhamos em mãos, as regras **da exaustividade**, ou seja, todos os documentos que obedeceram ao critério tomado para compor o *corpus documental* foram analisados; **da representatividade**, o qual permitiu, após compor uma amostra que fosse significativa, perceber e trabalhar com a representatividade destes dados; **da homogeneidade** que permitiu que os documentos escolhidos não apresentassem de-

masiada singularidade fora do critério elencado para sua escolha; **e da pertinência**, que diz que “os documentos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”⁷. Após aplicadas estas regras, pudemos compor o corpus documental da pesquisa, explicitado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Corpus documental da pesquisa

DOC.	Curso de Licenciatura em Pedagogia (Magistério da Educação de Jovens e Adultos/ Educação Especial)	Curso de Licenciatura em Pedagogia (Magistério da Educação do Campo)	Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade à distância (Magistério da Educação Infantil)	DIMENSÃO DO CURRÍCULO
1	Resolução CONSEPE/UFPB n. 64/2006	Resolução CONSEPE/UF PB n. 47/2009	Resolução CON-SEPE/UFPB n. 24/2007	PRESCRITIVA
2	PPC	Resolução CONSEPE/UF PB n. 69/2010;	Resolução CON-SEPE/UFPB n. 12/2013	PRESCRITIVA
3	-	PPC	PPC	PRESCRITIVA

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Para o tratamento e análise dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo através da técnica da Análise Temática (BARDIN, 2004; VALA, 2003), que nos permitiu um aprofundamento maior com relação ao objeto de pesquisa à medida em que a rigorosidade e exaustividade na interpretação dos dados nos levou além do que estava dito nas fontes documentais.

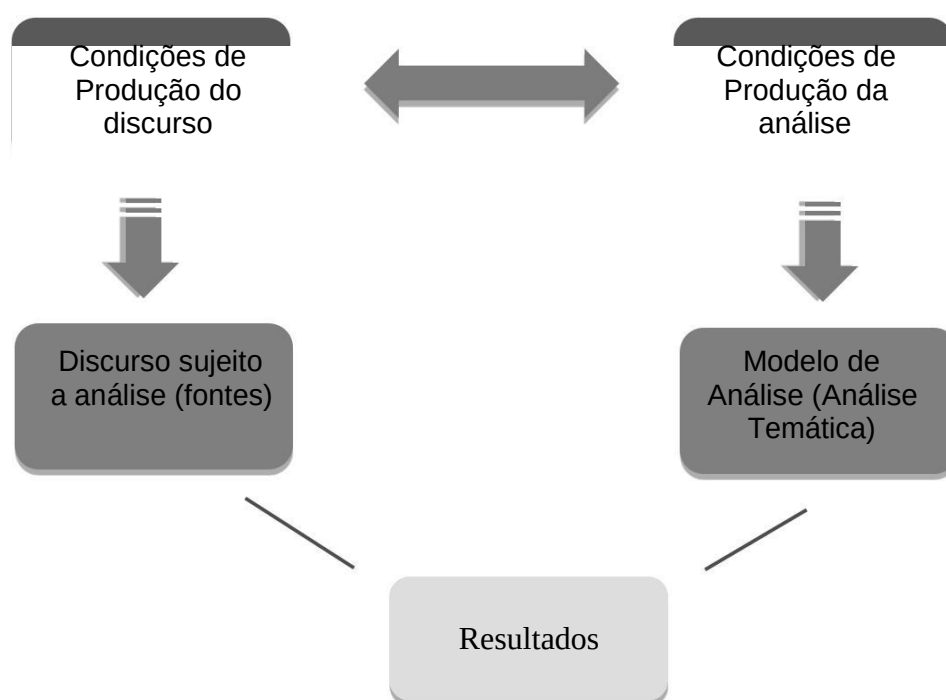
Levando em conta a natureza documental das fontes desta pesquisa, trabalhamos permanentemente com a possibilidade de

desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultando de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (VALA, 2003, p. 104).

⁷ Bardin, 2004, p. 90-92.

Tomando como referência a afirmação de Vala (2003), podemos dizer que as condições em que os documentos que constituem o *corpus documental* desta pesquisa foram construídos/produzidos, corresponde às *condições de produção do discurso* e que as *condições de produção da análise* correspondem às condições materiais e imateriais às quais estivemos submetidas durante a construção dos caminhos desta investigação. Por sua vez, as fontes que compõem o *corpus documental* da investigação são o *discurso sujeito a análise*, enquanto que o *modelo de análise* é a técnica da Análise Temática. Este modelo de interpretação pode ser melhor visualizado na figura abaixo:

Figura 2 - Relações entre o contexto de produção do discurso e o contexto de produção da análise



Fonte: VALA, 2003, p.103.

A nossa opção pela Análise Temática justifica-se por entendermos que, ao fazer a relação entre os documentos que compõem o *corpus documental* da pesquisa e a teoria que sustenta esta investigação, estaríamos trabalhando em uma perspectiva de transversalidade e, que por isso, esta seria a técnica da Análise de Conteúdo que melhor responderia aos propósitos do estudo e de nossa análise dos dados.

Nesse sentido, percebemos que a Análise Temática nos ajudou a chegar a resultados mais fiéis e elucidativos com relação à compreensão dos lugares e dos sentidos da Educação do Campo nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPB/*Campus I*.

Com relação ao seu desenvolvimento, a Análise Temática divide-se em três fases: a) a pré-análise; b) a exploração do material ou codificação; c) o tratamento dos dados, a inferência e interpretação. Tínhamos como objetivo levantar e organizar os documentos que expressassem especificamente dimensões prescritivas dos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB/*campus I*. Neste momento, realizamos também uma primeira leitura de todos os documentos selecionados. Esta primeira leitura é chamada por Bardin (2004) de leitura flutuante. Este momento correspondeu à primeira fase da Análise Temática, ou seja, à **Pré-Análise**.

A próxima fase foi procedermos à exploração e codificação dos documentos que compunham o *corpus documental*, visando transformar os dados brutos em unidades de significação, o que nos permitiu fazer uma descrição mais exata das características e do conteúdo de cada documento analisado. Nesta etapa, tomamos todos os documentos que compunham o *corpus documental* e iniciamos um estudo mais aprofundado dos mesmos, buscando codificá-los, classificá-los e categorizá-los. Para realizarmos estes procedimentos, utilizamos quadros e tabelas que nos ajudaram na visualização e, consequentemente numa melhor compreensão dos documentos. Esta fase é denominada, por Bardin (2004) de **exploração do material e codificação**.

Nesta fase, percebemos que a nomenclatura Educação do Campo contemplava em si várias ideias, entre elas, a de povos excluídos, povos oprimidos, sujeitos de direitos, meio rural, educação rural e educação do campo. Sendo assim, elegemos estas denominações como descritores para identificarmos “Educação do Campo” nos documentos e então, na exploração e codificação dos mesmos, levamos em conta para submeter a análise todo documento que os continha.

Nesta fase, para entender melhor como o objeto da pesquisa estava sendo tratado em nível de produções acadêmico-científicas, realizamos um levantamento das produções sobre a Educação do Campo em nível local e regional. Detalhamos este levantamento na próxima sessão.

1.2 Levantamento sobre a educação do campo nos currículos da formação do (a) pedagogo (a) / professor (a) no período entre 2002 e 2012

O Levantamento sobre os trabalhos apresentados em um encontro científico/acadêmico em nível nacional e sobre as teses e dissertações defendidas em um Programa de Pós-Graduação em nível local, nos permitiu compreender, além da relevância da pesquisa sobre o tema, quais os lugares que a discussão sobre os lugares e sentidos que a Educação do Campo ocupa nos discursos produzidos pela Academia.

Para realizarmos o levantamento das produções científicas da área, elegemos como critério de escolha para a entidade e a instituição das quais analisaríamos as produções, o seu reconhecimento científico/acadêmico na grande área da Educação em nível nacional e em nível local.

Resolvemos então analisar: i) a produção da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – Anped, que nos forneceu um panorama da produção científico-acadêmica sobre o objeto desta investigação em nível nacional; ii) a produção das linhas de pesquisa de Políticas Educacionais e de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, que nos mostrou o panorama da produção científica sobre o objeto desta pesquisa em nível local.

O levantamento das produções foi realizado tomando como recorte os anos de 2002 a 2012. A escolha por iniciarmos o recorte no ano de 2002 é justificada por ser este o ano em que foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nas quais esta modalidade de educação passa a ser reconhecida oficialmente como uma educação diferenciada da educação oferecida para os habitantes dos territórios urbanos. E o ano de 2012, por ser o ano de realização do Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC, o qual contou com a participação de 16 (dezesesseis) movimentos e organizações sociais e sindicais do Campo brasileiro e 35 (trinta e cinco) instituições de Ensino Superior⁸, para realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil.

⁸ Entidades participantes: MST – MPA – MAB – CPT – PJR – MLT – CONTAG – CEFFAS – RESAB – MOC – Fórum Paraense de EdoC – Fórum Catarinense de EdoC – FBES – SERTA –

Para análise dos trabalhos da ANPEd, elencamos quatro Grupos de Trabalho - GTs: o GT 03, que contempla os trabalhos sobre Movimentos Sociais e Educação; o GT 08, que contempla os trabalhos sobre a área da Formação de Professores; o GT 11, que contempla os trabalhos que tratam da Educação Superior; o GT 12, que contempla os trabalhos sobre Currículos.

No caso da análise dos trabalhos no âmbito do PPGE-UFPB, selecionamos, no seu banco de teses e dissertações, a produção das Linhas Políticas Educacionais e Educação Popular.

1.2.1 Levantamento sobre a produção da Anped e do PPGE-CE/UFPB

Para compor o Quadro I (abaixo), procedemos à leitura de todos os resumos de trabalhos apresentados nas reuniões da Anped, nos GTs: 03 - Movimentos Sociais e Educação; 08 - Formação de Professores; 11 - Educação Superior e 12 - Currículo. Depois desta primeira leitura, foi possível separar os trabalhos que tratavam especificamente dos currículos da formação de pedagogos (as) / professores (as) para atuar na Educação do Campo, os quais lemos na íntegra.

Quadro 3 - Comunicações Orais da ANPEd entre os anos de 2002 e 2012, nos GT's de Movimentos Sociais e Educação, Formação de Professores, Educação Superior e Currículo

GT	TRABALHOS	CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA Formação de Pedagogos para atuar na Educação do Campo
MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	107	0 (0,00%)
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	195	2 (1,03%)
EDUCAÇÃO SUPERIOR	123	0 (0,00%)
CURRÍCULO	130	0 (0,00%)
TOTAL	555	2 (0,44%)

Fonte: Elaboração da autora, 2015.

ASSESOAR – SINTEPE – AESA-CESA – IFGoiano – UFG – IFPA-Campus Rural Marabá – UFPA – IFRN – IFPB – UEA – UEFS – UEMG – UFMG – UFL – UERJ – UFC – UFFS – UFRRJ – UFRN – UFSC – UFPEL – UFV – UFVJM – UnB – UNEMAT – UNEB – UNIMONTES – UNIOESTE – UNIPLAC – UNIVILLE – UTFPB – UFPB – UFPE – UFRPE – UFRB – UFPI – UFT.

Em seguida, selecionamos para leitura completa os trabalhos que tratavam especificamente do Currículo da Formação dos Pedagogos (as) / Professores (as). Após esta leitura, selecionamos para análise os trabalhos que contemplavam a discussão específica do objeto desse estudo.

A análise da produção do GT 03 – Movimentos Sociais e Educação, nos mostrou que foram produzidos, entre os anos de 2002 e 2012, 107 (cento e sete) trabalhos, dos quais nenhum tratava da discussão específica do Currículo para a Formação de Pedagogos (as) / Professores (as) para atuar na Educação campesina.

Ao analisar a produção do GT 08 – Formação de professores, encontramos: entre 2002 e 2012 foram produzidos e apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd, 195 (cento e noventa e cinco) trabalhos. Destes 195 (cento e noventa e cinco) trabalhos, 02 (dois) tratavam da discussão específica da formação de Pedagogos (as) / Professores (as) para atuar na Educação do Campo.

A análise da produção do GT 11 – Educação Superior, nos revelou que foram produzidos e apresentados 123 (cento e vinte e três) trabalhos, dos quais nenhum tratou da especificidade dos currículos da formação de Pedagogo (as) / Professores (as) para atuar na Educação campesina.

Quanto à produção e apresentação dos trabalhos no âmbito do GT 12 – Currículo, contabilizou 130 (cento e trinta) trabalhos, dos quais nenhum tratou especificamente da discussão do Currículo da Formação de Pedagogos (as) / Professores (as) para atuar na Educação do Campo.

No GT 08, encontramos os seguintes trabalhos que tratavam especificamente da formação de Pedagogos (as) / Professores (as) para atuar na Educação do Campo: **Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST** (FOERSTE, 2004, ANPEd 27) e **Educação intercultural e formação de professores/as: uma experiência em assentamento rural** (ALMEIDA; MOREIRA, 2005, ANPEd 28).

O primeiro trabalho analisado (FOERSTE, 2004) discute os aspectos da experiência de formação de professores de assentamentos no Curso de Pedagogia da Terra, oferecido na Universidade Federal do Espírito Santo, desde 1999.

O autor discute a carência e a necessidade de políticas públicas para a Educação do Campo, questionando qual tem sido o papel instituído e legitimado dos órgãos governamentais, nas diferentes esferas do poder público em nosso país, para assegurar uma educação no/do campo com qualidade, como direito do povo e dever do Estado. Inclui e aponta as parcerias desenvolvidas entre os diversos setores da sociedade civil organizada como alternativa para se pensar em uma educação específica para os povos do “meio rural”. Acreditando desta forma que a Universidade seria apenas mais um dos *locus* para a formação de professores.

Para Foerste (2004), a Universidade está ainda marcada fortemente pela racionalidade técnica que dicotomiza a relação teoria e prática. Esta dicotomia geraria um distanciamento entre as discussões promovidas nos meios acadêmicos e as práticas desenvolvidas na escola básica, fragilizando a articulação entre saberes teóricos e práticos no processo de desenvolvimento da formação dos professores.

Dessa forma, Foerste (2004), se posiciona a favor das parcerias e de outros *locus* de formação inicial que sejam aliados da Universidade nos processos de formação de professores para atuarem na escola campesina. Neste processo plurifacetado, que propõe o envolvimento de múltiplos sujeitos nos processos de formação de professores para atuar nas escolas do Campo, há que se destacar a proposta de construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Terra promovidos pela UFES.

Neste Curso de Pedagogia da Terra, nos diz o autor, há um diálogo estabelecido entre o Centro de Educação da UFES e o MST que permite que se avaliem desde a composição da matriz curricular dos mesmos até os processos de ensino-aprendizagem centrados nas necessidades e singularidades dos professores em formação, oriundos dos assentamentos do MST. O que permite, por sua vez, aos professores formadores uma maior flexibilidade e possibilidade de redimensionamento de seus planejamentos para atenderem às necessidades e demandas específicas de cada turma de professores em formação.

Ou seja, o currículo para a formação dos professores, neste caso, não está situado em um lugar de imobilidade, mas é construído permanentemente de acordo com as particularidades e demandas apontadas por cada turma,

conservando-se um eixo central com disciplinas definidas pelo MST e pela UFES. Desse modo,

[...] estudantes, coordenadores e professores reconhecem que o *projeto curricular prescrito* nem sempre é levado pelos sujeitos do processo às últimas consequências, na prática, uma vez que a dinâmica cotidiana do curso possibilita múltiplas alternativas reflexivas que colocam saberes acadêmicos valorizados pela Universidade e saberes da prática dos professores de assentamentos em diálogo, abrindo alternativas para a construção coletiva de um novo *projeto curricular vivido*, marcado pelas condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos no processo e mobilizados por utopias, compromisso político (FOERSTE, 2004, p. 8).

De acordo com o autor, podemos dizer que os currículos dos cursos de Pedagogia da Terra da UFES, apesar de terem um lugar específico e pretenderem apenas contemplar a formação de professores dos assentamentos do MST, apontam para uma construção de um novo *ethos* de formação docente.

Sendo assim, com a introdução de novos sujeitos no meio acadêmico, com a valorização dos seus saberes construídos experiencialmente, questionam-se as práticas tradicionais e dilatam-se tempos-espacos na perspectiva de construção novos saberes híbridos. O que pode sinalizar a construção de um currículo que contemple as diferenças dos povos subalternizados/oprimidos pelos mecanismos de uma sociedade capitalista e que, ao mesmo tempo, não deixe de contemplar “o desenvolvimento do tratamento científico da educação, sua posição estratégica no interior das políticas sociais, a consolidação do estatuto epistemológico do saber pedagógico” (SOUZA, 2007, p. 135).

Em outras palavras, ao estabelecer a convivência e o diálogo⁹ entre diferentes tipos de saberes e diferentes tipos de cultura, estamos falando da

⁹ O Diálogo, nesta Pesquisa, é entendido como o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 2005, p. 91)

possibilidade de construção de uma educação intercultural que, segundo Freire (1993) e Fleuri (2001), não é vista apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro, mas como uma construção de processos em que os diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade, tanto conflituais como cooperativas.

O segundo trabalho analisado (ALMEIDA; MOREIRA, 2005), e traz a discussão sobre a importância da construção de um currículo de formação de professores voltado para as diferentes culturas dos diversos povos subalternizados, destacando entre eles os povos oriundos do Campo, que tem acesso às escolas em assentamentos rurais.

De acordo com os resultados da pesquisa realizada por Almeida e Moreira (2005, ANPED 28), nem os professores, nem os outros atores que fazem parte da realidade escolar, seja do Campo, seja dos territórios urbanos, estão preparados para lidar com as diferenças.

As autoras argumentam que, uma das dificuldades que se apresenta para o trabalho pedagógico, fundado em uma perspectiva da diferença, é a ausência de um currículo de formação de professores que propicie aos professores “instrumentalizar-se”¹⁰ para desenvolver práticas da diferença nos seus fazeres docentes. Afirmam ainda que os/as professores/as explicitaram sua insegurança quanto à eficácia de seus métodos e demonstraram o desejo de obter um apoio pedagógico, capaz de os/as orientar na implementação de práticas educativas que os /as ajudassem a resolver problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Para Almeida e Moreira (2005, Anped 28), independentemente do lugar do qual são oriundos os professores, se do Campo ou se da área urbana, eles continuam exercendo práticas discriminatórias e de desrespeito às diferenças das diversas culturas que compõem os espaços escolares, ou seja, as diferenças, por não serem compreendidas e adequadamente mediadas, acabam exacerbando o insucesso escolar dos alunos/as das áreas de assentamento. Para as autoras, um currículo assentado numa base multiculturalista “instrumentalizaria”¹¹ os professores, no seu processo de

¹⁰ Grifo nosso

¹¹ Grifo nosso

formação inicial, para lidar com as diferentes culturas presentes na escola e no espaço de sala de aula.

Ao analisarmos os dois trabalhos que tratam do currículo da formação de professores para atuar na Educação do Campo (FOERSTE, 2004; ALMEIDA e MOREIRA, 2005), percebemos que ambos, apesar de focarem suas discussões nas perspectivas de currículos que contemplem as diferenças e as singularidades dos povos do Campo, tratam especificamente a análise de possibilidades de construção de currículos de formação de professores para atuarem na realidade escolar dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra/MST.

Por sua vez, o levantamento da produção do PPGE/CE/UFPB entre os anos de 2002 e 2012, nos permitiu compor o seguinte quadro:

Quadro 4 -Trabalhos de Pesquisas em Nível de Mestrado e Doutorado na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais do PPGE/CE/UFPB (2002-2012)

NÍVEL	TRABALHOS	CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA- Formação de pedagogos (as) / professores (as) para atuar na Educação do Campo
MESTRADO	211	0,0 (0%)
DOUTORADO	61	1,0 (1,7%)
TOTAL	272	1,0 (1,7%)

Fonte: Elaboração da autora (2015)

Após a leitura dos resumos dos trabalhos que tratavam especificamente do Currículo da Formação dos Pedagogos (as) /Professores (as), constatamos que entre eles havia uma tese (2012) que se aproximava da discussão sobre o Currículo da Formação de Pedagogos (as) / Professores (as) para atuar na Educação do Campo. Este trabalho aborda a questão da Formação de Professores (as) em áreas de Reforma Agrária dos estados do Amazonas e de Roraima.

Ao constatar a pouca ou nenhuma ocorrência de trabalhos que tratem do tema específico do currículo para a formação de Pedagogos (as) / Professores (as) que atuarão nas escolas camponesas, nas dez reuniões da ANPED (2002 a 2012 - 25 a 35) e na produção do PPGE-UFPB (2002 a 2012), inferimos que

ainda não há uma grande preocupação no meio acadêmico, em tornar visíveis os discursos dos povos camponeses.

Este fato nos faz entender que a Universidade, mesmo tendo um papel decisivo na legitimação dos lugares periféricos de enunciação dos discursos e sendo o *lócus* privilegiado para a formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a) (SOUZA, 2009), ainda apresenta uma lacuna a ser preenchida nos espaços acadêmicos, no que diz respeito à discussão do currículo da formação deste (a) profissional para atuar na Educação camponesa. Isto evidencia a relevância desta pesquisa e a possibilidade dos seus achados contribuírem para a discussão acadêmica na área das políticas curriculares voltadas para Formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a) para atuar na Educação do Campo.

Para entender melhor os espaços de tensões e de resistência que se configuram na luta por uma Educação do Campo, bem como as rupturas paradigmáticas que ajudaram na sua construção, discutiremos no próximo capítulo esta categoria.

CAPÍTULO II – DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ESPERANÇAR NA LUTA!

Passamos a discutir a categoria “Educação do Campo”. Organizamos este capítulo em três seções, nas quais abordaremos: em primeiro lugar a trajetória histórica da Educação Rural / do Campo e em segundo lugar, os discursos dos Movimentos Sociais camponeses que embasaram e sustentaram as propostas por uma Educação que se configura como Educação do Campo e não mais rural e, em terceiro lugar, tratamos das Políticas públicas nacionais para a Educação camponesa.

Convém dizer, à guisa de introdução da nossa discussão sobre a Educação do Campo, que esta vem se configurando no Brasil como espaço de lutas e de enfrentamentos contra a perspectiva hegemônica e urbanocêntrica de educação. Esta perspectiva silenciou durante décadas os povos camponeses nos seus saberes, fazeres e modos de ser e de existir.

Este silenciamento não pode ser compreendido fora do espaço de tensões, de lutas e de enfrentamentos, provocados pelas intervenções dos Movimentos Sociais camponeses. Intervenções estas que se dirigem em busca da criação de novos enunciados que proponham a legitimação de novos lugares de discursos dos povos subalternizados/oprimidos do Campo.

Nesse sentido, entendemos ser essencial essa discussão neste estudo para que possamos entender a lógica da mudança paradigmática em que se forjou a “passagem” da Educação Rural para a Educação do Campo.

2.1 - TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL NO BRASIL: tensões, contradições e rupturas paradigmáticas

A história da Educação Rural no Brasil é, na sua gênese, uma história de exclusões, de subalternização e de opressão dos povos do meio rural. É, ao mesmo tempo, uma história de lutas e enfrentamentos contra essas subalternizações e silenciamentos, é uma história que carrega em si a marca da complexidade dos processos colonizadores que estabeleceram cercas

epistêmicas e territoriais entre o meio rural e o meio urbano. Mas também é uma história dos processos de desmonte dessas cercas.

Tomamos, neste estudo, como marco desta história, a instalação do período da Primeira República no Brasil, no qual inicia-se o confronto entre setores antagônicos da economia: o setor agrário-exportador e o urbano-industrial. Estes setores tinham em comum o objetivo de desenvolvimento de um país recém libertado da categoria de colônia portuguesa. Neste momento histórico, a escolarização era extremamente valorizada, mas alcançava apenas alguns “eleitos” oriundos de classes mais abastadas. A modernidade instalada no país não se permitia pensar em uma Educação que atendesse às camadas populares da população, entre elas, as do meio rural.

No caso do meio rural, a Educação é considerada pelas elites como instrumento de regulação e de manutenção do *status quo* de dominação e de subalternização dos povos desse meio. Ou seja, existe um pensamento e existem práticas hegemônicas que fortalecem e difundem a ideia de que o campesinato é inapto a colaborar com o desenvolvimento do país. Sendo assim, aos povos do meio rural cabe executar tarefas pensadas pelas elites do país.

Estas tarefas pré-estabelecidas, por sua vez não tinham um alto nível de complexidade, eram tarefas que exigiam técnicas “arcaicas” de cultivo da terra e de cuidados com a pecuária (SAUER, 2010). Assim, na lógica das elites, não era necessária uma escolarização regular e nem mesmo a alfabetização dos povos do meio rural.

Nessa lógica de exclusão e de silenciamento, também cabe destacar que a preocupação com a formação de professores para o meio rural é inexistente. A formação de professores tomava corpo, à época, nas Escolas Normais, cujo modelo era importado das Escolas Normais Francesas. Estas escolas estavam situadas nos meios urbanos e os professores (as) em formação também eram oriundos desse meio.

O que observamos neste caso é a invisibilização e a exclusão dos povos dos meios rurais tanto na questão da escolarização, quanto na questão da desvalorização dos seus meios e modos de produção da vida. Estes povos estão submetidos à lógica de uma modernidade excludente e seletiva que faz-se materializar nas difíceis condições de moradia, no trabalho semi-escravo

nos latifúndios, nas promessas de uma vida melhor nos meios urbanos e de um trabalho assalariado na indústria. Estes fatos geraram um movimento migratório do meio rural para o meio urbano, nos primeiros anos do século XX.

Intencionando participar do momento de industrialização e, conseqüentemente do desenvolvimento do país, as populações do meio rural protagonizam um dos maiores movimentos migratórios rural-urbano, no início do século XX. Este movimento migratório tem início no ano de 1910 e traz desdobramentos para a Educação dos povos camponeses nas próximas décadas.

Nos anos 1920 e 1930, há um intenso movimento que se direciona no sentido de garantir a universalização da educação no país. Porém, esta iniciativa, que parte das elites, não acontece de forma desinteressada, mas intenciona além de conter o fluxo migratório do meio rural para as grandes cidades, garantir para os povos do meio rural uma educação voltada para as técnicas que dariam sustentação à industrialização da produção nas áreas rurais.

Esta situação pode ser claramente ilustrada em um fragmento do texto oriundo do Primeiro Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro (1923)¹², aonde prevalecem os interesses das elites latifundiárias dessa região, e porque não dizer, do país. O texto afirma que as escolas rurais deveriam se destinar

[...] aos menores pobres das regiões rurais e aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos (BRASIL, 2002).

Sintonizado com os objetivos de desenvolvimento agrário do país, o Estado começa a voltar os olhos para o meio rural, porém, novamente observamos que a preocupação em oferecer uma escolarização aos povos do meio rural se dirigem em função do aprendizado de novas técnicas para as

¹² Citação extraída das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002).

atividades de agricultura e pecuária, exigidas pelo modelo agrário exportador que, por sua vez, favorecia aos latifundiários.

Assim, as propostas de escolarização para os povos do meio rural tinham como base um discurso modernizador e igualizador da melhoria das condições de vida desses povos às condições de vida dos povos dos meios urbanos. Estas propostas intencionavam preservar a estrutura fundiária para a manutenção e fomento do modelo agrário exportador que ora se instalou no país. Nessa direção, a educação escolarizada aparece como uma forte aliada para a manutenção da situação de subalternização dos povos do meio rural.

A década de 1930 é uma década de profundas modificações e reformas educacionais. Entre elas figuram as propostas de uma educação escolarizada específica para os povos do meio rural. Estas propostas estão voltadas basicamente para a impregnação “do espírito do brasileiro (...) de alto e profundo sentimento ruralista”. Portanto, as atividades na escola do meio rural deveriam ser diferenciadas e voltadas para o aprendizado de disciplinas relacionadas à agricultura.

Esta iniciativa, conhecida como “Ruralismo Pedagógico”, tornou clara a preocupação das elites econômicas do país com o crescimento desordenado das áreas urbanas e com os problemas sociais e econômicos decorrentes deste crescimento. O “Ruralismo Pedagógico” perdurou ainda como alternativa de contenção do fluxo migratório e de qualificação de mão-de-obra para as atividades agrícolas e de pecuária nas décadas seguintes.

Ainda é importante frisar que, no campo legal, a Constituição de 1934 reconhece o Estado como “Estado Educador”. Desse reconhecimento derivam as responsabilidades do mesmo com a garantia do direito à educação. Com relação à Educação Rural, há um destaque no que diz respeito ao financiamento da mesma: vinte por cento de todas as cotas destinadas à Educação Nacional seriam destinados à Educação Rural.

Esta destinação de recursos para a Educação Rural, porém não tinha nenhuma característica de preocupação com a construção nem de uma cidadania apregoada pela modernidade colonial capitalista, nem com projetos de emancipação dos povos dos meios rurais. Pelo contrário, preocupava-se em defender os interesses da elite agrária dominante que sentia ameaçado o seu poder pela burguesia industrial em franca ascensão no país. Para compreender

este fato, é bastante observar que as escolas do meio rural se encontravam em precárias condições de funcionamento e também não havia preocupação com a formação de professores para atuar nessas escolas.

Então, mesmo com os vinte por cento das cotas destinados a investimentos na Educação Rural, não houve impactos positivos na escolarização dos povos do meio rural e nem nos modelos adotados na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Estes continuavam fundados em uma concepção urbana de educação.

Assim, para os ruralistas, era necessário promover uma fixação dos povos do meio rural nos seus ambientes originários. Para promover essa fixação

[...] os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2003, p. 15).

Por sua vez, a formação de professores (as) não contemplava essas exigências, não habilitando o (a) Pedagogo (a) / Professor (a) para lidar com a realidade exigida pela educação para o meio rural. Por esse motivo, são empreendidos esforços para se ajustar os currículos das Escola Primária e Normal às demandas do meio rural. Dentre esses esforços está a construção de um ideário de Escola Rural que deveria “reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo” (TANURI, 2000, p. 75).

Assim, a intenção das elites ruralistas do país era, com relação à Educação Rural, principalmente evitar o inchaço nos grandes centros urbanos, freando o processo de favelização dos mesmos. Neste caso, é clara a construção de uma Pedagogia hegemônica que ajuda nos processos de silenciamento/opressão dos povos do meio Rural. Uma Pedagogia que advoga

a favor de um projeto de sociedade e de Educação Rural pensada pelas elites, para atender às necessidades das mesmas.

Na próxima década, mais especificamente em 1942, por ocasião da realização do oitavo Congresso Brasileiro de Educação, nota-se uma abertura de espaço para se discutir mais amplamente sobre a Educação Rural. Porém, as discussões empreendidas neste Congresso ainda não se voltavam para a qualidade da educação oferecida para os povos do meio rural. Essas discussões estavam focadas em análises quantitativas sobre o número de analfabetos e sobre a negatividade da redução do quantitativo de mão-de-obra nesse meio. Este fato pode ser explicado pela migração significativa dos povos do meio rural para o meio urbano nas décadas anteriores.

Configurava-se então, para a próxima década, um problema para o desenvolvimento do país, e que teria na oferta de educação técnica/instrumental, uma das suas possíveis soluções. A década de 1950 é marcante na trajetória histórica da Educação para o meio rural, pois é nela que começam a repercutir as vozes dos movimentos que propõem enfrentamentos à perspectiva de Educação compensatória para os povos desse meio, oferecida pelo Estado até então.

Essas vozes materializam-se nas propostas dos Movimentos Populares que começam a ganhar corpo nesta década. Estes movimentos têm como premissa básica “o atendimento às necessidades específicas dos diferentes grupos sociais e culturais subalternizados / oprimidos” (FLEURI, 2001, p. 47).

O Brasil vivia, no final dos anos 1950 o fim do “pacto populista” entre as massas populares e o Estado. O fim deste pacto foi determinado, de certa forma, pela crise na qual o país estava mergulhado. Esta crise devia-se principalmente à intensificação do processo acelerado de industrialização das últimas décadas. Este processo é uma das exigências da “nova modernidade” colocada pelo capitalismo internacional, o que traz problemas ao um país como o Brasil, acostumado a lidar com um modelo agrário-exportador de economia.

Segundo Hollanda (2004, p. 20), neste momento político

[...] os setores emergentes, das classes dominantes que se articulam, por via da associação, aos investimentos externos

mostram-se incapazes de formular uma política autônoma e de fornecer bases próprias para a legitimidade do Estado. Essa situação, aliás, parece ser a característica básica dos grupos dominantes. Todos participam direta ou indiretamente do poder, mas sem conseguir definir uma hegemonia. O Estado, visto como uma espécie de entidade superior, de onde se esperam as soluções de todos os problemas, terá nas massas a base de sua legitimidade. Se isto significa que as massas têm algum nível de participação e poder de barganha com o Estado, coloca, por outro lado, empecilhos para o desenvolvimento de uma ação política autônoma. Na relação com o Estado, desempenharão, de fato, um papel de massa de manobra (HOLLANDA, 2004, p.20).

A compreensão deste estado de coisas estimulou, sobremaneira, grandes mobilizações em torno de lutas por transformação social e pela construção de uma sociedade mais justa, na qual as classes excluídas tivessem direito à voz, e a tomar decisões sobre os rumos das políticas no país. A escolarização dos povos oprimidos e a valorização de suas culturas, neste caso, é considerada um instrumento básico e indispensável para se promover a transformação das estruturas sociais de uma sociedade classista e excludente.

Definindo este momento político do Brasil, Freire (2001) o vê como um facilitador do chamamento das classes populares para a luta contra a sua exclusão e contra a negação da sua participação social, entre essas negações a do direito à uma educação contextualizada e de qualidade. Nas palavras de Freire (*idem*), a sociedade brasileira passava por “alterações tão radicais e, às vezes até bruscas (...), e em que as transformações tendem mais e mais a contar com a participação do povo, que já não se satisfaz, como antes, com as velhas posições quietistas diante dos problemas” (p. 83)

Na década seguinte, no início dos anos 1960 surgem iniciativas que se voltam na direção das mobilizações populares, visando o enfrentamento das desigualdades sociais. As mobilizações populares são claramente ligadas à ideia das lutas de classe e tem inspiração de intelectuais marxistas, dentre os quais destacamos Freire¹³. Estas iniciativas são materializadas nos

¹³ Este destaque não é aleatório e nem apenas uma questão de empatia com suas ideias e posicionamentos teórico-epistemológicos. É um destaque que deve-se, principalmente ao reconhecimento de que Freire é um dos intelectuais que influencia todos os movimentos de

movimentos de cultura popular e nos movimentos de educação popular. Para Freire, estas iniciativas eram, sobretudo, uma forma de se contrapor ao assistencialismo que até então marcavam a Educação para os povos excluídos do país.

Entre as iniciativas de mobilização popular que surgiram na década de 1960, podemos citar o Centro de Cultura Popular (CPC); o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Movimento de Educação de Base (MEB); e a Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”. Apesar de compreendermos as estreitas relações entre esses Movimentos e o projeto de emancipação dos povos excluídos do país, destacamos, neste estudo, o MEB, por estar mais especificamente ligado às questões da Educação para os povos do meio rural.

O MEB, nasceu de uma proposta da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Voltava-se à alfabetização de jovens e adultos e a sua concepção de educação encontrava-se em oposição à educação burocrática e conteudista desenvolvida no país. Associando-se às ideias e práticas de Freire, buscava a “transformação” do aluno em um sujeito crítico, capaz de mudar a si e à realidade social na qual estava inserido. Ou seja, a educação deveria ser construída em bases que permitissem a construção da autonomia e da emancipação dos povos excluídos, entre estes os povos do meio rural.

Uma das grandes preocupações do MEB foi, sem dúvida, a educação para os povos acima citados, principalmente os das áreas mais pobres e desprovidas das intervenções estatais. Sua presença se fez sentir principalmente nas regiões Norte e Nordeste e é clara a oposição da sua proposta educacional às propostas educacionais do Estado, desenvolvidas até então para as populações rurais.

Por sua vez, as articulações dos movimentos de cultura popular e de educação popular, de certa forma, levaram a discussões sobre a elaboração e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 4.024/61). Esta Lei traz o imperativo de que a educação que seria oferecida às populações rurais deveria contribuir para a permanência do

campesinato no meio rural e também determinava a obrigatoriedade da oferta de educação para as crianças que iniciariam, após a aprovação da referida LDBEN, o processo de escolarização aos sete anos de idade.

Porém, não encontramos, no estudo do texto da LDBEN n. 4.024/61, preocupações específicas com relação ao acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida para os povos dos meios rurais. Também não encontramos nenhuma referência a uma formação de professores que atendesse à demanda da escolarização para estes povos.

Estes fatos sinalizam para a constatação de que, mesmo com as intervenções dos movimentos de cultura popular e de educação popular nas discussões sobre a nova LDBEN, ainda impera nesta a invisibilidade dos povos camponeses na legislação educacional da época, o que significa também a sua negação enquanto sujeitos do direito oficial e tornam clara a concepção de educação defendida oficialmente pelo Estado. Concepção esta que mostra a despreocupação e o descomprometimento com a autenticidade dos saberes e fazeres dos povos do meio rural.

As mobilizações e articulações em torno da construção e efetivação de uma educação popular direcionada aos povos rurais e também urbanos, são associadas com um projeto de emancipação que expressa ideias de fundo marxista, além de contar com a participação de intelectuais de esquerda. Isto levou ao seu desmonte depois de estabelecido o Golpe Militar de 1964.

Na década seguinte, em 1971, já configurado e estabelecido o contexto do Golpe Militar há quase dez anos, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 5.692/71. Esta Lei, por sua vez, contraditoriamente em relação ao momento histórico do país, que se configura como um período de estagnação de políticas públicas voltadas aos meios populares, traz um avanço para a educação dos povos que habitam os territórios rurais: a adequação do calendário escolar aos períodos de atividade agrícola.

É importante destacar que o momento histórico em que se deu a aprovação da nova LDBEN n. 5.692/71, também é um momento de luta organizada dos camponeses. Por meio de reuniões e congressos, os camponeses organizaram frentes de luta em prol da reforma agrária. Este fato

teve como um de seus desdobramentos a luta por uma educação que considerasse as necessidades educacionais dos povos dos meios rurais.

Durante os “anos de chumbo” da ditadura militar (1968-1974), as discussões e embates por uma educação de base popular são silenciados pela política do medo, imposta pelos governos militares. Intelectuais são expulsos das academias, universidades são fechadas e movimentos sindicais e sociais são desarticulados, entre eles os Movimentos Sociais camponeses.

Desse modo, as discussões sobre educação popular e as discussões sobre a Educação Rural são silenciadas e vão ser retomadas a partir da década de 1980 com o processo de redemocratização do país e a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Este traz, atrelado ao seu discurso pela reforma agrária no país, a reivindicação de escolas e de uma educação que contemple as necessidades de escolarização nos seus assentamentos.

No que diz respeito à dinâmica social do Campo, concordamos com Sauer (2010) quando diz que esta não fica restrita à luta pelo acesso à terra, dada a diversidade dos povos que ocupam o seu território. Mas, ao mesmo tempo, compreendemos que os discursos sobre a participação efetiva dos povos camponeses, na construção das políticas da diferença, ocupam a agenda das discussões e embates por uma educação do Campo. Sendo assim, nos propomos, na próxima seção, a avaliar as contribuições dos Movimentos Sociais camponeses para a construção de uma Educação do Campo.

2.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: lugares de resistência contra a inautenticidade dos povos camponeses

No ano de 1979 e nos primeiros anos da década de 1980, teve início o processo de abertura política no país e com ele a rearticulação de partidos políticos, a volta de exilados, entre eles intelectuais e sindicalistas que participaram das lutas contra o regime militar instalado no Brasil em 1964.

Neste contexto de redemocratização do país, rearticulam-se as entidades e instituições que foram silenciadas ou dissolvidas durante os “anos de chumbo” dos governos militares, e outras novas são criadas, a exemplo do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1979, e da Central Única dos

Trabalhadores (CUT), em 1983. Neste momento de rearticulação, ganham força na cena política nacional as mobilizações camponesas pela reforma agrária e pelo acesso às terras devolutas e improdutivas do país. É neste momento de efervescência de lutas pela redemocratização que é criado o MST, em 1984.

Entre suas frentes de luta, está a luta por uma educação pública de qualidade, e principalmente de uma educação contextualizada, na qual são condições básicas de efetivação a valorização da cultura e dos saberes dos povos do meio rural. Para que esta luta se efetive, destacadamente, o MST traz como fundamento da formação de professores a prerrogativa de que esta aconteça em coletivos pedagógicos e de formação permanente, com vistas a preparar estes profissionais para lidarem com as diferentes realidades educacionais do meio rural.

Para Arroyo (1999, p. 14),

[...] as lutas no campo, o MST, não são um acidente inesperado, nem os vínculos entre a terra, a cultura e a educação são um acidente em nossa história social. Fazem parte de uma longa e tensa trajetória (...). Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino-americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados a terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria.¹⁴

Nesse sentido, podemos perceber que os novos Movimentos Sociais do Campo se afirmam como protagonistas de um novo projeto de sociedade e de educação. Nesse projeto, é clara a definição de sujeitos sociais como sujeitos de direitos e não mais sujeitos dependentes do assistencialismo promovido pelo Estado através de suas políticas públicas.

A contribuição dos Movimentos Sociais para a redemocratização não se configura da mesma forma que a contribuição dos sindicatos ou partidos

¹⁴ Fragmento da apresentação do livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola* (CALDART)

políticos. Os Movimentos Sociais apresentam perfis organizativos próprios, uma inserção específica na tessitura social e articulações particulares com o arcabouço político-institucional (SOUZA, 2007). Além disso, ainda há que se destacar a importância do lugar de onde partem os seus discursos.

Para Göhn os movimentos sociais são considerados

ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Göhn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou de o agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produtos dessa comunicabilidade. Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais (GOHN, 2011, p. 335-336).

Assim, os discursos dos Movimentos Sociais campestinos são pronunciados de um lugar de poder que não é institucional e hegemônico, que não é representado pelo Estado. Pelo contrário, é o lugar de onde falam os subalternizados/oprimidos. Configuram-se, desta forma, como discursos contra-hegemônicos que propõem enfrentamentos à desumanização imposta pelas forças hegemônicas e que os oprime.

Para Freire (1992), estes discursos ao propor enfrentamentos às diferentes formas de subalternização estão sugerindo uma nova visão e uma nova interpretação de mundo, diferente das proposições discursivas enunciadas dos lugares de poder do *sistema-mundo moderno* (WALLERSTEIN, 1998).

No dizer de Freire (1992)

[...] me impressionava, ora quando era informado nas reuniões de avaliação, ora quando presenciava como os camponeses se davam à análise de sua realidade local e nacional (...). Era como se, de repente, rompendo a 'cultura do silêncio' descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo. Era como se comesçassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhes o que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação (FREIRE, 1992, p. 41).

Dessa forma, nos discursos dos Movimentos Sociais do Campo, não se trata mais de exigir reconhecimento por parte dos que promovem e sustentam as proposições do discurso de classes capitalista. Ou seja, não espera-se pela concessão da liberdade por outrem, pelo contrário, trata-se de defender, nas suas intervenções, a construção e o reconhecimento dos povos do meio rural enquanto sujeitos de direitos, inclusive do direito a serem diferentes em suas singularidades e em suas necessidades objetivas. Entre estas necessidades, está o direito a uma educação que seja voltada para uma escolarização que contemple as diferentes culturas dos povos do meio rural.

Podemos perceber que os discursos dos novos Movimentos Sociais não admitem uma construção de educação escolar "igual" para todos. E nem aceitam que esta construção traga em si todos os meios e os fins de uma escolarização pensada de um ponto de vista hegemônico, de "imposição" de valores que não digam respeito às diferentes culturas do meio rural.

Nessa direção, visualizamos nos discursos e práticas dos movimentos sociais do Campo, a proposição de que cada cultura tem direito a exercer sua autonomia, no sentido de decidir quais os valores, os hábitos e as posturas que deverão ser mantidos e transmitidos às gerações futuras e quais os que devem ser descartados ou reinventados a partir de suas necessidades, seus modos de ser, viver existir e produzir sua existência.

As intervenções do MST e de outros movimentos sociais ligados à causa da educação para o meio rural, dão início a uma nova fase na história dessa educação. Uma fase de lutas pela participação na elaboração das políticas que se dirigem para o meio rural e consequentemente de políticas para a educação

nesse meio. Ou seja, os Movimentos Sociais são responsáveis por alavancar os processos de construção de um paradigma de Educação do Campo.

É importante, ainda, ressaltar que ao tratar da Educação do Campo, não estamos tratando apenas de uma definição semântica. O termo Educação do Campo foi cunhado à custa de tensos e intensos conflitos por uma educação que estivesse sintonizada com as necessidades de sobrevivência, com as formas de produzir conhecimentos e com o reconhecimento das diferenças dos povos do meio rural. A Educação do Campo abriga em si as conquistas e as lutas pelo reconhecimento dos povos do Campo como sujeitos de direitos. De acordo com Silva (2009),

esse novo paradigma de educação para o campo, tem como princípio à contextualização dos envolvidos enquanto educandos/educadores e comunidade, outra destaque é que essa educação DO campo pó si não representa uma prática pedagógica diferenciada no contexto da escola (espaço físico), mas deve ser parte de uma rede de articulação que pensa o campo como um todo, na qual a escola será uma instituição social/comunitária no seio dos assentamentos rurais (SILVA, 2009, p.6)

Esta construção de um Paradigma de Educação do Campo se dá em um espaço de intensos debates e de lutas. Por isso, para compreendermos como se dá a mesma, faz-se necessário entender como os discursos dos Movimentos Sociais campestinos ganham os espaços de decisão do Estado, traduzindo-se em políticas para a Educação do Campo. Por isso trataremos na próxima seção das Políticas nacionais para a Educação do Campo.

2.3 POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: a ocupação transgressora de um novo lugar para as vozes subalternizadas/oprimidas dos povos campestinos

Buscamos, nesta seção, explicitar através dos dispositivos legais, como se deu o percurso de construção das políticas para a Educação do Campo e de que forma os discursos e lutas por uma Educação do/no Campo, proferidos inicialmente pelos Movimentos Sociais campestinos, tomaram um lugar de poder nas políticas públicas de Estado.

Esta tomada de poder significa uma inversão na lógica de empoderamento do Estado neoliberal em que a negação da participação dos povos camponeses na construção das políticas públicas, elaboradas para eles, identifica-se com os propósitos de excluí-los como sujeitos de suas construções culturais, históricas, político e epistêmicas.

Para cumprir o intento anunciado acima, fizemos um recorte histórico da legislação nacional que trata da Educação do Campo no período compreendido entre o início da década de 1980 até o ano final do ano de 2010.

O propósito de iniciar este recorte na década de 1980, além de contemplar o momento de abertura política no país é a década de promulgação da Constituição Federal que traz novas perspectivas de discussão sobre o direito de escolarização para todos os povos do país. E o propósito de finalizar o recorte em 2010, é a promulgação do Decreto Presidencial n. 7.352/2010, que determina a obrigatoriedade dos cursos de licenciatura das IES públicas federais a oferecerem formação para professores que irão atuar nas escolas do Campo.

Aprovada em 1988, a Constituição Federal (CF/88) declara no seu Artigo 205 “a educação como direito de todos e dever do estado”, o que garantirá legalmente o acesso e permanência também dos povos camponeses à Educação Básica, configurando-se como avanço na legislação. Porém, a CF/88 ainda trata a educação numa perspectiva urbanocêntrica, desconsiderando as especificidades dos povos do Campo.

Na década de 1990, em 1993 é aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos, que traz como objetivo mais amplo: “assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea”. O Plano Decenal em nenhum momento do seu texto, apesar de apregoar uma educação de qualidade que seja para todos, traz qualquer referência à educação para os povos camponeses.

Também na década de 1990, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 que avança, na matéria Educação do Campo, com relação à CF/88 ao propor a flexibilização do calendário das escolas rurais de acordo com os períodos de colheitas e adequação do mesmo às condições climáticas de cada região (Art.28 – I, II, III), evidenciando o

processo de desvinculação da escola rural da escola urbana e sinalizando para o reconhecimento legal da especificidade da escolarização dos povos do Campo. Porém esta Lei não traz nenhuma referência à diferenciação da formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a) para atuar na Educação do Campo.

Em 1997, os povos organizados do Campo realizam o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA)¹⁵, no qual o conceito de ‘povos do campo’ é definido de acordo com as seguintes bases: cultura como modo de vida; relação com a produção; tempo e espaço; meio ambiente; organização da família e do trabalho.

Um dos desdobramentos das discussões empreendidas pelo I ENERA é a criação em 1998 da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que tem como objetivo: desenvolver ações focadas na Educação oferecida às populações do Campo. A Articulação é responsável pela realização das duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo¹⁶, sendo a primeira realizada ainda em 1998, com o principal objetivo de ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país.

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tem como missão: ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, atuando como instrumento de democratização do conhecimento no Campo. O Programa propõe e apoia projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária (PRONERA, 1998)¹⁷.

¹⁵ Para a realização do I ENERA, os Movimentos sociais do Campo contaram com o apoio da Organização da Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura- UNESCO, da Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e Universidade de Brasília –UnB.

¹⁶ A segunda Conferência realizada em 2004, propõe a construção de uma política pública para a Educação do Campo.

¹⁷ Um desafio que está posto com os projetos educativos do PRONERA é ver o campo como território de vida e trabalho, através das práticas sociais, valores culturais e éticos e trabalho numa dimensão cultural e econômica da própria vida(visão que se diferencia completamente da concepção de vida e trabalho para aqueles que habitam a cidade) e neste sentido a educação do campo prioriza esse território camponês e seus espaços e lugares, como instrumentos para pensar uma pedagogia que convida o camponês a pensa o mundo mediante o lugar onde pisa, come , dança, reza, trabalha, etc. Fortalecendo com isso as identidades locais e suas interfaces com as demandas globais (SILVA, 2009, p.6-7).

Em 2001 é aprovada a Lei n. 10.172 que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento traz a temática da educação rural em capítulo específico e sugere a formulação de planos estaduais e municipais nos quais as crianças e jovens da “zona rural”¹⁸ deverão ser mencionados como população que receberá atenção especial em função de suas peculiaridades.

O Parecer n. 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), “propõe medidas de adequação da escola à vida do campo”. Contextualiza a Educação do Campo no Brasil e destaca a diversidade dos povos do Campo como principal justificativa para o seu posicionamento a favor do texto base das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

No ano de 2002 são instituídas, através da Resolução n.01/2002 da CEB/CNE, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que reconhecem o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do Campo como fundamentais, em sua diversidade ¹⁹, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.

Após a aprovação das Diretrizes Operacionais, é instituído no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), que tem como um de seus objetivos a elaboração de documentos que ofereçam subsídio à formulação de políticas nacionais para a Educação do Campo, visando assegurar os interesses dos sujeitos do Campo e contemplar as demandas dos movimentos sociais que tem sua atuação focada na realidade campesina.

Em 2004, realiza-se a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que traz como proposição a construção de uma política pública para a Educação do Campo. As propostas que se originam desta Conferência, aliadas aos trabalhos do GPT, resultam na aprovação da Resolução n. 02/2008, da CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

¹⁸ Termo usado no texto do Plano Nacional de Educação – PNE /2001-2010.

¹⁹ Termo usado no texto do documento.

Estas, por sua vez, normatizam os passos para a materialização de políticas de atendimento às populações campestinas e atribuem a responsabilidade com a Educação do Campo aos entes Federados que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução. De acordo com essas Diretrizes, são objetivos da Educação do Campo: a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica (Art., § 1).

Em novembro de 2010 é assinado o Decreto Presidencial n.7.352, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), estabelecendo no seu Art. 1 que

[...] a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e 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 e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, p.1).

O Decreto n. 7.352/2010 configura-se como o primeiro instrumento legal do país a considerar a Educação do Campo para além da Educação Básica, ao contemplar a oferta da Educação Superior para os povos do Campo e atribuir à União a criação e a implementação de mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais. Tem como principal objetivo superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do Campo (Art. 3).

Este Decreto inicia um novo capítulo para a Educação do Campo e consequentemente para as novas possibilidades que se abrem no campo da Formação do (a) Pedagogo (a) /Professor (a), na medida em que dispõe sobre a obrigatoriedade das IES situadas nos territórios campestinos de priorizarem a oferta de cursos de formação de professores para atuarem nas escolas do Campo.

Desse modo, podemos dizer na legislação nacional (nível global), já existem indicativos de uma compreensão dos espaços do Campo como plurais e diferentes dos espaços urbanos, logo, com necessidades próprias, exigindo

políticas específicas que estejam focadas no respeito às singularidades dos povos camponeses.

Ao analisarmos a trajetória histórica da Educação Rural e da Educação do Campo no Brasil, as lutas e ações dos Movimentos Sociais camponeses, a evolução histórica das Políticas Públicas nacionais voltadas para a Educação dos povos camponeses e o tratamento dado a essa Educação em um sistema municipal de Educação, podemos perceber que tanto o Paradigma de Educação Rural, quanto o Paradigma da Educação do Campo convivem nos territórios camponeses e nos sistemas municipais de Educação.

Porém, estes Paradigmas, como já visto anteriormente, guardam diferenças de concepção de mundo e de sujeitos que não se complementam, conforme podemos visualizar no Quadro 5:

Quadro 5 - Paradigmas de Educação do meio rural no Brasil

DEFINIÇÕES/IDEIAS	PARADIGMA DE EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
TERRITÓRIO	Geográfico	Geográfico – epistêmico – simbólico
SUJEITOS	“de favor”	de direitos
EDUCAÇÃO	Técnico – Instrumental, descontextualizada	Emancipadora, contextualizada
CURRÍCULO	urbanocêntrico, base comum, universalista	construído privilegiando as diferenças dos povos do Campo e os seus saberes
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	baseada em uma concepção urbanocêntrica de formação	baseada nas diferenças e na pluridimensionalidade dos saberes dos diferentes povos do Campo
DISCURSOS QUE O SUSTENTAM	produzidos pelo poder hegemônico, exalta a igualização de todos os povos e, ao mesmo tempo a subalternização dos saberes e fazeres dos povos camponeses.	reivindicam novos lugares de enunciação dos discursos subalternizados; destacam o lugar da diferenças entre diferentes culturas e epistemes.

Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Percebemos que, apesar de conviverem nos espaços institucionais ou não, estes Paradigmas não se complementam, pois são expressões de diferentes visões de mundo, então como estão expressos nos Currículos dos cursos de Pedagogia? Que políticas sustentam um e o outro? São estas questões que orientam nossas reflexões no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – POLÍTICAS CURRICULARES: TENSÕES, LUTAS E POSSIBILIDADES DE OCUPAÇÃO DE NOVOS ESPAÇOS CONTRA-HEGEMÔNICOS...

Tratamos neste capítulo da categoria “Políticas Curriculares”. Este estrutura-se em duas seções: a primeira traz uma trajetória histórica do Currículo; na segunda, tratamos das Políticas Curriculares, destacando nesta as políticas curriculares para a formação do Pedagogo (a) /Professor (a) para atuar nas escolas do Campo.

Discutir o Currículo, entendemos, é requisito básico para a realização desta pesquisa, pois para entendermos como se organizam e se estruturam os currículos dos cursos de Pedagogia, necessitamos de uma compreensão geral do campo do currículo, sua gênese e evolução e teorias que embasam e sustentam as diferentes concepções sobre o mesmo. Por isso, compreender os diferentes movimentos históricos, e contextos que marcaram os estudos e o desenvolvimento do Currículo como um campo de trabalho no cenário educacional, é condição necessária para entendermos os currículos para a formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a) para atuar na Educação do Campo.

Para nós, é perceptível que discussões sobre o Currículo vêm assumindo importância e ocupando cada vez mais, espaço no campo das pesquisas em educação, nas últimas décadas, no Brasil. Associada a este fato, identificamos uma multiplicidade cada vez maior de referências teóricas sobre o campo curricular, e por isso é necessário que digamos que, nesta investigação, nos associamos a teóricos que tratam do currículo numa perspectiva Crítica.

Nessa direção, entendemos o currículo como uma *práxis* que não se esgota na parte material do projeto de socialização cultural nas escolas. Entendemos o currículo como construção e expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, reagrupando em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares, isto é, o currículo é também uma prática pedagógica na qual se estabelecem diálogos, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos e professores (SANTIAGO, 2006).

Acreditamos ainda que é na construção ou na elaboração das políticas e das propostas curriculares que se define que tipo de sociedade se quer construir, o que a escola faz, para quem faz ou deixa de fazer. Nesse sentido, entendemos que analisar as políticas curriculares para a formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a) significa compreendê-las no contexto em que se constroem e através do qual se expressam, e, ao mesmo tempo, significa também identificar e caracterizar a forma como estas se materializam. Pensando assim é que na próxima seção discutiremos a trajetória história do currículo contextualizando a sua evolução.

3.1 – CURRÍCULO: trajetória histórica, os pactos e as afiliações na construção de um conceito-prática

Com base em nossos estudos sobre o currículo, podemos dizer que o termo não tem uma definição única, homogênea. Pelo contrário, encontramos inúmeras definições e interpretações para o significado deste, configurando-se assim como um termo polissêmico que engloba um léxico complexo e se desenvolve em um campo de tensões e conflitos de poderes. De acordo com Goodson (1995, p.7), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida.

A utilização do termo *curriculum* em sua aplicação nos meios educacionais data do século XVI. Esta utilização estava intimamente ligada à ideia de ordem e de estrutura relacionadas com a eficiência social. Neste século, o modo de funcionamento da sociedade capitalista emergente, se baseava em uma lógica que enaltecia o homem de negócios, sendo esta necessária ao funcionamento da economia capitalista. Desse modo, o sistema educacional sofre pressões para otimizar a formação deste homem, fato que relaciona-se diretamente com o surgimento do currículo e com o estabelecimento de um novo modo de organizar o trabalho escolar.

No entanto, no que diz respeito às teorizações sobre o currículo, estas situam-se início do século XX. Nos Estados Unidos, Bobbit desempenhou um papel importante para as teorizações sobre o currículo, ao elaborar o tratado *The curriculum*, em 1918 e, posteriormente o *How make the curriculum*, em 1924. Além de Bobbit, podem ser citados como importantes membros da área

de currículos naquele país W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden (PACHECO, 2005).

Na época de elaboração dos tratados de Bobbit sobre o currículo, os EUA viviam um período de transição paradigmática, passando de um modelo rural para um modelo industrializado. Neste contexto, os problemas das cidades aumentavam na mesma medida em que crescia a população de imigrantes europeus e do sul rural do país. Segundo Apple (1983, p. 108),

[...] essas pessoas diferentes eram vistas como uma ameaça a uma cultura norte-americana homogênea, uma cultura centrada na cidade pequena e sedimentada em crenças e atitudes da classe média. A comunidade que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe 'lavraram de um deserto' parecia desmoronar-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão.

Uma nova classe operária surge nos EUA, e torna-se necessário prepará-la para se inserir em organizações industriais, ligadas ao setor têxtil, e para desempenhar funções especializadas. Estes novos operários precisavam, também, conhecer as tarefas sociais e econômicas que lhes permitissem trabalhar especializadamente nas linhas de produção industriais.

Nesse sentido, era necessário que o currículo contemplasse essa nova necessidade de especialização colocada para os operários, e esta necessidade fez com que Bobbit e Charters se empenhassem em elaborar uma nova estruturação para o currículo. Esta estruturação deveria se basear na diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções específicas e limitadas da vida adulta (APPLE, 1983).

No contexto da segunda Revolução Industrial, o setor têxtil entrava em declínio e a metalurgia e as indústrias mecânicas se tornavam indústrias-chave, o que trouxe a exigência de um novo tipo de mão-de-obra qualificada. Assim, a expansão e o crescimento da economia que marcaram o início do século XX, aceleraram a competitividade, tendo como base a produção padronizada e em série para o consumo de massas. Este fenômeno fez com que os estudos sobre a organização do trabalho comesçassem a ser

sistematizados, baseando-se no taylorismo e no fordismo, que nascem como duas vertentes da organização científica do trabalho.

O taylorismo é concebido como um modo de organização racional do trabalho. É uma construção teórica na qual os técnicos tentam regular a produção e as relações sociais, aplicando seus princípios na organização das empresas. Para atingir um melhor rendimento do trabalho operário, que se baseava na otimização da operação das máquinas industriais, o taylorismo busca fundamentos nas ciências humanas, tais como psicologia, sociologia, medicina do trabalho, ergonomia, entre outras. Enquanto que no fordismo, a base da organização não é mais a máquina, mas o posto de trabalho. As qualidades requeridas não são a habilidade manual, mas a flexibilidade, a rapidez, a resistência, a docilidade e a passividade.

Neste contexto, Bobbit, sintonizado com os princípios da organização científica do trabalho na produção capitalista, elabora um currículo como meio de desenvolver o que chamou de “grande consciência de grupo”, onde não havia lugar para os diferentes e divergentes. Sobre isto, nos diz Apple (1982, p.107): “o interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar aos indivíduos ao seu ‘lugar’ adequado numa sociedade industrial interdependente”.

Tyler e Dewey são grandes críticos desta forma de conceber o currículo, chamada de acadêmica ou humanista. Embora as suas críticas se dirijam em sentidos diferentes, tinham em comum o entendimento de que o currículo humanista guardava uma grande distância com a realidade.

Para Tyler, o currículo tinha um enfoque tecnicista e dava ênfase ao estabelecimento de objetivos comportamentais para melhor atender às exigências do desenvolvimento industrial, enquanto que para Dewey, o currículo deveria estar voltado para os interesses e as atividades da criança. Ou seja, “trata-se de obter uma reconstrução contínua, que parta da experiência infantil, a cada momento, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos ‘matérias de estudo’” (DEWEY, apud APPLE, 1993, p. 109).

Podemos perceber que neste contexto de modernização dos modos de produção, o sistema educacional guardava semelhanças com o modo de

produção capitalista, tais como, hierarquização, divisão de funções, atomização de tarefas, ênfase no conhecimento científico como verdade absoluta, currículo composto por disciplinas estanques, entre outros aspectos.

Nos anos 60, esses enfoques do modo de produção industrial sofreram modificações, causando impactos no campo do currículo. Este passa a ser tratado como um sistema tecnológico de produção, propondo que os resultados da aprendizagem sejam traduzidos em comportamentos específicos definidos operacionalmente, tendo em vista os objetivos que se pretendem alcançar com a prática pedagógica. Nessa década, em diversas partes do mundo, assiste-se uma eclosão de movimentos sociais e culturais de diferentes naturezas, os quais dirigiam as suas críticas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas baseados na administração científica.

Neste contexto, a escola é tratada como aparelho ideológico de estado por Althusser; reprodutora da estrutura social, por Bourdieu e Passeron; como instituição orientada pelos interesses da classe capitalista, por Baudelot e Establet. Esses teóricos marxistas, junto como os movimentos sociais, expressaram um descontentamento com a escola fundada nos princípios do capitalismo moderno. Sendo a escola capitalista apontada como excludente e despreocupada com os processos de aprendizagem dos alunos, o campo do currículo tornou-se também objeto de reflexão das perspectivas marxistas ortodoxa e heterodoxa.

Duas grandes linhas de pesquisa e estudos de currículo se delinearam no período: i) o currículo com ênfase nos conteúdos, que ficou conhecido como pedagogia crítica dos conteúdos; ii) o currículo com ênfase nas experiências de lutas da classe trabalhadora, que foi genericamente denominada de “educação popular”.

A primeira linha, representa o pensamento ortodoxo marxista e, parte do pressuposto de que a emancipação da classe trabalhadora decorre, entre outras formas, do domínio da herança cultural. Os teóricos desta linha postulavam que a classe trabalhadora deve dominar o saber da classe dominante, como estratégia de luta. Por isso, o currículo deveria enfatizar tanto os conhecimentos clássicos quanto os conhecimentos profissionais. Desse modo, defendiam que: a) a consciência de classe deveria ser o núcleo pedagógico central na organização do currículo; b) a apropriação do

conhecimento deveria ser orientada pela solidariedade entre as classes sociais, afastando-se do caráter competitivo e individualista do capitalismo.

A segunda linha do pensamento marxista, a heterodoxa, afirma que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Dessa forma, ao tomar como referência as experiências da classe trabalhadora e a exigência da constituição dos trabalhadores como sujeitos da história, faz com que as propostas curriculares voltem-se para a valorização das experiências emancipatórias desta. Nesse sentido, a organização do currículo volta-se para a formação de indivíduos cooperativos, solidários, contrapondo-se ao individualismo alienado e consumista, típico do modelo capitalista de produção (FREIRE, 1982).

No final dos anos 1970, destaque-se as reflexões de Henry Giroux e de Michael Apple, nos EUA. Os trabalhos de Giroux estão alicerçados nos princípios filosóficos da Escola de Frankfurt e da teoria gramsciana, superando as posturas reprodutivistas e introduzindo as noções de conflito, resistência e luta contra a hegemonia da ideologia capitalista. Enquanto que Apple preocupa-se em estabelecer a relação entre currículo, ideologia e hegemonia na análise do currículo das escolas americanas. Posteriormente, Apple, em *Educação e Poder* (1989), focaliza as noções de resistência e oposição, destacando o papel da escola na produção do conhecimento. Tanto para Giroux como para Apple é clara a preocupação em desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz, e não com o como fazer o currículo (SILVA, 1999).

Sendo assim, Apple e Giroux, representantes da Nova Sociologia da Educação (NSE), defendem a posição de que o currículo é texto político que serve a propósitos específicos, podendo servir à libertação das pessoas subalternizadas/oprimidas ou à manutenção da subalternização/opressão dessas pessoas, nas sociedades de classes.

Para Freire (1987), o currículo deve se tecer entre as experiências e vivências do educando a fim de constituir um processo de aprendizagem que confronte as fórmulas tradicionais, superando a dicotomia entre os conhecimentos formais e os saberes construídos a partir das experiências dos educandos e educadores. Ele defende que o diálogo entre essas duas perspectivas de conhecimentos são geradoras de novos conhecimentos.

Dentre as abordagens críticas, destacamos também a posição de Bernstein, que interessa-se pelo currículo oculto. De acordo com este autor, o currículo oculto, trabalha valores e comportamentos que ajustam os sujeitos ao contexto da realidade capitalista.

Essas abordagens foram questionadas a partir da crise mundial estabelecida pelo fim do socialismo real e a ascensão do neoliberalismo. O esforço por entender o currículo numa perspectiva a partir dos estudos de Freire nos dizem que é praticamente uma tarefa impossível “enquadrar” este teórico em uma perspectiva apenas heterodoxa marxista, quando o mesmo trata do currículo ou da formação de professores (as), ou mesmo da percepção da vida...Portanto, podemos dizer que a concepção de currículo que orientará nosso trabalho é uma concepção crítica. E é assim porque se tece e se constrói nos espaços da crítica à subalternização/opressão, se tece e se constrói embasada e permeada pelo diálogo, se tece e se constrói a partir da construção da humanização dos oprimidos e dos opressores...Esta é a concepção que orientará nossas reflexões, neste estudo, sobre as Políticas Curriculares.

3.2. POLÍTICAS CURRICULARES: a resistência contra-hegemônica e a ocupação de novos lugares discursivos pelos povos subalternizados/oprimidos do campo

Nesta seção, na intenção de justificar a pertinência de um estudo que focaliza as políticas de currículo, buscamos relacionar as políticas sociais e as políticas educacionais (AZEVEDO, 2004) e apoiamo-nos em Lopes (2008) para dizer da relevância dos estudos sobre políticas curriculares quando permitem, entre outros aspectos, compreender os diversos territórios em que habitamos e os discursos políticos que forjam as reformas educacionais.

Com relação à política social, podemos dizer que esta origina-se na forma de produção da vida social ditada pelo capitalismo. Ela nasce das exigências dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, por melhores salários e por condições de vida mais dignas. Isto é, ela é uma política criada para se contrapor à lógica de mercado do capitalismo, focando a

garantia de espaços de consolidação de atendimentos às necessidades do povo, decorrendo daí o seu caráter público.

Porém, ao analisarmos o seu desenvolvimento histórico, percebemos que a mesma se configura, no século XX e XXI como uma política dependente das determinações do capital na lógica dos Estados neoliberais. Ou seja, “no que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é (...) o livre mercado” (AZEVEDO, 2004, p. 13).

Dessa forma, mesmo que esta política pública social surja como uma necessidade de um determinado setor, ela é intermediada pelo Estado que, em última instância visa uma harmonização social, tentando, através da sua elaboração, minimizar os conflitos entre os diversos setores da sociedade e o próprio Estado. Segundo Azevedo (2004, p. 61):

[...] é importante, também, ter presente como se dá o surgimento de uma política pública para um setor, ou melhor dizendo, como um problema de um setor será reconhecido pelo Estado e, em consequência, será alvo de uma política pública específica. Política esta que surgirá como o meio de o Estado garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade.

Nesse sentido, podemos dizer que as políticas públicas dirigidas para a Educação no país, entre elas as para a Educação do Campo, surgiram a partir das necessidades educacionais da sociedade brasileira, trazidas à público pelas diversas instâncias, entidades e instituições da sociedade civil organizada. Isto é, uma política educacional, ao fazer parte do contexto das políticas públicas sociais, encontra-se sempre em articulação com um projeto societal ou com o tipo de organização social na qual se inscreve.

Assim, as políticas educacionais refletem as relações de poder e de dominação hegemônicas que se estabelecem na sociedade, mas também refletem as tensões e os espaços de resistência contra-hegemônica que fazem parte da mesma.

As políticas educacionais se materializam no chão das escolas em uma relação de imbricamento com as políticas curriculares, que segundo Pacheco (2005, p.104)

[...] representam a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente com a regulação do conhecimento que é a face visível da realidade escolar, com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto de formação.

Podemos perceber, desse modo, a importância de compreender as relações entre os contextos *globais* e *locais* nos processos de elaboração e implementação das políticas curriculares. Por isso, entendemos a necessidade de buscar interpretar a produção dessas políticas nos distanciando de uma compreensão dicotômica de mundo e de um modelo de análise que enfatiza o papel do Estado nesse processo.

Assim, buscamos nos referenciar na ideia de políticas curriculares para além de um movimento verticalizado. Nessa direção, buscamos, trabalhar com uma concepção de poder contingente. Para tanto, apoiamo-nos em Silva (2007, 2010), para entender as políticas curriculares para a formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a) que atuará na Educação do Campo, como um espaço-tempo de fronteira entre saberes, e como território de produção cultural, na intenção de dar conta de sua dinamicidade e das relações hegemônicas e contra-hegemônicas nele presentes.

Nesse sentido, entendemos que as políticas curriculares para a formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a) para atuar na Educação campestre, são produzidas em um processo dinâmico e tenso entre suas perspectivas globais e suas perspectivas locais, em múltiplos espaços e entre diversos sujeitos que se articulam de forma permanente e simultânea.

Sendo assim, para entender esse processo complexo em que se insere a construção das políticas curriculares, entre elas as políticas curriculares para a formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a) que atuará na Educação do

Campo, traçamos um panorama sobre as políticas educacionais e curriculares no Brasil, a partir do início dos anos 1990.

A década de 1990 caracterizou-se, com relação às políticas educacionais, pela produção e elaboração de um amplo projeto de definição e reorganização da ordem econômica mundial que tem no discurso da globalização a sua base de sustentação. Assim,

[...] o contexto histórico desses anos no Brasil apresenta-se permeado por um processo de mudanças nas formas de organização do Estado, onde a emergência democrática provoca discussões polêmicas no âmbito das políticas educacionais. Essas políticas estão imbricadas no processo de globalização e em uma política social, o que leva a perceber as imbricações entre o conceito de globalização, a organização do Estado e o papel dos organismos internacionais (ALMEIDA, 2008, p. 4).

Nesse sentido, articular a educação às exigências do mercado e dos organismos internacionais, foi o esforço empreendido pelos projetos de reforma educacional no país. A exemplo destes esforços, destacamos a participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em 1990²⁰. Esta teve como objetivo discutir a educação dos países em desenvolvimento e traçar metas para que a mesma passasse a se configurar, nesses países, como minimizadora das diferenças e da exclusão sociais. Desse modo, intenta-se difundir a ideia de uma educação “salvacionista”, que, alcançando os padrões de qualidade exigidos pelos organismos internacionais, já citados por nós, levaria os países em desenvolvimento a se fortalecerem economicamente.

O Brasil, assumindo o papel de signatário da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – Declaração de Nova Deli, começou a implementar suas políticas educacionais baseando-se nas recomendações feitas pelos documentos de organismos internacionais, buscando referenciar-se neles para empreender reformas educacionais e curriculares.

²⁰ Convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

Nesse sentido, o Governo Federal passou a enfatizar a necessidade de reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino do país. Houve então uma profusão de elaborações de projetos nesse sentido, visando oportunizar a atuação governamental. Dentre esses projetos figuram: o Plano Decenal de Educação para Todos, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o sistema de avaliação institucionalizada para todos os níveis de ensino e a formação continuada dos profissionais de educação.

Para auxiliar na concretização das metas traçadas para a educação no país, foi implementado em 1990 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos objetivos são os de

[...] aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino-condições infra-estruturais das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudos dos alunos (BRASIL, 1993).

Baseado nos dados coletados por este sistema, o Governo Federal se colocou como porta voz da sociedade e legitimou seu papel de comando na elaboração de propostas para a educação, ao veicular nos meios de comunicação de massa o fracasso da educação brasileira (BZERZINSKI, 2008).

O MEC assumiu nesta década, um papel estratégico na elaboração das políticas educacionais e de currículos. Porém, não desempenhou esse papel sem tensões, visto que, a busca de alternativas para a crise educacional brasileira teve como aliados, neste momento os Movimentos Sociais (MS) e outras instituições e entidades da sociedade civil organizada, a exemplo da Anfope, da CNTE, da Sbpcc, da UNE.

Como fruto do trabalho coletivo dos MS e dos setores elencados acima, criou-se em nível do Congresso Nacional um fórum de discussões e de decisões que focava a elaboração da nova LDBEN. No entanto, essas

discussões foram interrompidas com a homologação apressada da LDBEN 9.394/96.

Este fato gerou polêmicas que culminaram em denúncia no Manifesto do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública

[...] as entidades do Fórum Nacional em defesa da escola pública vêm, de público, manifestar sua inconformidade com as manobras que levaram à substituição do PL 101/93 (Parecer do Senador Cid Sabóia) pelo Projeto de Lei do Senador Darcy Ribeiro, Senado Federal. O PL 101/93 é fruto do trabalho de seis anos e traduz as amplas discussões e embates que legitimam esse processo de construção de um Projeto Global de Educação para a sociedade brasileira. Pela total rejeição do Parecer do Senador Darcy Ribeiro. Pela aprovação imediata da LDB, de acordo com os interesses da maioria da população brasileira (BRASIL, 1995, p.2).

Desta forma, a homologação da LDBEN 9.394/96 materializou e legitimou, oficialmente, o padrão de educação neoliberal, particularmente, no que diz respeito à ênfase dada à Educação Básica, considerada pelo BM como elemento essencial em médio prazo, para promover desenvolvimento sustentável do país e de longo prazo, para diminuir a pobreza. Por outro lado, nos diz Santiago (2009, p 96) sobre esta LDBEN:

[...] a compreensão da educação como um direito básico, levou segmentos da sociedade civil e do governo a criarem mecanismos democratizadores e de participação, assim como a formularem medidas para a garantia da educação e a proteção desse direito.

A citação da autora nos chama a atenção para o fato de que, mesmo que a LDBEN n.9.394/96 esteja alinhada com as proposições de uma política de governo neoliberal, não deixa de haver em torno da mesma, espaços propositivos e de resistência contra-hegemônica. Ou seja, não existe uma política pública que se desenvolva em um campo harmônico e de verticalização de poderes, no qual apenas uma parte da sociedade é induzida a aceitá-la e o

Estado assume o papel de fazê-la acontecer.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram concebidos como uma proposta inovadora, e como a via pela qual se construiria uma educação e uma escola de qualidade no país. Distribuídos inicialmente em versões preliminares, os documentos em sua forma final, ora eram apresentados como proposta de reorientação curricular, ora como o próprio currículo nacional que deveria ser revisto periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação (BRASIL, 1997). Distribuídos pelo MEC, através da Secretária de Educação Fundamental, este referencial foi apresentado como sendo fruto de um processo democrático amplamente discutido e legitimado por inúmeros pareceres.

Entre os anos de 1995 e 1996, os pesquisadores associados à Anped voltam-se para a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, expressando sua rejeição à determinação do governo de controlar, por meio dos mesmos e de mecanismos de avaliação, a escola pública brasileira, a fim de imprimir-lhe a qualidade de que careceria (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 19).

Posicionando-se com relação às mobilizações da Anped, o MEC argumenta sobre a importância de se estabelecer um currículo nacional, tomando o argumento dos altos índices de evasão escolar e de repetência como ponto de sustentação para a implantação dos PCN. Desta forma, podemos dizer que estes foram forjados na intencionalidade de serem implantados como um currículo nacional. Ao fomentar a implantação de um currículo com pretensão universal, o Governo colabora para que se mantenham os padrões de poder perspectivados pelas estruturas de poder capitalistas com relação à educação dos povos subalternizados/oprimidos do país, entre eles os povos do Campo.

Esta lógica de construção e implementação das políticas curriculares, no caso específico dos currículos para a formação de Pedagogos (as) / Professores (as) para atuar na Educação campestre, começa a mudar a partir da intervenção dos Movimentos Sociais do Campo. Estes, ao ocuparem espaços oficiais de construção das políticas públicas de Governo e de Estado, conseguem conquistar avanços significativos para a Educação do Campo. Dentre esses avanços, destacamos como de importância expressiva, para esta pesquisa, a publicação do Decreto n. 7.352/2010 que determina a

obrigatoriedade das IES públicas, de fazerem constar a Educação do Campo nos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, a publicação deste Decreto, no Governo Lula, encerra uma década de enfrentamentos e conquistas legais para a Educação campestina no país.

Ao realizarmos estas reflexões sobre a implementação de políticas educacionais e de currículo, no Brasil, podemos dizer que muito mais do que uma razão de atendimento social em si, as políticas educacionais consentidas e naturalizadas caracterizam-se como uma das faces da reorganização do capitalismo, e que certamente não se encerra com medidas pontuais em si ou pelo reconhecimento do estado de expropriação de direitos. Isto porque a exclusão e negação dos povos subalternizados/oprimidos, entre eles os povos campestinos do país, e a exploração dos trabalhadores alcançam uma dimensão contraditória e difusa na estrutura de poder na relação entre o global e o local e entre as classes sociais.

Neste caso, a globalidade refere-se às interfaces oficiais das políticas e legislações para a sociedade sob a ótica da horizontalização indistinta dos cidadãos, ao mesmo tempo refere-se também ao movimento de tensões entre o poder hegemônico, representado pelo Estado e suas políticas e os poderes contra-hegemônicos representados pelos Movimentos Sociais do Campo.

Para entendermos como se dá este movimento de tensões nas localidades, representadas nesta pesquisa pelos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UFPB/*Campus I* e também as entre as globalidades, nesta investigação, representadas pelas políticas públicas educacionais, foi possível na medida em que, buscando compreender os lugares e os sentidos da Educação do Campo nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do CE/UFPB-*campus I*, nos aprofundamos na análise dos dados desta investigação.

CAPÍTULO IV – OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFPB/CAMPUS I: LUGARES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo trazemos a caracterização dos cursos de Pedagogia da UFPB/*Campus I* e a análise dos dados da pesquisa. Trabalhamos com dois níveis de análise: no primeiro nível, analisamos as DCNP, consubstanciadas no Parecer CNE/CP n. 05/2005, no Parecer CNE/CP n. 03/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006. Trazemos os dados analisados por curso, sendo o primeiro o Curso de Licenciatura em Pedagogia (Magistério da Educação de Jovens e Adultos), o segundo o Curso de Licenciatura em Pedagogia (Magistério da Educação do Campo) e o terceiro, o Curso de Licenciatura em Pedagogia (Magistério da Educação Infantil), na modalidade à distância.

No segundo nível de análise, trazemos as intersecções entre a análise das DCNP, os Pareceres e Resoluções do CONSEPE/UFPB e com os PPC que compõem o *corpus documental* deste estudo, buscando evidenciar as aproximações e distanciamentos dos mesmos no que diz respeito aos lugares e sentidos da Educação do Campo nestes.

É importante repetir que tanto nos documentos institucionais da UFPB quanto nas DCNP, trabalhamos com os seguintes descritores: povos excluídos, povos oprimidos, sujeitos de direitos, educação rural e educação do campo.

4.1 O lugar da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia

O contexto de aprovação das DCNP é também um contexto de disputas entre projetos políticos, entre projetos de visão de mundo. As discussões e embates que envolveram a aprovação dessas Diretrizes, levaram também os seus autores a questionar a identidade ou as identidades do curso e dos profissionais que se pretendia formar. Esse movimento

tem um marco importante em 1998, quando a comissão de especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia

e o seu encaminhamento ao CNE, em 1999 [...] (AGUIAR et al, 2006, p. 824 – 825).

De acordo com Aguiar et al (2006), o período que se segue à elaboração desse documento, acirrou ainda mais as tensões entre as entidades citadas acima e o MEC. As tensões que se estabeleceram eram fruto, principalmente, da pretensão do MEC em manter “separadas” as formações do/a Pedagogo/a (bacharel/a) e do/a Pedagogo/a (licenciado/a).

A Anfope posicionou-se a favor da construção de um currículo para o curso de Pedagogia que unisse o bacharelado e a licenciatura em um só corpo, passando o currículo a contemplar um universo mais amplo de saberes e fazeres e possibilitando ao/a profissional pedagogo/a atuar em um campo mais amplo, tanto na docência como na área de gestão escolar quanto em espaços extra-escolares.

Após quase uma década de embates, finalmente é emitido o Parecer CNE/CP n. 05/2005 que traz um avanço na definição da identidade profissional do/a pedagogo/a, destacando que a formação desse/a profissional “abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (Parecer CNE/CP n. 05/2005). Segue-se então a Resolução CNE/CP n. 01/2006 que define as finalidades do curso e as aptidões requeridas para a formação do/a pedagogo/a:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Parecer CNE/CP n. 01/2006).

Assim, amplia-se o horizonte da formação do/a pedagogo/a, requerendo-se ainda que o currículo dos cursos de Pedagogia se estruturam em um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, um núcleo de estudos integradores e o estágio curricular.

As DCNP destacam ainda a necessidade do egresso do curso “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Resolução CNE/CP n. 01/2006).

Se há uma abertura do leque de formação e atuação profissional do/a pedagogo/a esperávamos também que nestas Diretrizes estivessem contidas a preocupação com a Educação dos povos do Campo. Para evidenciar nossos achados, na próxima sessão, trataremos de analisar as DCNP, buscando nelas os lugares da Educação do Campo.

4.1.1 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para localizar nas DCNP o lugar da Educação do Campo, utilizamos os descritores já citados anteriormente. A saber: povos excluídos, povos oprimidos, sujeitos de direitos, educação rural e educação do campo. Compusemos quadros e identificamos em quais lugares era citada a Educação do Campo a partir da identificação dos descritores no documento, o que nos permitiu compor os Quadros a seguir:

Quadro 6 - Lugar da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia – DCNP (Parecer CNE/CP n. 05/2005)

ESTRUTURA DO DOCUMENTO	Parecer CNE/CP n. 05/2005
Histórico do Curso	X
Princípios	-
Objetivo do curso de Pedagogia	-
Perfil do Licenciado	X
Organização do Curso de Pedagogia	X
Duração dos Estudos	-
Implantação das Diretrizes Curriculares	-
Conclusão	-

Fonte: elaboração da autora, 2015

Quadro 7 - Lugar da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (Resolução n. 01/2006)

Artigos	Resolução n. 01/2006
1º - 4º	-
5º	X
6º	X
7º	-
8º	X
9º - 15º	-

Fonte: elaboração da autora, 2015

Estes Quadros nos permitem observar que, apesar das DCNP se pautarem em uma perspectiva de formação mais ampla para o/a Pedagogo/a e conterem avanços significativos nesse campo da formação, elas ainda tratam, no nosso entendimento, timidamente da Educação do Campo e dos povos excluídos historicamente. Esta observação torna-se mais clara no momento em que visualizamos os lugares em que essa modalidade de educação aparece.

No Histórico do curso, no final do texto, faz-se a seguinte referência:

[...] Os movimentos sociais também tem insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos soci-

ais, culturais, econômicos e políticos (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p.5).

Esta citação encontra-se no final do texto e traz em destaque a “insistência” dos movimentos sociais em destaque, o que pode ser entendido como prerrogativa apenas dos movimentos sociais exigir que a formação se pautar no horizonte da construção de uma educação inclusiva.

Com relação ao Parecer n. CNE/CP n. 03/2006, este não consta dos quadros de análise acima, pois conserva toda a estrutura do Parecer CNE/CP n. 05/2005, alterando apenas o artigo 14, reiterando a “concepção de que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (Parecer CNE/CP n. 03/2006, p. 2).

Interessante notar que essas DCNP são pautadas por um alargamento nos princípios e objetivos da formação do/a Pedagogo/a, porém, em raríssimas vezes o seu texto traz explícitos esses princípios e objetivos no que diz respeito à sua construção no *lôcus* das matrizes curriculares dos cursos. Por exemplo, quando tratam da questão da organização dos cursos, cita-se o dever de se respeitar, nesta, a “diversidade sociocultural e regional do país”, no entanto não há uma discussão posterior sobre como os cursos devem integrar essa questão da diversidade em sua organização.

Quando tratam da questão relativa às aptidões do/a egresso/a do curso de Pedagogia, trazem o dever do/a mesmo/a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Parecer n. 05/2005, p. 9). E em seguida destacam, entre toda essa diversidade, orientações específicas apenas para os professores indígenas, “dada a particularidade das populações com que trabalham” (idem, p. 9).

Ao dizer como deverão se estruturar os projetos pedagógicos de curso, define que

dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; **educação do campo**; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 10)²¹.

Nessa direção, é perceptível que há avanços, mesmo que tímidos, nas exigências para a formação do/a pedagogo/a, no que diz respeito a que nos PPC das instituições esteja contemplada a diversidade e a inclusão dos povos historicamente excluídos e subalternizados no Brasil, entre eles, os povos do Campo.

Nas próximas sessões, tratamos de explicitar, através das nossas análises, como essas exigências estão contempladas nos PPC dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do *campus I* da UFPB.

4.2 Caracterização do curso de Licenciatura em Pedagogia (área de aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Especial - EE)

O Curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento na EJA e EE, foi criado no ano de 1949, através da Lei Estadual n. 341/49, tendo sido autorizado pelo Decreto n. 30.909/52 e reconhecido pelo Decreto Presidencial n. 38.146/55.

Passou por um processo de Reformulação exaustivo de debates e tensões, que teve início na década de 1980 e visava a sua redefinição. Este processo de redefinição do curso foi “concluído” apenas no ano de 1996 com a reestruturação curricular aprovada pela Resolução do CONSEPE n. 13/96 que definia o curso e suas áreas de aprofundamento da seguinte forma:

²¹ Grifo nosso

Art. 1º - O Curso de Graduação em Pedagogia, ministrado pelo Centro de Educação, Campus I, conferirá o grau de Licenciado em Pedagogia para o Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais).

§ 1º - Para concluir a Licenciatura referida no *caput* deste artigo, o aluno deverá cursar, no último semestre do curso, uma das Áreas de Aprofundamento.

§ 2º - São Áreas de Aprofundamento do Curso de Pedagogia: Magistério do Ensino Normal; Magistério em Educação Especial; Magistério em Educação de Jovens e Adultos; e Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Art. 2º - O Curso de Pedagogia adotará, em caráter experimental, o Sistema Seriado Anual para o Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental e o Sistema Seriado Semestral para as Áreas de Aprofundamento.

§ 1º - O Curso terá duração mínima de 4,5 (quatro e meio) anos para o turno diurno e de 5,5 (cinco e meio) anos para o turno noturno, e, no máximo, de 7 (sete) anos para os dois turnos.

§ 2º - O Curso terá uma carga horária mínima de 3.000 (três mil) horas de atividades didáticas [...] (Resolução n. 13/1996 CONSEPE/UFPB, 1996).

Após outra série de discussões e revisões, é aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, através da Resolução CONSEPE n. 64/2006, que é alterado pela Resolução CONSEPE n. 13/2009. Esta Resolução altera a área de aprofundamento do curso para “Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial”. Também faz acréscimos:

a) nos Conteúdos Complementares: o trabalho de Conclusão de Curso que perfazia um total de 60 h/a, passa a perfazer 30 h/a; acrescenta-se o componente curricular Libras, com 30 h/a;

b) nos Conteúdos Complementares Optativos: acrescentam-se os componentes curriculares Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O curso funciona em regime de créditos nos turnos diurno e noturno, sendo que, para o turno diurno o tempo mínimo de conclusão são oito períodos letivos, enquanto que para o turno noturno o tempo mínimo de conclusão são nove períodos. A carga horária total para a sua integralização é de 3.210 horas/aula, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 8 - Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em
Pedagogia/ Área de Aprofundamento: Magistério da Educação de Jovens e
Adultos e Magistério da Educação Especial

CONTEÚDOS CURRICULARES	CRÉDITOS	C/H	%
1. Conteúdos Básicos Profissionais	112	1.680	52,33%
1.1 Componentes Básicos Profissionais	112	1.680	
2. Conteúdos Complementares	102	1.530	47,56 %
2.1 Componentes Complementares Obrigatórios	76	1.140	
2.2 Componentes Complementares Optativos	08	120	
2.3 Componentes Complementares Flexíveis	18	270	
TOTAL GERAL	214	3.210	100%

Fonte: CONSEPE/ Resolução n. 64/2006; CONSEPE/Resolução n. 13/2009.

4.2.1 Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de aprofundamento Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial

Para proceder a análise do PPC do curso em tela, trabalhamos com os descritores já citados neste estudo, buscando primeiro evidenciar o lugar que a Educação do Campo ocupa no mesmo. O quadro abaixo nos ajudou a identificar na estrutura do PPC o lugar da Educação do Campo:

Quadro 9 - Lugar da Educação do Campo no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de Aprofundamento – Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial

PROJETO PEDAGÓGICO – ESTRUTURA	LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Apresentação	-
Contexto do Curso de Pedagogia	x
Justificativa	-
Fundamentação Teórica e Metodológica	-
Objetivos do Curso	-
Perfil Profissional	-
Competências, atitudes e habilidades	x
Campo de atuação profissional	-
Composição Curricular	x
Ementas	x

Fonte: elaboração da autora, 2015.

É possível perceber na estrutura deste documento uma preocupação em atender as exigências do Parecer CNE/CP n. 05/2005 (que, junto com a Resolução CNE/CP n. 01/2006 consubstanciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia – DCNP). Quando se contextualiza o curso, trata-se da “proposta preliminar” de reformulação do mesmo, que contém entre os seus aspectos “a criação, no curso de Pedagogia, de 'áreas de concentração' tais como Educação de Adultos, Educação Especial, Formação para o Magistério [...], de Educação Rural” (p. 6).

Porém, no decorrer da contextualização do curso, esta preocupação não volta a aparecer, ao contrário das outras áreas de concentração citadas, que são descritas pormenorizadamente.

Quando trata das competências e habilidades do egresso do curso de Pedagogia, O PPC destaca que este profissional deve

demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (PPC, 2006, p.15).

Pensamos que a Educação do Campo deve estar contemplada neste quesito “diversidade”, porém não é explicitada, nomeada.

Na composição curricular, destacamos (nos guiando pelos nossos descritores) nos Conteúdos Complementares Obrigatórios a disciplina Educação e Diversidade Cultural e nos Conteúdos Complementares Optativos as disciplinas Educação Popular e Teorias e Práticas da Educação. O Quadro abaixo traz as ementas das mesmas.

Quadro 10 - Ementas Analisadas do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial

DISCIPLINA	LUGAR	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	EMENTA
Educação e Diversidade Cultural	Conteúdos Complementares Obrigatórios	60 horas	04	O fenômeno da educação nas culturas humanas. A questão do gênero e a identidade nas culturas. Manifestações culturais e educacionais nas distintas etnias. Pensamentos, ensinamentos e práticas antro-po-educacionais de alguns mestres da humanidade.
Educação Popular	Conteúdos Complementares Optativos	60 horas	04	Concepções clássicas e contemporâneas da educação popular. Cultura erudita e cultura popular. Educação não formal, educação permanente, educação popular e educação cidadã; a escola pública e a educação popular; educação popular e movimentos sociais. A dimensão educativa da educação popular.
Teorias e Práticas da Educação Popular	Conteúdos Complementares Optativos	60 horas	04	Não disponibilizada no PPC

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Ao procedermos a análise das ementas acima destacadas, pudemos notar que elas destacam a diversidade e a educação popular, porém as disciplinas que tratam da Educação Popular ocupam um lugar “menos privilegiado” do que a disciplina Educação e Diversidade Cultural. Enquanto que esta ocupa um

lugar de conteúdo obrigatório, aquelas ocupam o lugar de conteúdo complementar optativo, ou seja, essas disciplinas podem ou não acontecer durante todo o período da graduação de uma determinada turma.

Isso demonstra que o lugar da Educação Popular, na qual poderá estar contemplada a discussão da Educação do Campo, apesar de estar evidenciado no currículo, ainda é um lugar subalternizado dentro deste curso. Porém, percebemos como avanço a proposta contida na ementa da disciplina Educação e Diversidade Cultural, ao tratar das questões étnicas e de gênero. No entanto, com relação à Educação do Campo, podemos dizer que ela não é vista como fazendo parte dessa diversidade cultural explicitada na ementa em tela.

Na próxima sessão, caracterizamos o curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de aprofundamento na Educação do Campo e explicitamos as nossas análises sobre o mesmo.

4.3 Caracterização do curso de Licenciatura em Pedagogia (área de aprofundamento na Educação do Campo)

Este curso foi aprovado em 2009, através da Resolução CONSEPE/UFPB n. 47/2009 e justifica-se pela necessidade de formação de pedagogos (as) /professores (as) para atuar “em projetos educativos nas áreas rurais em geral e de assentamentos dos movimentos sociais do campo” (CONSEPE, 2009).

Funciona no horário noturno e em regime de créditos e o mínimo de tempo exigido para sua integralização é de onze períodos.

A carga horária total para a mesma é de 3.210 h/a, distribuídas conforme o Quadro a seguir:

Quadro 11 – Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia/ Área de Aprofundamento: Educação do Campo

CONTEÚDOS CURRICULARES	CRÉDITOS	C/H	%
1. Conteúdos Básicos	108	1.620	51%
1.1 Conteúdos Básicos Profissionais	75	1.125	
1.2. Estágio Supervisionado	33	495	
2. Conteúdos Complementares	106	1.590	49%
2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios	62	930	
2.2 Conteúdos Complementares Optativos	20	300	
2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis	24	360	
TOTAL GERAL	214	3.210	100%

Fonte: CONSEPE/ Resolução n. 47/2009

Este curso tem como objetivo a “formação de professores de nível superior [...] para atuar em projetos educativos nas áreas rurais em geral e de assentamentos dos movimentos sociais do campo” (CONSEPE/ Resolução n. 47/2009). Sua criação justifica-se pela necessidade de políticas de garantia do direito à educação dos povos do campo. Tem como objetivos específicos:

- Formar professores que estejam em condições de suprir demandas sócio-culturais, relacionadas ao seu campo de conhecimento e atuação, seja no campo da educação formal seja no campo dos movimentos sociais;
- Propiciar aos futuros professores, uma formação abrangente, nas dimensões: cultural, política, epistemológica, ética e estética, que os torne aptos a desenvolverem estratégias educativas democratizadoras de acesso ao conhecimento, numa perspectiva sócio-histórica;
- Qualificar a atuação profissional dos educadores do campo, elevando, assim, o nível de conhecimento dos filhos dos cam-

poneses, bem como dos membros das comunidades e assentamentos rurais;

- Formar professores/pesquisadores em Pedagogia para atuar de 1º ao 4º anos da Educação Fundamental, tendo como perspectiva um referencial teórico-metodológico interdisciplinar e investigativo, desenvolvendo saberes pedagógicos a partir das questões vividas na prática cotidiana das escolas e dos educandos;
- Ofertar o curso de Licenciatura em Pedagogia, para educadores das áreas rurais e dos Assentamentos da reforma agrária para atender às necessidades de melhoria da educação;
- Promover a educação do aluno do campo, enfatizando a relação com a cultura, valores, com a formação para o trabalho e participação social.
- Proporcionar uma prática educativa a partir do diálogo com as grandes questões de educação e de desenvolvimento social, a fim de desenvolver uma formação crítica.
- Desenvolver projeto educativo em articulação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo e de seus sujeitos.
- Desenvolver formação que propicie o exercício de atividades de assessoramento e gestão pedagógica em projetos educativos nas áreas de assentamentos dos movimentos sociais do campo.
- Promover a integração Universidade Federal da Paraíba com os movimentos sociais do campo, na prática de Educação e Movimentos Sociais, a partir do envolvimento de professores e alunos (CONSEPE, Resolução n. 47/2009).

Salvo algumas especificidades, que discutiremos no próximo item, os objetivos deste curso não se diferenciam substancialmente dos objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

4. 3.1 Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de aprofundamento Educação do Campo

Ao analisarmos este PPC lançamos mão dos mesmos descritores que utilizamos para analisar o projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de Aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial. Isto nos permitiu compor o seguinte Quadro:

Quadro 12 - Lugar da Educação do Campo no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de Aprofundamento – Educação do Campo

PROJETO PEDAGÓGICO - ESTRUTURA ²²	LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Justificativa	x
Objetivos	x
Princípios norteadores do curso	x
Perfil profissional do licenciado em pedagogia	x
Saberes, competências e habilidades da(o) pedagogo(a)	x
Pressupostos teórico-metodológicos	x
Ementas	x

Fonte: elaboração da autora, 2015

Apesar de ter elencados dez objetivos específicos do curso, apenas seis tratam de uma formação específica do pedagogo/a para atuar na Educação do Campo e em nenhum deles afirma-se o protagonismo dos sujeitos da formação como sujeitos oriundos das áreas rurais do Estado da Paraíba. Este fato nos chama a atenção para o silenciamento dos povos do Campo nas decisões que os afetam. Um dos objetivos é: “qualificar a atuação profissional dos educadores do campo, elevando, assim, o nível de conhecimento dos filhos dos camponeses, bem como dos membros das comunidades e assentamentos rurais” (Resolução CONSEPE, n. 47/2009). Este tipo de entendimento sobre o “nível de conhecimento” dos povos do Campo, parece estar na contramão das lutas por uma educação do e no Campo.

Entendemos que os conhecimentos dos povos do Campo são conhecimentos construídos historicamente e socialmente, são conhecimentos que dizem das suas construções identitárias (MOLINA, 2010). Dizer que se pretende “elevar o nível de conhecimento dos filhos de camponeses”, é, antes de tudo negar essas construções. Depois, é afirmar a supremacia de um conhecimento construído academicamente. Em síntese, nos seis objetivos que tratam especi-

²² É importante dizer que na redação deste PPC, ora se utiliza a nomenclatura licenciado (sem atentar para o gênero) e ora se utiliza a nomenclatura pedagogo(a) (atentando para o gênero). Optamos, para efeito de análise, manter a grafia tal qual consta no documento.

ficamente de ações para a formação de “educadores do Campo”, nota-se a ausência do diálogo na construção dessa formação.

Com relação ao perfil do egresso, o documento traz o seguinte:

Destacamos para o perfil do egresso algumas preocupações constantes nas proposições em discussão com vistas à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia:

- Promover o desenvolvimento e aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Matemática Ciências, História e Geografia;
- Estabelecer relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- Realizar pesquisas, que proporcionem conhecimentos sobre os educandos, os processos de aprendizagem, o currículo, a organização do trabalho educativo e a prática pedagógica;
- Apropriar-se de processos de construção do conhecimento científico e pedagógico,
- Identificar problemas sócio-culturais e educacionais, propondo alternativas, que demonstrem postura investigativa, pensamento lógico e crítico, em face da complexa realidade, com vistas a superar a exclusão social;
- Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Participar da elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico institucional;
- Relacionar a educação às linguagens midiáticas, ao processo didático-pedagógico, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação – TIC - adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Demonstrar consciência ecológica, étnico-racial e respeito à diversidade nas suas dimensões, por exemplo, de gêneros, classes sociais, culturas, religiões;
- Reconhecer e respeitar as manifestações cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- Reconhecer e respeitar a realidade do campo e a diversidade das culturas e sujeitos que habitam o espaço rural (Resolução CONSEPE n. 47/2009).

Este “perfil do egresso” demonstra novamente um lugar de silenciamento da Educação do Campo, pois a mesma só é contemplada no último item. Ainda pensamos que se o curso é voltado para atender à demanda de “educadores” oriundos de áreas rurais e de assentamentos, então eles/as próprios são esses sujeitos “que habitam o espaço rural”, o que parece não ser considerado, pelo menos no texto acima.

Quanto aos itens que se seguem no PPC, abrem um espaço maior para a discussão da formação de professores para atuar na Educação do Campo, distinguindo-se do curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento na EJA e EE quando discute os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o curso com área de aprofundamento em Educação do Campo e define os princípios norteadores da proposta, sintetizando que:

o curso de Pedagogia deve ter presente um compromisso com a dinâmica social e atento às mudanças que ocorrerem no processo histórico, visando a uma permanente avaliação curricular por parte dos professores, alunos e comunidade escolar a partir da concepção de que o currículo não é algo pronto e imutável, e, sim, um contínuo processo de construção participativa baseada na investigação e prática coletivas (PPC, 2008, p. 14).

Esta citação demonstra a abertura ao diálogo e à parceria com os sujeitos participantes do curso, o que não pudemos perceber com relação aos objetivos. Já quando trata do campo de atuação do/a profissional egresso/a, a Resolução traz o mesmo texto do perfil do/a egresso/a do curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em EJA e EE, que por sua vez está em sintonia com as DCNP²³.

Por sua vez, as ementas analisadas são as que constam no Quadro a seguir:

Quadro 13 - Ementas Analisadas do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Área de Aprofundamento na Educação do Campo

DISCIPLINA	LUGAR	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	EMENTA
Fundamentos sócio-históricos da Educação do Campo	Conteúdos Básicos profissionais	60 horas	04	Contextualização sócio-histórica da luta pela terra e por educação. Origem e problematização do conceito de educação do campo, concepções teóricas e práticas educativas. Papel social da escola do Campo.
Educação, economia popular solidária e práticas	Conteúdos Básicos profissionais	60 horas	04	Princípios sociais, econômicos, políticos e educativos da economia

²³ Estes textos estarão transcritos no Quadro Geral de Análise do Corpus Documental da pesquisa.

associativas				solidária; práticas educativas nas formas de organizações coletivas de produção e comercialização do Campo
Pesquisa e práticas educativas na Educação do Campo I	Conteúdos complementares obrigatórios	60 horas	04	Introdução à pesquisa científica, com ênfase na Educação do Campo, relacionando os aportes teóricos históricos, filosóficos, sociológicos e pedagógicos, proporcionando a relação teoria-prática de forma interdisciplinar
Gestão de processos educativos em escolas do Campo	Conteúdos Básicos profissionais	60	04	Modelos organizacionais de escola e formas de gestão. Gestão educacional e desafios do cotidiano escolar. A gestão democrática da unidade escolar: o processo administrativo e sua dimensão político-pedagógica. Autonomia das escolas. Educação, gestão democrática e participação popular. Orçamento e democracia. Cidadania na escola. Organização e funcionamento dos Conselhos Escolares. Especificidades da gestão nas escolas rurais, gestão na educação do Campo
Projeto de pesquisa e extensão no campo I	Conteúdos complementares obrigatórios	90	06	Execução e avaliação de proposta de intervenção integrando ensino, pesquisa e extensão nas diversas práticas educativas do Campo
Educação e Movimentos Sociais	Conteúdos básicos profissionais	60	04	Os movimentos sociais como espaço educativo na formação da cidadania. A relação entre poder e saber no processo de construção e apropriação do conhecimento no âmbito dos movimentos sociais. A articulação da educação não-formal com o sistema formal de ensino e o papel dos movimentos sociais. As tendências e perspectivas da educação dos movimentos populares na realidade brasileira hoje. A contribuição dos movimentos sociais para a educação do Campo
Currículo e	Conteúdos	60	04	Os diferentes paradigmas

Educação	Complementares obrigatórios			do currículo: as tendências tradicionais, crítica e pós-crítica. O processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento. O currículo, as normas e a política educacional brasileira. O currículo e a construção do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola. O currículo na perspectiva da Educação do Campo
Projeto de pesquisa e extensão no Campo II	Conteúdos complementares obrigatórios	60	04	Execução e avaliação de proposta de intervenção integrando ensino, pesquisa e extensão nas diversas práticas educativas do Campo
Estágio Supervisionado na Educação do Campo I	Estágio Supervisionado	75	05	Estudo avaliativo sobre as experiências vivenciadas no Ensino Fundamental (séries iniciais), considerando-se: a) questões relacionadas com a vivência do estagiário em situação de observação e participação no processo pedagógico; b) questões teórico-metodológicas inerentes ao processo educativo em desenvolvimento no âmbito das práticas vivenciadas
Estágio supervisionado II	Estágio supervisionado	90	06	A dinâmica da sala de aula, planejamento e o ensino/aprendizagem em salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nos conteúdos e na prática de ensino da Língua portuguesa, possibilitando o desenvolvimento dos vários níveis de competência profissional
Estágio Supervisionado III	Estágio supervisionado	120	08	A dinâmica da sala de aula, planejamento e ensino/aprendizagem em salas dos anos iniciais, possibilitando o desenvolvimento dos vários níveis de competência profissional
Estágio supervisionado IV	Estágio supervisionado	120	08	Estudo avaliativo sobre as práticas de educação de crianças nos anos iniciais da Educação básica, objeto de estágio, considerando as implicações teórico-metodológicas relacionadas às: a) questões da observação do estágio enquanto situação de

				aprendizagem da sistematização da prática pedagógica; b) caracterização e avaliação da participação do estagiário, enquanto sujeito da formação no processo de desenvolvimento do estágio. O ensino/aprendizagem da Educação Básica
Estágio supervisionado V	Estágio supervisionado	90	06	A gestão da escola e da sala de aula e o ensino/aprendizagem da Educação Básica no Campo. Avaliação do processo de ensino vivenciado. Defesa e apresentação do trabalho
Educação Popular	Conteúdos básicos profissionais	60	04	As concepções filosóficas e históricas, metodologias e tendências contemporâneas da Educação Popular. A escola pública e a educação popular; a educação popular e os movimentos sociais; a educação popular na sociedade brasileira atual
Educação e trabalho no Campo	Conteúdos complementares optativos	60	04	O trabalho como princípio educativo. Relação entre sistema produtivo, sistema de profissionalização e sistemas de formação do trabalhador. Propostas pedagógicas experimentais fundamentadas no trabalho com propósito educativo; educação e trabalho e suas dimensões políticas e pedagógicas com ênfase nas especificidades do trabalho no Campo
Seminário temático em educação ambiental	Conteúdos complementares optativos	60	04	Emergência do paradigma ambiental; o estudo do meio enquanto componente curricular para o ensino nas séries iniciais. Análise das tendências em educação ambiental. O papel da escola na educação ambiental do Campo
Tecnologias Educacionais e processos inclusivos	Conteúdos complementares optativos	60	04	Abordagem interdisciplinar, propondo-se o tratamento das tecnologias de comunicação e informação no ambiente educativo. Uso e prática das tecnologias como instrumento de organização e luta na Educação do Campo
Teorias e práticas	Conteúdos Básicos	75	05	A dimensão educativa das

da educação popular	profissionais			práticas sociais em educação popular. Teoria e prática de educação popular com ênfase nas teorias de Paulo Freire. A educação na perspectiva da Educação do Campo
---------------------	---------------	--	--	---

Fonte: PPC, 2008; Resolução CONSEPE n. 47/2009.

Nas ementas do currículo deste curso de Pedagogia, pudemos constatar que todas as que traziam os descritores utilizados neste estudo, ocupavam um lugar de disciplinas obrigatórias no percurso da formação. Pudemos perceber, no entanto, que disciplinas como Educação e Trabalho no Campo, Escola Rural e Classes Multisseriadas e Educação e Juventude Rural encontram-se no rol dos Conteúdos Complementares Optativos.

Com relação às ementas dos Estágios Supervisionados, mesmo que não conste nos seus textos os descritores desta pesquisa resolvemos mantê-los pelo fato de que o documento PPC, 2008, define sobre os mesmos o seguinte: “os componentes curriculares ligados à prática do estágio supervisionado serão as áreas rurais e em assentamentos, nas escolas e organizações comunitárias como associações e cooperativas” (PPC, 2008, p. 15). Sendo assim, entendemos que toda a carga horária destinada às disciplinas de Estágio Supervisionado deve ser cumprida nos locais citados no documento.

Quanto às outras ementas constantes do Quadro 13 e que foram analisadas, entendemos que encontram-se em sintonia com as DCNP, porém ainda guardam lugares (mesmo que normativamente estejam claros) pouco definidos para a Educação do Campo e para as discussões que a embasam. Partem de uma discussão mais ampla de educação e parecem não privilegiar as discussões mais específicas e urgentes da Educação do Campo. Por exemplo, quando lemos na ementa de Educação e Trabalho no Campo que a ênfase deve ser nas “especificidades do trabalho” no Campo.

Sabe-se que não existe “o Campo”, mas uma multiplicidade de culturas convivendo em territórios múltiplos, em áreas rurais. Se é assim, não podemos falar de “um trabalho” com características de “trabalho do campo”. Ao nosso ver, essa ementa reduz a multiplicidade e a diversidade de culturas e, conseqüentemente de “trabalhos” camponeses (WANDERLEY, 2010).

Por outro lado, demos destaque à ementa da disciplina Fundamentos sócio-históricos da Educação do Campo, que trata da perspectiva histórica de luta dos povos camponeses pela terra e do papel social da escola do Campo. Após análise das ementas, podemos entender que há um esforço, no sentido de adequar o projeto curricular do curso às necessidades da formação de pedagogos/as professores/as para atuar nas escolas do Campo.

Na próxima seção trataremos da caracterização e análise do Projeto Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade à distância, com área de aprofundamento na Educação Infantil.

4.4 Caracterização do curso de Licenciatura em Pedagogia (área de aprofundamento na Educação Infantil - ei) – modalidade à distância

O Curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento na EI, teve seu PPC aprovado em 2007, através da Resolução CONSEPE n. 23/2007. No mesmo ano, a Resolução CONSEPE n. 24/2007 aprova o Projeto Pedagógico do curso. Em 2013, este curso tem seu Projeto Pedagógico reformulado através da Resolução CONSEPE n. 12/2013. A reformulação alterou:

a) os Conteúdos Básicos Profissionais: passando a carga horária total de 1.725 h/a para 1.920 h/a; diminuição da carga horária do Estágio Supervisionado, de 405 h/a para 300 h/a.

b) os Conteúdos Complementares: houve uma redução de carga horária total nos Conteúdos Complementares Obrigatórios, que passou de 1.185 h/a a 1.115 h/a; houve também redução de carga horária nos Conteúdos Complementares Optativos, de 195 h/a passou a 120 h/a; Reduziu-se ainda a carga horária dos Conteúdos Complementares Flexíveis, de 120 h/a para 105 h/a.

A justificativa para o seu funcionamento é receber uma demanda de formação de pedagogos/as professores/as que o curso presencial não tem condições de atender. Por isso, o curso constituiu polos de atendimentos em cidades do interior do Estado da Paraíba e do Estado de Pernambuco. Desse modo, o curso funciona em regime de créditos, e abrange 20 (vinte) Polos Municipais de

Apoio Presencial, sendo 18 (dezoito) destes no Estado da Paraíba e 2 (dois) no Estado de Pernambuco²⁴.

A carga horária total para a sua integralização é de 3.210 horas/aula, e o tempo mínimo para a mesma é de 8 (oito) períodos. A carga horária está distribuída conforme o Quadro a seguir:

Quadro 14 – Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade à Distância/ Área de Aprofundamento: Magistério da Educação Infantil

CONTEÚDOS CURRICULARES	CRÉDITOS	C/H	%
1. Conteúdos Básicos Profissionais	128	1920	58%
2. Conteúdos Complementares	92	1380	42%
2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios	77	1155	36%
2.2 Conteúdos Complementares Optativos	8	120	4%
2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis	7	105	2%
TOTAL GERAL	220	3.300	100%

Fonte: CONSEPE/ Resolução n. 12/2013.

O curso tem como objetivo a formação de professores para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, para a atuação em processos de Gestão Educacional (CONSEPE, Resolução n. 12/2013).

Uma das áreas mais nevrálgicas e carentes da Educação do Campo, de acordo com Soares (2014), é a Educação Infantil. Visto que a mesma é de certa forma invisibilizada no âmbito dos municípios, nos quais, quando existem espaços para a Educação Infantil no Campo, as salas funcionam nas Escolas junto com o Ensino Fundamental em condições, em sua maioria, precárias e

²⁴ São estes os Polos Municipais: Alagoa Grande, Araruna, Cabaceiras, Campina Grande, Conde, Coremas, Cuité de Mamanguape, Duas Estradas, Itabaiana, Itaporanga, João Pessoa, Livramento, Lucena, Mari, Pitimbu, Pombal, São Bento, Taperoá (na PB); Limoeiro, Ipojuca (em PE).

negligenciando o direito da criança campesina que é o de ter educação de qualidade, com profissionais habilitados para cuidar e ensinar.

No quadro abaixo tratamos de identificar o lugar da Educação do Campo no Currículo do curso:

Quadro 15 - Lugar da Educação do Campo no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade à distância / Área de Aprofundamento – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

PROJETO PEDAGÓGICO - ESTRUTURA	LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Histórico e Justificativa	-
Objetivos	-
Perfil dos Formandos	-
Competências e Habilidades	-
Campo de Atuação	-
Ementas	-

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Em nenhuma parte da estrutura do PPC cita-se nenhum dos descritores da pesquisa, o que podemos afirmar, não está em sintonia com as DCNP que propõem, além de invisibilizar os povos do Campo, a diversidade de gênero, de etnia, de credo, geracional etc., principalmente no que diz respeito ao perfil do egresso contido no seu artigo 5º:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...]

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...] (Resolução CNE/CP n.01/2006).

Nesse sentido, em nível de estrutura do PPC, não visualizamos uma aproximação com o que determinam as DCNP. Também não visualizamos nenhum descritor utilizado neste estudo nas ementas do curso. O fato de a Educação do Campo estar silenciada neste Currículo torna-se mais preocupante na medida em que todos os polos de apoio presencial possuem áreas rurais. Des-

se modo, fica clara a não preocupação deste curso em atender às diversas e diferentes infâncias do Campo, ao mesmo tempo em que o silenciamento desta Educação em uma formação voltada para a demanda de formação de pedagogos/as professores sinaliza para um descompromisso com a garantia do direito fundamental das crianças camponesas à uma educação de qualidade.

Na próxima sessão, explicitamos o segundo nível de análise deste estudo, que é o Quadro síntese do entrecruzamento dos PPCs dos cursos com as exigências para a formação de pedagogos/as contidas nas DCNP, evidenciando neste nível o lugar e o não-lugar da Educação do Campo nestes documentos.

4.5 O LUGAR E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PPCS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPB CAMPUS I E NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – QUADRO SÍNTESE

A seguir apresentamos o Quadro-síntese para evidenciarmos os lugares e os sentidos da Educação do Campo nos documentos que analisamos. A intenção de trazer este Quadro síntese foi a de evidenciar os avanços e silenciamentos sobre a Educação camponesa nas políticas locais e nacionais.

Quadro 16 – Os lugares e os sentidos da Educação do Campo nos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPB campus I e nas DCNP

N.	DOCUMENTO	LUGAR	SENTIDO
1	DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia	Histórico do Curso	Educação do Campo nos currículos da Licenciatura em Pedagogia como exigência dos Movimentos Sociais do Campo
		Perfil do Licenciado	Educação do Campo imersa na discussão da Diversidade
		Organização do Curso de Pedagogia	Educação do Campo deverá constar do Projeto pedagógico institucional apenas se a realidade local assim exigir
2	PPC – Licenciatura em Pedagogia/ Área de Aprofundamento EJA e EE	Contexto do Curso de Pedagogia	Educação do Campo como área de concentração e identificada como Educação Rural

		Competências, atitudes e habilidades	Educação do Campo imersa nas discussões da diversidade
		Composição Curricular	Educação do Campo poderá estar imersa na disciplina obrigatória Educação e Diversidade Cultural e nas disciplinas optativas Educação Popular e Teorias e práticas da Educação Popular
		Ementas	Educação do Campo poderá estar contida na disciplina Educação Popular
3	PPC – Licenciatura em Pedagogia/Área de Aprofundamento Educação do Campo	Justificativa	Educação do Campo contemplada como necessidade de formação específica em sintonia com as carências do contexto local
		Objetivos	Educação do Campo vista a partir da visão acadêmica, sem requisição do protagonismo dos sujeitos do Campo
		Princípios norteadores do curso	Educação do Campo como embasamento para a formação na sua totalidade
		Perfil profissional	Educação do Campo tratada como um dos requisitos do perfil dos egressos
		Saberes, competências e habilidades	Educação do Campo não tem um destaque dentro desse item
		Ementas	Educação do Campo presente em 18 ementas do Curso que trazem as especificidades dos saberes da formação de professores para atuar nas escolas camponesas
4	PPC – Licenciatura em Pedagogia/Área de Aprofundamento EI	Invisibilização	Invisibilização

Fonte: elaboração da autora, 2015

As informações deste Quadro síntese são discutidas nas Considerações a seguir.

CONSIDERAÇÕES

Discutir o curso de Pedagogia é discutir também a identidade da formação do (a) professor (a) / pedagogo (a). O contexto de criação deste curso e a sua história nos dizem das relações que se estabelecem entre esse curso e as perspectivas de modelos de sociedade em constante disputa na história da educação brasileira. Por sua vez, o campo do currículo e, mais especificamente das políticas curriculares no Brasil, nos diz a quem tem servido historicamente a educação no país. Também nos diz dos campos de lutas e os espaços de enfrentamentos e embates por projetos diferentes de sociedade. Para Freire, a compreensão do currículo “abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação” (FREIRE, 2000, p. 123). Sobre isso, nos diz Apple (2000):

o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo [...] a decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (APPLE, 2000, 53).

Por sua vez, o debate sobre a formação do pedagogo (a) / professor (a) para atuar na Educação do Campo é relativamente novo no Brasil, tendo ganhado corpo e visibilidade na esteira das discussões sobre o novo paradigma do Campo que vem se construindo a partir da década de 1980 no país. Todavia, acreditamos que a discussão sobre a formação desse (a) profissional para atuar nas escolas do Campo não está dissociada da discussão mais geral sobre as políticas de formação inicial de professores (a) que envolve, entre outros aspectos, o *locus* da formação inicial, os currículos e

os projetos político-pedagógicos das agências formadoras e as políticas nacionais de formação de pedagogos (as) / professores (as).

Para Freitas (2002), é necessário ao discutir sobre a formação do pedagogo (a) / professor (a), recolocar em questão as construções históricas dos mesmos na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação e de valorização do magistério, retomando as discussões sobre os fins da educação, o que significa a retomada também dos projetos históricos e consequentemente da definição de que educação se deseja construir na nossa sociedade.

Para a materialização desta perspectiva de formação global é necessário que se forje dentro dos cursos de Pedagogia uma “nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos. ” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 832).

Em oposição à uma política de formação de professores de caráter global destaca-se o posicionamento de Arroyo (2007):

se pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais (p.161).

Nesta perspectiva, as escolas campesinas passam a ser exigência e a formação específica dos (as) professores (as) do Campo passa a ser condição primeira para que se garanta o direito à uma escolarização que respeite as construções culturais e de existência dos povos campesinos. Visualizamos nas DCNP a abertura à construção de Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura em Pedagogia fundados em uma perspectiva de formação global e orientados para a convivência com a diferença, e por que não dizer a exigência mesma de que os PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia contemplem a diversidade em seus currículos.

No caso da formação específica, esta terá então como uma de suas marcas o entendimento do professor do Campo sobre a força que o território, a

terra, o lugar tem na formação social, política, cultural e identitária dos povos do Campo (ARROYO, 2007). Nesse sentido, percebemos que o *lócus* dessa formação específica não seria o curso de Pedagogia. Não para as proposições contidas nas DCNP quando definem como deverá ser articulado o Projeto pedagógico das instituições:

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Consequentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (Parecer CNE/CP n. 05/2005).

Se o *lócus* da formação específica não é o curso de Pedagogia, então é necessário que discutamos os possíveis espaços para a formação específica de professores (as) para atuarem na Educação do Campo. Os cursos, objeto de estudo dessa pesquisa demonstraram estar articulados com essa proposição das DCNP, porém nos objetivos e na justificativa do curso de Licenciatura em Pedagogia/área de aprofundamento em Educação do Campo, existe a justificativa de que este curso foi criado para atender às demandas deficientes de formação das áreas rurais do Estado da PB.

Por sua vez, a Educação do Campo não está contemplada em nenhum momento no PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em EI, modalidade à distância que atende vários polos em cidades que tem significativas populações em áreas rurais.

Notamos que existe, nesse caso, um descompasso ou mesmo uma falta de diálogo institucional sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia, que poderia ou deveria contemplar uma formação do (a) Pedagogo (a) /Professor (a) mais ampla e o mesmo tempo que contemplasse as especificidades dos povos excluídos do país, entre eles, os povos do Campo.

Por outro lado, podemos visualizar nos cursos de Licenciatura em Pedagogia do *campus I* da UFPB uma tentativa de acolher a diversidade, baseando-se em diferentes perspectivas de formação. No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em EJA e EE, que propõe uma formação de cunho mais geral, a Educação do Campo encontra-se em um lugar não privilegiado, porém definido de acordo com o que perspectivam as DCNP. No caso do Curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo e no curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade à distância, com área de aprofundamento em EI, trazem nos seus PPCs a perspectiva de uma formação mais específica focada na Educação do Campo e na Educação Infantil, conforme discutido no capítulo IV deste estudo.

Nessa direção, podemos identificar duas perspectivas para a formação do pedagogo (a) / professor (a) nos cursos de Licenciatura em foco. Este fato gera um campo produtivo de tensões e de embates sobre a formação à medida em que estas perspectivas evidenciam cada uma a seu modo, a preocupação com uma escolarização que se baseie na garantia do direito fundamental dos povos excluídos de terem respeitadas as suas construções identitárias, suas diferenças e necessidades.

A intersecção entre essas perspectivas de formação de pedagogos (as) /professores (as) para atuar no Campo encontra-se principalmente no momento em que um dos seus fins é garantir uma escolarização que se paute no respeito às singularidades dos povos excluídos. Então, acreditamos que o diálogo entre as mesmas perspectivas e os movimentos populares e sociais do Campo significa a possibilidade de se assumir, no campo da formação dos pedagogos (as) / professores (as), um posicionamento de enfrentamento das ausências e invisibilidade impostas historicamente pela subalternização/opressão dos povos excluídos, entre eles os povos do Campo.

Apoiando-nos em Giroux (1999), podemos inferir que esse diálogo, ao contrário de ser espontâneo, é possibilidade de nas tensões e conflitos se construir novas possibilidades para a formação do Pedagogo (a) /Professor (a) no *campus I* da UFPB. Diálogo este que não será produtivo, arriscamos dizer, se caminhar no sentido de recriar, em sua síntese, uma nova proposta de formação que se paute na heterogeneidade. Pelo contrário, esse diálogo se cons-

trói e se afirma questionando as relações de poder assimétricas trazendo como possibilidade de acontecer a realização da

desconstrução não apenas daquelas formas de privilégio que beneficiam os homens, os brancos, a heterossexualidade e os donos de propriedades, mas também daquelas condições que têm impedido outras pessoas de falar em locais onde aqueles que são privilegiados em virtude do legado do poder colonial assumem a autoridade e as condições para a ação humana (GIROUX, 1999, p. 39).

Convém ainda dizer que estamos entendendo que esse diálogo baseia-se na compreensão de uma Educação do Campo como território de produção de conhecimento que pode se estabelecer para além das amarras hegemônicas, modernas e coloniais através do diálogo intercultural com as vozes silenciadas dos povos campesinos.

Ao analisar os PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do campus I da UFPB, no Relatório do PROLICEN - 2013 (Programa de Apoio às Licenciaturas), no trabalho desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire – GEPPF e intitulado: “Desenhos curriculares dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UFPB: uma releitura freireana da formação do pedagogo”, Porto e Amorim (2013), constatam que

a ausência de debates para discutir o projeto político-pedagógico dos cursos de Pedagogia fez com que houvesse duplicidade de cursos de Pedagogia em um mesmo Centro, ao tempo que infringiu a Resolução CNE/CP n. 01/2006 [...] Consideramos ainda insuficiente o debate democrático para o estudo da Pedagogia no Centro de Educação, uma vez que o debate só acontece como os professores excluindo a classe discente e os servidores, o que dificulta a construção coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia (PORTO; AMORIM, 2013, p. 24).

Assim, fica claro para nós que a ausência do diálogo problematizador no âmbito institucional e do diálogo entre os cursos e os Movimentos Sociais tem se mostrado como um impedimento para que se aprofunde a discussão sobre a formação do (a) / Pedagogo (a)/Professor (a) e a construção curricular das Licenciaturas em Pedagogia do *campus* I da UFPB, no sentido de que a diversidade e as especificidades dos povos excluídos, entre eles os povos campesinos, não se encontre apenas no lugar de “componente curricular”, mas que

também faça parte do cotidiano, do movimento da formação, que seja significada permanentemente em todos os espaços da ação-reflexão-ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.A.A. **Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior**. Tese de Doutorado, Recife: UFPE/PPGE, 2008.

AGUIAR, M.A.S. [et al]. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 de fevereiro de 2013.

ANDRADE, D. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Revista Educação e Sociedade**. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 ago. 2011.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. São Paulo: Vozes. 2012.

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13 de Fevereiro de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº9394/96)**. Disponível em: www.mec.com.br. Acessado em: 13 de Fevereiro de 2015.

_____. **Parecer CNE/CP n. 05 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acesso em: 06 jul. 2011.

_____. **Resolução CNE/CP n. 01 de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acesso em: 06 jul. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13005/2014. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 12 de março de 2015.

BZERZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: Papirus, 2005.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jan. 2015.

CALDART, R.S. A Escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo.** Petrópolis. Vozes, 2004.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, Coleção por uma educação básica do campo, n. 4. p. 25-36, 2002.

_____. **Interculturalidade objeto de saber no campo curricular da educação de jovens e adultos.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Anais 34ª Reunião Anual: Educação e Justiça Disponível em <http://www.anped.org.br>. Natal. RN.2011.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista.** São Paulo: Alfa Ômega, 1982.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DOURADO, L.F. **Plano Nacional de Educação (2011-2020) - Avaliação e perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: julho, 2014.

FERNANDES, B.M. Os Campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M.C. (Org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília, DF – Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FILHO SILVA, L. G. **Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN.** Dissertação (Mestrado em Educação), UFPB, João Pessoa, 2014.

FLEURI, R.M. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: **Educação, Sociedade & Culturas, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, n. 16. p. 45 – 62. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 de março de 2011.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional –** Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOHN, M. G. Movimentos Sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em 08 set. 2015.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HOLLANDA, H.B. **Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/1970**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

LOPES, A.C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, jul-dez. 2005, v. 5, n. 2, p. 50 – 64. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm. Acesso em: 24 jan. 2012.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, M.C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, M.C (Org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOREIRA, A. F. A e SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. A e SILVA, T.T (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, A. F. A Crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto Editora, 1993.

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, R.C.C. **Impasses, resistências e singularidades na construção de projetos político-pedagógicos**: as formas de enfrentamento na implementação das políticas de formação dos profissionais da educação na UFBP. Doutorado (Tese em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

PORTO, R.C.C e AMORIM, A.L.N. **Relatório do PROLICEN-2013: Desenhos curriculares dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de pedagogia da UFPB: uma releitura freireana da formação do pedagogo** (mimeo). GEPPF/UFPB, 2013.

ROCHA, M.I.A. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFG. In: SOARES. L. [et al.] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTIAGO, M.E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M.E (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

_____. O Projeto político pedagógico da escola como instrumento da gestão democrática. In: **Políticas e gestão da educação básica**. MACHADO, L.B.; SANTIAGO, M. E. (Orgs.). Recife: Ed. Universitária, UFPE, 2009.

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

_____. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A. [et al]. **A Crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço - Técnica e Tempo Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Por uma Outra Globalização: Do Pensamento Único à Consciência Universal**. São Paulo: Record, 2000.

SAUER, S. **Terra e modernidade**: a reinvenção do campo brasileiro. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2010.

SAUL, A.M. **Tramas Conceituais Freireanas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP**. 2012. Disponível em: <http://www.redefreireana.com.br>. Acesso: 22, mar, 2014.

SILVA, A.P.S. Orientações curriculares para a Educação Infantil do campo. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7162-2-10>. Acesso em: 13 nov, 2015.

SILVA, S.B. **Programa nacional de educação da reforma agrária. Uma política de educação brasileira para o campo**. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <http://www.aacademica.org/000-062/2062.pdf> . Acesso em: 20, julho, 2015.

SILVA, T.T. **Teorias de currículo**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, J.F. **E a Educação popular: ?que?**: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

_____. **Prática pedagógica e formação de professores**. BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. (Orgs.). Editora Universitária da UFPE, Recife, 2009.

TANURI, L.M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14, p. 61-88. Disponível em www.scielo.com.br. Acesso em: 25,out, 2014.

VALA, J. A. Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. dos S.; PINTO, J. M (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2003

VASQUÉZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

WALLERSTEIN, I. **El moderno sistema mundial III: la segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista**. México: Siglo Vientiuno, 1998.

