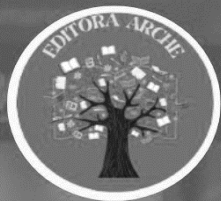




Andréa Maria Brandão Meireles
Gleydson da Paixão Tavares

**A FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DO CAMPO NO
PROAÇÃO II: LIMITES E
POSSIBILIDADES DO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES EM
EXERCÍCIO**

SÃO PAULO | 2024



Andréa Maria Brandão Meireles
Gleydson da Paixão Tavares

**A FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DO CAMPO NO
PROAÇÃO II: LIMITES E
POSSIBILIDADES DO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES EM
EXERCÍCIO**

SÃO PAULO | 2024

1.^a edição

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO
PROAÇÃO II: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO**

ISBN: 978-65-6054-044-6



Autores

Andréa Maria Brandão Meireles
Gleydson da Paixão Tavares

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO
PROAÇÃO II: LIMITES E POSSIBILIDADES DO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
EXERCÍCIO

1.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHE
2024

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

M514f Meireles, Andréa Maria Brandão.
A formação de educadores do campo no proação II: limites e possibilidades do programa de formação de professores em exercício [livro eletrônico] / Andréa Maria Brandão Meireles, Gleydson da Paixão Tavares. – São Paulo, SP: Arche, 2024. 217 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6054-044-6

1. Educação do Campo. 2. Trabalho Docente. 3. Formação de Professores em Serviço. I. Tavares, Gleydson da Paixão. II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE chancelada pela Editora Arche.

São Paulo- SP

Telefone: +55 (11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

1ª Edição- *Copyright*© 2024 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 – Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 – São Paulo – SP.

Tel.: 55(11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutorando. Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR
Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt - MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta uma avaliação dos limites e possibilidades do Curso de Pedagogia ofertado no programa de formação de professores em exercício, no PROAÇÃO II.

O texto foi produzido mediante a realização de uma pesquisa para fins acadêmicos e buscou investigar o paradigma de educação do campo do curso de Pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO Sede II, respondendo à questão: Quais elementos teórico-práticos no PROAÇÃO efetivamente favorecem uma mudança paradigmática da educação do campo?

A Análise de Conteúdo, combinada ao materialismo histórico-dialético foi tomada como princípio metodológico. Como corpus foram selecionados o Projeto Pedagógico; o Programa da disciplina Educação do Campo; além de entrevistas semiestruturadas aplicadas a camponeses-professores do município de Ilhéus, a coordenadores do curso na UESC e a coordenadores municipais da Educação do Campo.

A categoria da contradição entre possibilidade-realidade apontou para a educação do campo como fenômeno social, na percepção de seus estados reais e de suas possibilidades.

A análise dos dados coletados permitiu inferir que o caráter sócio-político desta proposta educativa é a materialização de uma educação popular e ruptura da estrutura da sociedade capitalista,

porém, dentro das possibilidades de concretização de sua proposta de ação, há condicionantes que subtraem sua força de atuação.

Destarte, o desafio posto para os gestores de políticas públicas é perceber, no modelo capitalista, elementos para sua superação e posterior implementação de uma pedagogia socialista, seja nos cursos específicos de formação de educadores do campo ou em cursos de pedagogia responsáveis pela formação em exercício de professores que atuam na educação básica da classe popular, do campo e da cidade.

Este livro reúne textos que discutem aspectos da educação do campo, da formação de educadores e educadoras do campo e da política de formação de professores, e está estruturado em 05 capítulos.

No Capítulo I, será apresentada a introdução e os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa que culminaram na produção deste livro.

No Capítulo II, serão abordados aspectos sobre o histórico e os desafios da atualidade concernentes à educação do campo, com ênfase na política de formação de professores, na educação do campo e na formação de educadores e educadoras do Campo.

O Capítulo III tem por objetivo explicar sobre os limites e as possibilidades do Curso de Pedagogia do PROAÇÃO II e a educação do campo com destaque a identidade e a gestão do Curso.

O Capítulo IV apresentará o currículo do Curso, considerando: o conceito de campo, a questão agrária, a experiência dos camponeses-professores e a disciplina educação do campo

Já O Capítulo V discorrerá sobre o conceito de escola e de escola do campo com vistas à compreensão do sentido da escola no Curso de Pedagogia do PROAÇÃO II bem como sobre a avaliação do Curso.

Esperamos que as leituras contribuam para reflexões sobre a formação de educadoras e educadores do campo a partir de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, de um Programa Especial de Formação de Professores e Professoras, que desenvolveu uma proposta de educação popular que atendia exclusivamente as professoras e aos professores que atuavam em escolas públicas e que tinha a proposta de utilização da experiência docente como elemento formativo.

Boa leitura!

A autora e o autor,

Andréa Maria Brandão Meireles

Gleydson da Paixão Tavares

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
CAPÍTULO I - Introdução e Procedimentos Metodológicos.....	12
1 Introdução	13
1.2 Procedimentos Metodológicos	25
CAPÍTULO II - Educação do Campo: Histórico e desafios da atualidade	38
1.1 A Política de Formação de Professores	44
1.2 A Educação do Campo	51
1.3 A Formação de Educadores e Educadoras do Campo: Desafios	58
CAPÍTULO III – O Curso de Pedagogia do PROAÇÃO II e a Educação do Campo: Limites e Possibilidades	68
1.1 Identidade	69
1.2 Gestão.....	91
CAPÍTULO IV – O Currículo do Curso de Pedagogia do PROAÇÃO II	110
1.1 O conceito de Campo.....	111
1.2 A questão agrária	118
1.3 A experiência dos camponeses-professores.....	126
1.4 A disciplina educação do campo	144
CAPÍTULO V – O conceito de escola e de escola campo do Curso de Pedagogia do PROAÇÃO II	160
1. Conceito de escola e de escola do campo do curso de pedagogia do PROAÇÃO II	161
1.1. ESCOLA.....	161
1.2 O Sentido da Escola no Curso de Pedagogia do PROAÇÃO II	162
CONSIDERAÇÕES	187
REFERÊNCIAS	196
ÍNDICE REMISSIVO.....	203

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) trouxe para o debate político a necessidade da formação inicial e continuada para os docentes da Educação Básica ao definir, em seu Art. 62, que a formação de docentes para atuação neste nível de ensino se dá em nível superior, com curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, além de estabelecer o nível médio na modalidade normal como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental¹. Nesse contexto são pertinentes as Metas do Plano Nacional de Educação (PNE)², que preveem a Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, a fim de assegurar que todos os professores da Educação Básica

¹ A atuação nas escolas do campo requer formação mínima em nível normal médio, conforme o Artigo 12 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

² Projeto de Lei nº 8.530, recentemente aprovado pelo Congresso Nacional, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência do Plano Nacional de Educação.

possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. O fomento da legislação brasileira à formação de licenciatura em nível superior, inclusive para os professores que atuam na Educação do Campo, é necessário: de acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica 2013, cerca de 25% dos professores brasileiros que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio ainda possuem, no máximo, o Ensino Médio ou Magistério; no Nordeste, apenas 58,1% dos professores possuem formação em nível superior.

Além do esforço necessário para graduar os educadores, é necessário também, aprimorar com urgência a qualidade da formação, tanto nos cursos de Pedagogia como nas demais licenciaturas. Na Bahia, a formação de professores em serviço, na sua modalidade presencial, foi regulamentada pelo Decreto 8.523/2003 e ocorreu por meio de convênios celebrados entre a Secretaria Estadual de Educação e as universidades públicas, visando o oferecimento de cursos de graduação plena aos professores do quadro efetivo das redes públicas que possuíam nível

médio. A partir daí, novas experiências de estruturação do ensino superior voltadas para a formação de professores em exercício, foram desenvolvidas, tais como: a Rede UNEB 2000, da Universidade do Estado da Bahia; a Rede UEFS, da Universidade Estadual de Feira de Santana; o Programa de Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); o PROAÇÃO, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e o Projeto Irecê, da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Por meio da oferta de cursos com modalidades especiais cada uma dessas propostas guarda a sua especificidade³ na formação em nível superior dos profissionais da educação que atuam nas redes públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de suas regiões de influência. Entretanto, ao analisarem estes programas como um conjunto de ações educativas desenvolvidos pelo governo baiano desde a década de 1980, Chapani e

³ Embora as propostas das Universidades sejam distintas, elas foram centralizadas no Instituto Anísio Teixeira (IAT). Ligado à Secretaria Estadual de Educação (SEC), o IAT é responsável, dentre outros aspectos, pela concepção e realização de cursos de formação inicial e continuada, configurando-se como executor das Políticas de Formação Docente na Bahia. (Chapani; Carvalho, 2009).

Carvalho (2009) consideram que eles se inserem em uma única política educativa fundamentada em princípios neoliberais:

Desde meados dos anos 1990 a política macroeconômica brasileira tem sofrido forte influência do Banco Mundial (BM), com consequências no campo educacional, visto que os empréstimos concedidos por essa instituição estão atrelados à submissão às suas orientações na elaboração e execução de projetos. Muitas ações desenvolvidas pelo Estado da Bahia para formação dos professores da rede pública contaram, além dos recursos estaduais, com financiamento federal e de agências internacionais (Chapani; Carvalho, 2009, p. 212).

As políticas educativas neoliberais têm tido a finalidade de atender às exigências para o trabalho docente, ajustando-se à formação/qualificação de um trabalhador adequado ao modelo de reestruturação do capital. Substituindo o espaço outrora ocupado pelas políticas assentes em preocupações sociais, tais políticas têm se voltado a uma formação docente pautada no discurso de competência, conceito muito utilizado na contemporaneidade e que busca atender aos princípios da flexibilidade, autonomia e criatividade, para citar alguns

requisitos⁴ (Macedo, 2006, p. 3).

No campo do debate político sobre a formação dos professores da Educação do Campo, destaque-se a atuação dos movimentos sociais pela reforma agrária, que vem conseguindo, com o apoio e financiamento do governo federal, articular programas de formação de professores para atuação nos espaços de reforma agrária, a exemplo do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), na modalidade Normal Médio e do curso de Pedagogia da Terra e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que visa estimular nas universidades públicas a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação de educadores para atuação com populações que trabalham e vivem no e do campo. Essa política educacional do campo, gestada no seio

⁴ O investimento e o deslocamento de recursos do Governo Federal em programas de formação de professores por um lado legitima as universidades como instituições de formação, mas, por outro lado, denuncia a adesão às políticas neoliberais, na medida em que incentiva o desenvolvimento de ações e programas pontuais, em lugar de fortalecer e ampliar os cursos de licenciaturas já existentes.

dos movimentos sociais, defende uma concepção de educação protagonizada pelas populações do campo e não ofertada ao campo, uma abordagem definitiva para que se entendam as especificidades campestinas (Arroyo, 2007).

Sobre a Educação do Campo, diversas são as dificuldades, dentre elas a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação; a predominância de escolas pequenas e unidocentes, formada por turmas multisseriadas; o investimento insuficiente do Estado; gestão deficitária (INEP, 2003). Quanto à formação do docente do campo, ainda são poucos os que apresentam diploma de nível superior, estando, em sua grande maioria, reféns de uma política de contratação temporária das administrações municipais. No caso de Ilhéus – localizado na microrregião litoral sul e na mesorregião sul baiano, com 84,3% da população residente na cidade e 15,7%, no campo – a rede municipal de ensino atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II, sendo que das 47 unidades escolares, 13 são escolas nucleadas do campo, as quais

compreendem 7.094 alunos e 198 professores⁵.

Levando-se em consideração este significativo contingente, a Educação do Campo em Ilhéus tem sido objeto e sujeito de mobilizações sociais em favor de suas especificidades, contudo, não obstante estas reivindicações, um cotejo entre o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de escolas urbanas e de escolas do campo já demonstra uma disparidade. Tomando por base a meta de 4,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental o ano letivo de 2013, os melhores resultados estão na cidade: Barão de Macaúbas (4,6); Oswaldo Ramos (4,4); Centro de Atenção Integral a Criança e Adolescente (4,3). Por outro lado, as escolas com os piores resultados estão no campo: Castelo Novo (2,5); Banco do Pedro e Banco Central (2,9). Para os anos finais do Ensino Fundamental II, o índice previsto era de 3,3. Dentre as escolas que atingiram essa meta, a maioria está na zona urbana: Pontal (4,5); Themistocles Andrade (3,9); Instituto

⁵ Conferir documento anexo, Normas Operacionais e Diretrizes para a Oferta da Educação Básica do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Ilhéus.

Municipal de Ensino Lavigne (3,8); Banco da Vitória (3,3). Os piores resultados são das escolas do campo: nucleadas do Castelo Novo (1,9); Banco Central (2,2); nucleadas do Santo Antônio (2,5); Inema (2,9) e Polo N. S. das Neves (2,7).

Foi nesse contexto político e educacional que vi refletidas minhas inquietações profissionais sobre a formação de professores. No ano de 2007, ingressei como docente substituta na UESC, tendo, logo em seguida, a oportunidade de trabalhar em cursos de formação de professor em exercício, mais especificamente no curso de pedagogia do PROAÇÃO e de magistério do PRONERA, na modalidade normal médio. Essas experiências me encantaram e despertaram meu interesse para a temática Formação de Professores para atuação nas escolas dos campos⁶. No exercício da docência nas turmas do PROAÇÃO, pude identificar, em diversas situações, uma postura deslumbrada dos alunos-professores do campo⁷. O

⁶ Opta-se, aqui, por grafar o termo campos no plural, tendo em vista a heterogeneidade dessa categoria de análise.

⁷ Embora o projeto pedagógico do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II utilize a nomenclatura alunos-professores, daqui em diante os

fato de estes educadores estarem na universidade rompe com a naturalização do acesso restrito ao ensino superior, porém esse ingresso não se constitui como uma ocupação política do espaço universitário – é como se estar ali não correspondesse a ter o direito de estar ali. Um traço que exemplifica este distanciamento é a recorrência das dificuldades simbólicas apresentadas pelos educadores do campo ao longo do curso que, embora concebido para estabelecer o diálogo entre teoria e prática na formação docente, nem sempre se pautava na compreensão de campo como um espaço de vida.

No que diz respeito aos estudos acadêmicos, o curso de pedagogia ofertado no Programa PROAÇÃO foi objeto de estudo de Ramos (2011), que investigou a formação inicial em serviço, concluindo que o processo de elaboração, o conteúdo e a prática do currículo do curso possibilitaram aos professores o encontro de seu ser pessoal

mesmos serão tratados por camponeses-professores, em virtude da autoafirmação de uma identidade política camponesa, no reconhecimento de que esta identidade prescinde e integra a identidade docente na formação do educador do campo (Ver discussão na categoria Identidade).

com um saber-fazer profissional, oportunizando, portanto, a ressignificação de suas práticas pessoais e profissionais. Gonçalves (2012) investigou o lugar da experiência na materialização do curso, demonstrando que a experiência profissional dos alunos/professores foi incorporada no currículo de forma difusa e ambígua, em razão das posturas pedagógicas assumidas pelos professores formadores. Hora e Tavares (2009) pesquisaram as ações psicopedagógicas, enfatizando a interdisciplinaridade na formação do professor como elemento que favorece a inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais.

Os trabalhos citados trouxeram importantes contribuições para a pesquisa em educação e para a implementação de programas de formação de professores em serviço, porém enfocam o programa PROAÇÃO, não especificam a formação do educador do campo. Tendo em vista a importância da reflexão sobre a educação do campo nos cursos de formação de professores, com destaque ao atendimento às Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, o presente estudo volta-se para a

experiência do PROAÇÃO II (2007-2010), desenvolvida pela UESC em parceria com diversos municípios, dentre eles o de Ilhéus, onde está localizado o campus dessa universidade e onde atuam os sujeitos entrevistados nessa pesquisa – 41 (quarenta e uma) dentre as 200 (duzentas) vagas do PROAÇÃO II foram disponibilizadas aos professores-alunos da rede municipal de ensino de Ilhéus, dentre os quais 08 atuavam na educação do campo ⁸.

A experiência como docente-formadora junto aos professores/alunos no PROAÇÃO fomentou algumas inquietações que motivaram esta pesquisa: i) Como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo vêm sendo contempladas nos cursos de licenciatura, ofertados em programas de formação de professores em exercício? ii) As experiências dos professores do campo foram contempladas em seu percurso formativo? De que forma? iii) Qual paradigma de Educação do Campo está presente no Projeto Pedagógico

⁸ Tendo em vista a inexistência de registro específico na Universidade sobre o atendimento do programa aos professores que atuam na educação do campo, foi feito o levantamento estatístico e identificado este número.

destes programas? Em outras palavras, há espaço para a educação do/no campo no currículo de programas de formação de professores em exercício? Nesse cenário, em que a qualidade da educação básica oferecida nas escolas do campo está nitidamente desnivelada em relação às escolas da cidade, esta pesquisa buscou investigar qual o paradigma de educação do campo do curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO II, respondendo à questão: Quais elementos teórico-práticos no PROAÇÃO efetivamente favorecem uma mudança paradigmática da educação do campo?

No que tange à organização textual, esta dissertação apresenta-se da seguinte maneira: na introdução apresenta-se a contextualização do tema, a justificativa desta pesquisa, bem como a estrutura do texto. No primeiro capítulo são trazidos aspectos históricos e estruturais sobre o PROAÇÃO, bem como os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 2009); no segundo capítulo são abordados os aspectos históricos da educação do campo; no terceiro capítulo é apresentada a análise dos dados coletados por

meio de entrevistas e análise documental. A título de conclusão, a última seção deste texto traz as considerações finais.

1.2 Procedimentos Metodológicos

O PROAÇÃO integra o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Aprovado em 1999 pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) ofertou, por três edições, o curso de Pedagogia com habilitação em Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essa implantação ocorreu através do esforço conjunto do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da UESC e dos Secretários de Educação dos Municípios conveniados, por entenderem a importância de possibilitar aos professores que atuam na Educação Básica o acesso à formação em nível superior. O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO foi sistematizado por uma comissão mista constituída por professores do DCIE/UESC e pelos Secretários Municipais

de Educação (ou por seus representantes devidamente constituídos). Tendo em vista as peculiaridades de cada município, esta comissão discutiu a proposta curricular, os critérios para o ingresso dos camponeses-professores no curso, os critérios para a seleção dos docentes e a distribuição das vagas entre os municípios.

A oferta do PROAÇÃO é justificada pelo fato de a Bahia situar-se entre os estados brasileiros com maiores indicadores de professores da rede pública de ensino não graduados (96%)⁹. Diante da exigência legal do curso de graduação para atuação na educação básica, o seu Projeto Pedagógico registra a pretensão de que o PROAÇÃO tenha o caráter de uma real política de educação, de curto e médio prazo, a ser implantada gradativamente, proporcionando o acesso de professores à licenciatura plena. Além desse aspecto, é enfatizado o compromisso social da instituição na formação de professores, visto que o curso se propõe a oferecer condições para que os estudantes possam construir e socializar conhecimentos, contribuindo para a melhoria

⁹Dados coletados em 1998 pela Assessoria de Planejamento Acadêmico (ASPLAN) da UESC.

da qualidade do ensino e atendendo às demandas sociais.

Em sua primeira edição o PROAÇÃO foi realizado em parceria com as prefeituras dos municípios de Camacan, Pau Brasil, Mascote, Arataca, Jussari, Santa Luzia e Porto Seguro, atendendo a 150 alunos no polo de Camacã e a 50 alunos no polo de Porto Seguro. Em 2002, a UESC, diante das solicitações de prefeituras próximas ao seu campus, elaborou a projeto do PROAÇÃO Sede I, que atendeu a 200 alunos de catorze municípios da sua área de influência– Aurelino Leal, Almadina, Aiquara, Barra do Rocha, Coaraci, Ibirapitanga, Itabuna, Itaju do Colônia, Itajuípe, Ilhéus, Santa Cruz da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca. Em setembro de 2007, com a mesma organização e número de alunos e municípios, o curso teve sua terceira edição, o PROAÇÃO SEDE II (Doravante, PROAÇÃO II), o qual foi objeto de análise desta pesquisa.

O curso de pedagogia do PROAÇÃO II foi organizado em uma carga horária de 2.850 horas, sendo 70% de atividades presenciais e 30% de atividades de formação em serviço, individuais e em grupos, desenvolvidas pelos alunos nos seus municípios de origem.

Os três anos de estudos foram distribuídos em nove módulos, com duração de quatro meses cada um e cujas atividades presenciais se davam em uma ou duas semanas por mês¹⁰. O acesso ao curso ocorreu através de um vestibular diferenciado, composto por uma redação com dois temas propostos e 20 questões objetivas voltadas para a educação no contexto atual e para a prática pedagógica e específica. Os professores aprovados para serem estudantes não tiveram redução da carga horária de trabalho, sendo responsabilidade das prefeituras substituí-los na unidade escolar na semana de realização dos estudos na UESC.

Embora não seja um programa específico de Licenciatura em Educação do Campo¹¹, este curso pôde ser

¹⁰ O curso funcionou com 50% de vagas no turno diurno e 50% de vagas no turno noturno. As turmas do diurno faziam suas atividades presenciais uma semana por mês com aulas nos turnos matutinos e vespertino. As turmas do noturno faziam as atividades presenciais em duas semanas, incluindo aulas aos sábados. A instituição do turno noturno no PROAÇÃO Sede II se deu para equacionar o problema apresentado pelos municípios de substituição dos professores nas escolas durante os períodos de atividades presenciais na universidade.

¹¹ Conforme classificação do IBGE, espaço rural. Alguns estudos (SECAD, 2007) consideram também escolas do campo aquelas identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas

acessado por estes sujeitos e, sendo um programa de formação de professores em exercício, se propôs a considerar as experiências dos estudantes em seu processo formativo, o que inclui a experiência dos educadores do campo. Destarte, esta pesquisa teve por objetivo identificar se há, no currículo do curso de Pedagogia ofertado pelo programa PROAÇÃO na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a presença de elementos teórico-práticos que subsidiem uma formação docente ancorada no paradigma da questão agrária. A opção pela investigação do PROAÇÃO II se deu porque esta foi a primeira edição do curso de licenciatura em Pedagogia do Programa PROAÇÃO a inserir a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Projeto Político Pedagógico, aspecto relevante para o decurso desta pesquisa. A avaliação desse programa de formação de professores pretendeu, portanto, contemplar o seu

consideradas urbanas. Essas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo.

processo de formulação e desenvolvimento, bem como os seus resultados, histórica e socialmente contextualizados.

O referencial teórico norteador deste estudo é composto pela discussão sobre a educação como elemento de superação da sociedade capitalista (Mészáros apud Antunes, 2012), (Taffarel; Molina 2012); pelas reflexões sobre educação popular, consciência crítica e consciência ingênua (Freire, 1987; 1999; 2002); pela distinção entre o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário e a influência de ambos na educação do campo (Fernandes, 2000; 2001; 2006), pelas inquietações sobre as políticas de formação de educadores(as) do campo (Arroyo, 2013), (Fernandes, 2006), (Molina, 2006; 2012); pelas experiências em educação desenvolvidas pelo Movimento Sem Terra (Caldart, 2003; 2004; 2005).

Do ponto de vista teórico-metodológico foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), o que possibilitou o estudo articulado da superfície dos textos, ou seja, a descrição de suas estruturas semânticas e/ou linguísticas e dos fatores psicológicos e/ou sociológicos que determinam essas estruturas, caracterizando-as. De maneira geral, a

Análise de Conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas que se utiliza de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (Bardin, 2009, p.44). Dessa maneira, o emprego da análise de conteúdo permitiu a condensação dos dados brutos – obtidos por meio de pesquisa documental e das entrevistas – em categorias operacionais, conforme quatro etapas específicas: I. Organização da análise; II. A codificação; III. A categorização; IV. A inferência, as quais serão descritas a seguir.

A primeira etapa corresponde à pré-análise: após a leitura exploratória de documentos relacionados ao PROAÇÃO, foi constituído o *corpus* da pesquisa documental, composta do Projeto Político Pedagógico e do Programa da disciplina Educação do Campo do curso de Pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO II. Também nesse momento foi definido qual método seria utilizado para a coleta dos demais dados para posterior análise: optou-se

pela realização de entrevistas com alguns membros da equipe administrativa, equipe pedagógica e corpo discente do PROAÇÃO II. Destaque-se que a seleção deste *corpus* atende a três regras importantes da Análise de Conteúdo: exaustividade – a escolha de dois documentos fundamentais à apreensão da base curricular deste curso; pertinência – a coerência da escolha dos documentos com os objetivos da pesquisa e representatividade – a seleção de alguns sujeitos a serem entrevistados, por amostragem. A fim de identificar o posicionamento político que fundamenta o PROAÇÃO II, buscou-se identificar, nesses documentos e entrevistas, aspectos da organização e estruturação curricular do curso, bem como sua contextualização com o cenário escolar dos alunos/professores que atuam no campo, tendo por objetivo delimitar as características de sua proposta curricular em confronto com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que referenciam a formação de professores da Educação do Campo.

A seleção dos sujeitos da pesquisa a serem

entrevistados teve por critério a diversidade de envolvimento com o programa, proporcionando maior amplitude de informações para avaliação do curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO II. No processo investigativo pesquisador e pesquisado constituem duas faces de uma relação essencialmente dialógica e interativa (Belloni, 2000), assim, as entrevistas foram conduzidas mediante roteiro prévio com o acréscimo de perguntas e intervenções pertinentes ao tema, por parte de ambos os sujeitos – pesquisadora e pesquisados. Destarte, foram entrevistadas, no âmbito institucional: a coordenadora geral e o coordenador administrativo do curso na UESC; a coordenadora de Educação do Campo do município de Ilhéus e a professora da UESC que ministrou a disciplina Educação do Campo no programa PROAÇÃO. A fim de verificar a percepção dos professores da educação do campo a respeito do processo de formação e a influência do curso sobre a sua prática pedagógica, foram entrevistados 04 camponeses-professores que, no período de conclusão do curso de pedagogia do PROAÇÃO, atuavam nas Escolas Nucleadas de Couto, Inema, Japú I, Aritaguá I, Aritaguá II,

Santo Antônio.

A segunda etapa da análise de conteúdo, a codificação, se concentrou nas operações de recorte de texto já realizadas na primeira etapa: “Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de *recorte de texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados”. (Bardin, 2009, p. 120, grifos do autor). Em uma pesquisa mediada pela Análise de Conteúdo, o índice corresponde a um tema recorrentemente mencionado e o indicador corresponde à frequência deste tema. Assim, as leituras do Projeto Político Pedagógico do curso e do Programa da disciplina Educação do Campo levaram à identificação do tema Educação do Campo como índice, levando-se em consideração, como regras de enumeração, as frequências/ausências/intensidade de sua aparição ao longo dos documentos analisados.

As categorias de análise não foram estabelecidas a priori, sendo elaboradas a partir do inventário dos elementos presentes nos textos focados: “(...) o analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que

delimita as *unidades de codificação* ou de *registro*. Estas, consoante o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado”. (Bardin, 2009, p. 38, grifos do autor). Desse modo, tendo por referência o índice Educação do Campo, a unidade de registro selecionada foi o próprio tema e a unidade de contexto, o parágrafo onde ele aparece. Quanto ao modo de análise, foi escolhida a abordagem qualitativa, visto que a construção de inferências foi fundada na presença, frequência e pertinência do índice (tema) nas unidades de contexto selecionadas (parágrafos). Para facilitar a identificação, em cada Unidade de Contexto analisada, as unidades de registro – frases ou expressões em que aparecem os temas – estão em negrito.

Na categorização, terceira etapa do método proposto por Bardin (2009), cada unidade de contexto (parágrafo) foi isolada e, em seguida, agrupada em um procedimento por acervos, mediante a classificação analógica e progressiva dos traços semânticos e léxicos que permitiram, objetivamente, sua associação com as condições sócio históricas externas que incidem sobre a produção dos textos

analisados. Nesse sentido, as unidades de contexto selecionadas foram organizadas em quatro categorias: Identidade, que aborda as práticas sociais de identificação com/na Educação do Campo; Gestão, que engloba a tríade universidade, município e educadores; Currículo, que aborda o enfoque dado ao campo, à questão agrária, à experiência dos camponeses-professores e à própria disciplina Educação do Campo; Escola; que engloba o lugar da instituição educacional no PROAÇÃO II e a avaliação feita deste curso. Cada uma dessas categorias reúne dimensões e aspectos específicos, mas complementares no tocante ao debate sobre a implementação de políticas públicas de formação de professores que atendam às especificidades da educação do campo.

Feita essa organização, a Inferência, quarta etapa da Análise de Conteúdo, envolveu a interpretação dos dados: “O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis (...) pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (Bardin, 2009, p. 127).

Tendo por premissa a verificação dos elementos teórico-práticos no PROAÇÃO que efetivamente favorecem uma mudança paradigmática da educação do campo, cada categoria foi examinada, levando-se em consideração, dentre os polos da análise¹², a mensagem emitida em cada unidade de contexto. No que diz respeito às variáveis de inferência, foram tomados por parâmetro os antecedentes da comunicação: a função no universo educacional e o grau de envolvimento de cada grupo de entrevistados, bem como as peculiaridades acadêmicas da implantação de um curso de graduação na modalidade e características do PROAÇÃO.

¹² Emissor, receptor, mensagem, canal (BARDIN, 2009).



CAPÍTULO II

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO E
DESAFIOS DA ATUALIDADE**

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO E DESAFIOS DA ATUALIDADE

A abordagem do tema educação do campo prescinde de uma definição conceitual para os termos rural e urbano. Para o IBGE são urbanas as sedes municipais (cidades) e as sedes distritais (vilas), cujos perímetros são definidos por lei municipal. Também são consideradas urbanas as áreas urbanas isoladas, igualmente definidas por lei municipal, porém separadas das cidades ou das vilas por área rural ou outro limite legal. As áreas rurais são aquelas fora dos perímetros definidos como urbanos. Girardi (2008) chama atenção para a importância dessa conceitualização para o debate sobre a questão agrária no Brasil, na qual se insere a educação do campo:

A identificação e medida do rural e do urbano, bem como a sua caracterização, são indispensáveis para a compreensão da questão agrária no Brasil, visto que nos últimos cinquenta anos têm ocorrido mudanças profundas nas dimensões do rural e do urbano que recontextualizaram a necessidade da reforma agrária no Brasil, ainda mais urgente. Identificar, mensurar e entender o rural e o urbano no território brasileiro possibilita ampliar o debate sobre a questão agrária. (Girardi, 2008, p. 2)

Veiga (2002, 2001 apud Girardi, 2008, p. 41) critica a atual classificação oficial brasileira do rural e do urbano, afirmando que esta classificação induz a uma leitura em que a sociedade rural é tão pequena que seria irrelevante o direcionamento de políticas voltadas a ela. Diante disso o autor propõe outra classificação para o rural e o urbano no Brasil, a qual leva em consideração o tamanho populacional dos municípios e a sua densidade demográfica. Ainda sobre essa questão, Silva (1997) aponta as diferenças e associações inerentes aos conceitos de rural e urbano utilizados pela Sociologia Clássica, correlacionando-os aos territórios e habitantes:

A dicotomia urbano-rural procurava representar, portanto, as classes sociais que contribuíram para o aparecimento do capitalismo ou a ele se opunham na Europa do século XVII e não propriamente um corte geográfico. É a partir daí que o "urbano" passou a ser identificado com o "novo", com o "progresso" capitalista das fábricas; e os rurais - ou a "classe dos proprietários rurais", com o "velho" (ou seja, a velha ordem social vigente) e com o "atraso" no sentido de que procuravam impedir o progresso das forças sociais (...). (Silva, 1997, p. 3)

A partir daí o pensamento acadêmico tomou por

referência essa conceituação que associa o rural ao atraso e o urbano ao desenvolvimento, e que justifica a mobilização dos movimentos sociais pela superação do conceito de rural e pela implementação do campesinato, aqui definido como o conjunto de famílias camponesas existentes em um território (Costa; Carvalho, 2012, p. 113). Esses autores destacam que as famílias camponesas existem em um espaço geográfico politicamente definido, ou seja, em territórios nos quais se desenvolvem relações sociais diversas, em torno das disponibilidades naturais e culturais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo assumem a terminologia educação do campo em substituição à educação rural. Para compreender esta opção, essencialmente pedagógica e essencialmente política, faz-se necessário compreender o que distingue a Educação do Campo da Educação Rural. Nesse sentido, a escola rural é a escola que está situada no espaço rural e atende aos camponeses que residem no campo e trabalham em seu entorno, pautada nos referenciais urbanos:

Para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (Ribeiro, 2012, p. 295).

Segundo Fernandes (2001), a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro data de 1923, constando nos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Nesse período, um intenso debate se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo. Nascia ali o modelo de educação rural do patronato, que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores. A educação rural como uma forma de domesticar os trabalhadores que tinham acesso à educação, desde então esteve a serviço desta forma de controle sociopolítico.

Já a educação do campo nasce da reivindicação dos

movimentos sociais, constituindo-se em uma política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro e como espaço pedagógico e educativo, repleto de sentidos, significados e expressões. Portanto, não é um campo genérico, mas um território camponês. Daí a ênfase na contração do campo: não é no campo, porque o território não é secundário. (Fernandes, 2001). A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para o da educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais (SECAD, 2007, p. 13).

Neste contexto, o Educador do Campo tem papel fundamental na construção de um novo projeto de sociedade. A Educação do campo busca a superação do antagonismo entre campo e cidade, na instituição de um modelo em que ambas figuram de forma complementar e de igual valor. Considerando a existência de tempo e modos diferentes de ser, viver e produzir, admitindo assim a necessidade de novos e variados modelos de educação e

de escola, bem como novas políticas e programas de formação de educadores e educadoras para atuar nestes espaços.

1.1 A Política de Formação de Professores

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores (Brasil, 2001), o curso de licenciatura deve promover a formação de um profissional preparado para exercer influência nas diversas áreas do conhecimento, atuando de forma criativa, crítico-reflexiva e consciente do seu papel de educador comprometido com o processo de transformação social. A licenciatura deve fundamentar a construção dos conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao ensino e também promover experiências interdisciplinares que permitam integrar os conhecimentos e os procedimentos aprendidos (Imbernón, 2004).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – que consolida uma Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009 – prevê um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para a elaboração de um

plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007, que classifica três situações de formação inicial: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura) e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares para habilitação no exercício do magistério.

Para que as universidades brasileiras possam viabilizar a formação inicial e a formação continuada para a grande demanda de professores existentes, é recorrente a utilização de redes de ensino a distância e semipresenciais, bem como de programas de cursos de licenciatura. A título de exemplo, observe-se a oferta de cursos de licenciatura através de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que promove a formação de novos docentes e a qualificação de profissionais que já atuam nas redes de ensino, através da Educação à Distância e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

(PARFOR), que oferta todas as licenciaturas da educação básica ministradas nas modalidades presencial e semipresencial.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) registra que os cursos de formação de professores precisam se constituir em espaços de reflexão, articulando princípios de sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria/prática; gestão democrática; compromisso social e político; trabalho coletivo e interdisciplinar e formação inicial articulada com a formação continuada (ANFOPE, 1998). Entretanto, é preciso assinalar que o histórico da Política de Formação de Professores no Brasil é atravessado por dois grandes projetos de educação, em especial, no decurso da aprovação da LDBEN 9394/96. Este cenário de embates é, portanto, atravessado pelo projeto histórico-social e pelo projeto neoliberal. O primeiro é defendido pelos movimentos dos educadores que lutam pela reformulação dos cursos de formação de professores e defendem esses cursos como espaços políticos de construção e emancipação dos sujeitos e da classe trabalhadora. O projeto neoliberal, por sua vez,

vê na formação de professores uma das estratégias para a consolidação das reformas educativas fundamentais para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas. (Mororó, 2005).

Ambos os projetos criticam o modelo tecnicista de formação de professores da década de 1980 e anunciam a necessidade de reformulação/reforma dos referidos cursos, mas discordam veementemente nos fundamentos, proposições, medidas e finalidades das mudanças defendidas. No contexto neoliberal, a função da escola é a formação do trabalhador flexível, que incorpora maneiras de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, em um universo mais complexo da empregabilidade individual. O setor produtivo exige uma nova racionalidade mediada entre o homem e o trabalho, relação que passa a ser exercida pelo conhecimento de base tecnológica, elemento preponderante na sociedade de mercado. Essa abordagem modifica a abordagem do conteúdo e do método escolar, nomeando a educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento, imprimindo-lhe uma centralidade na agenda

governamental. (Martins, 2010).

Tais questões implicam na existência de uma escola que dê acesso a este conhecimento. Assim, quando o projeto neoliberal tece críticas ao modelo tecnicista de formação de professores, propõe melhorias na formação dos professores a fim de que se atenda às expectativas de competitividade do mercado. (Azevedo, 2004). Esse arcabouço ideológico justifica, no contexto neoliberal, a implementação de legislações e o desenvolvimento de programas que se pautam na ideia da universalização da educação, o que pode levar à redução das desigualdades sociais, mas é inegável que sua meta primordial é a qualificação da mão de obra. (Severino, 2007).

Em contrapartida, o modelo histórico-social concebe a educação como prática histórico-social humana, mediada e mediadora do agir histórico dos homens, sendo-lhe possível planejar e desenvolver intervenções que se propõem a mudar as condições da escola, da educação e da sociedade. Neste sentido, fomentando o pleno domínio e a compreensão da realidade de seu tempo, a formação de professores comprometida com a educação popular não se

restringe ao discurso da empregabilidade e inclusão, investindo no fortalecimento de uma consciência transformadora. (Severino, 2007; Freitas, 1999, 2002)¹. Fala-se aqui em consciência transformadora na acepção do que diz Mészáros (apud Antunes, 2012), de que a educação pode propiciar mudança das condições objetivas de reprodução da sociedade ao mesmo tempo em que assegura a transformação progressiva da consciência.

A esse respeito, é fundamental a distinção entre a consciência ingênua e a consciência crítica feita por Freire (1987). Denomina-se consciência ingênua aquela que se articula diretamente com os fatos, transcorrendo nesse nível e por isso mesmo destituída de subjetividade e de

¹³ Decerto a consciência dos professores não é condição suficiente para transformar a realidade, mas é condição *sine qua non* para mobilização e instrumentalização na busca das mudanças necessárias. A formação de professores de modo geral, e em especial a formação de professores em exercício, não pode, por si mesma, dirigir transformações na realidade material, mas parte-se do pressuposto que ela pode e deve dar uma contribuição, dentro dos limites de suas possibilidades, para transformar. Acredita-se que, como mediadora, pode proporcionar as condições necessárias, mas não suficientes para potencializar as possibilidades de desenvolvimento da consciência da realidade (consciência crítica) e dos conflitos que permeiam a prática educativa (Mororó, 2005).

perspectiva de história. Para Freire (1987), a consciência ingênua é caracterizada por: simplicidade na interpretação dos problemas; idealização do passado; transferência acrítica da responsabilidade e da autoridade; subestimação do homem comum; inclinação ao “gregarismo” característico da massificação; impermeabilidade à investigação; gosto acentuado pelas explicações fabulosas; fragilidade da argumentação; forte teor de emocionalidade; desconfiança de tudo o que é novo; gosto não propriamente do debate, mas da polêmica; explicações mágicas; tendência ao conformismo. A consciência crítica, por sua vez, corresponde a novos esquemas de avaliação e compreensão dos fatos, caracterizando-se pelo desprender-se ativo, pela aquisição de liberdade diante deles e pela assunção da historicidade. (Beisiegel, 2010, p. 31)

A educação do campo aparece na pauta de discussão das políticas públicas, diante das suas especificidades como instrumento para o desenvolvimento sustentável do nosso país. Nesse sentido, a formação do professor que atua nessa modalidade educacional exige métodos e estratégias adequadas a essa realidade.

1.2 A Educação do Campo

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais no campo. Ao mesmo tempo em que é recordista em produção e exportação de diversos gêneros alimentícios, é o país com maior índice de desigualdade na repartição de terra do mundo— 1% de proprietários detém mais de 46% das terras agricultáveis do território brasileiro. Enquanto o progresso é privilégio da pequena fração de proprietários de terra, os trabalhadores rurais transitam entre a marginalização nos centros urbanos ou a submissão a subempregos no próprio campo (Corrêa, 2010). O cenário da questão agrária brasileira traz, de um lado, a progressiva aliança entre o latifúndio e o capital transnacional do agronegócio, o qual intensificou a matriz colonialista do projeto agroexportador brasileiro e do outro, o fortalecimento dos movimentos sociais de massa do campo, cujo maior expoente é o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que acumulou força e experiência no enfrentamento permanente contra o latifúndio (Fernandes, 2006).

A primeira metade da década de 1980 foi marcada pela reorganização política e sindical, após os longos anos de centralização de poder resultante da Ditadura Militar. Novos partidos políticos e sindicatos atuaram para exigir as mudanças necessárias à democratização do país. Nesse momento, fizeram-se presentes os movimentos sociais em defesa de uma educação que fosse apropriada aos/às camponeses/as. Esta mobilização social teve grande repercussão na Constituição de 1988, tornando-a espaço de abertura política para o povo brasileiro, uma vez que incorporou o princípio da participação direta da população na administração pública (Silva, 2003, p. 31). Quase uma década depois, a LDBEN 9.394/96 traz alguns avanços em relação à educação do campo, conforme expresso no artigo 26:

Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996)

O artigo 28 vem complementar e especificar os níveis

de diferenciação a ser considerada na proposta de educação do campo quando destaca:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996)

Nesse contexto de pressão popular em favor da Educação do Campo algumas instituições representativas da sociedade se uniram no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST, em 1997. Além do MST, participaram deste encontro a Universidade de Brasília (UnB); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999), neste evento surgiu o desafio de se criar um espaço de reflexão mais amplo, para discussão das temáticas relativas

ao campo enquanto espaço de cultura, relações e modo de vida diferenciado.

Dessa forma, em 1998 se realizou a Conferência por uma Educação Básica do Campo. O objetivo deste encontro era: “recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país. Talvez o maior desafio deste encontro tenha sido como pensar e fazer uma educação vinculada às estratégias de desenvolvimento para os camponeses de todos os setores culturais” (Kolling, Nery; Molina, 1999, p.3). Como fruto dessa Conferência foi criado um texto base no qual está traçado o perfil da educação a ser desenvolvida no campo:

[...] o propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exclusão. (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 28-29)

Este propósito de educação básica do campo, afinada ao pensamento e à prática de Paulo Freire, busca construir uma educação sem hierarquização de valores, que

respeite as diferenças culturais e reconheça a multiplicidade do campo brasileiro, em termos étnico, culturais, ambientais, etc. Em 2001 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, documento que tenta contemplar o conjunto dessas preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre as proposições dessas Diretrizes (Brasil, 2002) é importante destacar: o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados e a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. Em 2004, aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com foco na temática “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, no intuito de “reafirmar a luta social por um

campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população” (Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 2).

Essas mobilizações ocorreram tanto no âmbito nacional, quanto local, através de Conferências Regionais de Educação do Campo que buscavam contemplar a diversidade que compõe o campo brasileiro e, como a produção regional, alimentar a discussão das Conferências Nacionais. No sul da Bahia, espaço da nossa pesquisa, aconteceu a V Conferência Regional de Educação do Campo (2007), onde educadores/as, integrantes de movimentos sociais, entidades populares e sindicais da região Sul da Bahia, se articularam ao Regional Sul do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) e à Câmara Temática de Educação do Território Litoral Sul, para discutir e organizar propostas legais em conformidade com o documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, para serem incorporadas às resoluções e encaminhamentos da I Conferência Estadual de Educação Básica.

Nesse documento constam as reivindicações de

valorização e formação específica de educadores e educadoras do campo, da região Sul da Bahia, por meio de uma política pública permanente que priorize: Formação profissional gratuita e política de educadores e educadoras do próprio campo; formação específica para elaboração do Projeto Político- Pedagógico e currículos; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo, e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo; garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira; formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo; garantia da constituição de redes de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (Evangelista, 2007).

Feitas estas observações sobre as características da educação do campo em um percurso histórico marcado pelas lutas por justiça social para a população do campo, questiona-se o papel da Universidade nesse movimento, buscando-se avaliar o espaço da educação do campo na proposta curricular e nas ações desenvolvidas durante o processo de formação de pedagogos(as) com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental, reflexão que será feita na seção seguinte.

1.3 A Formação de Educadores e Educadoras do Campo: Desafios

Os professores que atuam na educação do campo são em grande número prestadores de serviço temporários. Impulsionados pela necessidade do trabalho e com baixo nível de escolaridade atuam em localidades distantes dos centros urbanos e, das Universidades e Institutos de Ensino Superior, mesmo em territórios menores, como é o caso da distância entre o município de Ilhéus e a UESC. A distância é, além de física, simbólica, pois os mesmos, oriundos da classe trabalhadora, não possuem as condições materiais,

tampouco as imateriais necessárias para empreender com sucesso a concorrência pelas poucas vagas no ensino público de Educação Superior:

A proporção de professores leigos, embora tenha declinado, de 2002 a 2005, de 8,3% para 3,4%, ainda é elevada, já que 6.913 funções docentes são exercidas por professores com até o ensino fundamental e apenas 21,6% dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental cursaram nível superior (SECAD, 2007).

A luta pela educação na reforma agrária, materializada na LDBEN 9394/96, faz com que os camponeses-professores recorram às Instituições privadas de Ensino Superior comprometidas com o projeto neoliberal, que na modalidade de Educação à distância, vêm disponibilizando, com menor exigência, os diplomas do Ensino Superior necessários para que estes educadores consigam status de empregabilidade e a possibilidade de prestar concurso público e se efetivar nas redes públicas de ensino. Desse modo, os professores acessam o Ensino Superior e adquirem as condições formais necessárias para prestarem concurso público para sua efetivação nas redes

públicas, mas nem sempre adquirem conhecimentos necessários para compreender a situação perversa na qual se encontram inseridos:

Os professores da área rural enfrentam as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade (SECAD, 2007).

Para romper esse ciclo que reproduz o discurso da ordem e legitima a dominação da classe trabalhadora, em especial dos que atuam no campo², é preciso repensar os projetos de sociedade que sustentam os programas de formação de professores, atentando para as condições sociais, culturais e econômicas que produzem seletividade nos processos de ensino e organização dos currículos. Apesar da amplitude dos esforços no que concerne à formação inicial para

¹⁴A instabilidade profissional – caracterizada pela condição de prestadores temporários de serviço – dos profissionais que atuam na educação do campo vem sendo utilizada pelo Estado para silenciar as mobilizações por melhores condições de trabalho que possibilitem construir uma escola de qualidade que atenda à população do campo, conforme informação da API/APLB Delegacia Sindical Costa do Cacaú, em documento denunciando a situação das escolas do campo, protocolado junto ao Ministério Público, em dezembro de 2013.

docentes, observa-se, por exemplo, que as especificidades inerentes à educação do campo, tais como o trabalho em salas multisseriadas, a distorção idade-série, o calendário agrícola, não são aprofundadas ou são ignoradas. A função docente exercida no campo exige do profissional a percepção não hierárquica das diferenças entre o campo e a cidade, bem como a adoção de métodos diferenciados em consonância com as diversidades que constituem essa realidade, contudo nestes cursos pouco se fala em Educação do Campo. A didática, prática de ensino e os estágios curriculares são disciplinas orientadas para as discussões da realidade urbano-industrial, deixando à margem o debate sobre a realidade brasileira e nela as relações sociais que caracterizam o Campo. Não se trata de uma reflexão sobre a dicotomia campo e cidade; é uma reflexão sobre a educação necessária à classe trabalhadora e sobre desigualdades que caracterizam o país.

A localização da escola não é a questão central, mas sim os conteúdos da identidade e da cultura dos camponeses e dos trabalhadores rurais. Corrobora-se então, com as reflexões de Souza (2006), que situa a

Educação do Campo como um espaço propício para reflexões sobre interdisciplinaridade, uma vez que o próprio campo caracteriza-se por uma diversidade cultural, social e econômica. O campo é o lugar da pequena produção, do sem-terra, do posseiro, do indígena, do quilombola, dos atingidos por barragens, dos meeiros, dos boias-frias. Cada atividade gera experiência e prática social diversificada, cuja identidade pode ser construída nos espaços da comunidade e da escola. Para tanto, as experiências dos sujeitos do campo devem integrar o currículo de suas escolas e ser significada nas práticas pedagógicas.

As políticas e/ou programas de formação de educadores e educadoras do campo devem proporcionar uma sólida formação teórica e interdisciplinar, que favoreçam uma ampla compreensão do processo educacional como prática social e a identificação clara de seus determinantes. A formação de professores deve contemplar vivências e discussões em torno das diferentes manifestações culturais, além de assumir a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador da relação

teoria e prática, concebendo o profissional da educação como intelectual construtor e desconstrutor de saberes, capaz de intervir e transformar a realidade social.

Os currículos da formação de educadores e educadoras do campo devem estar comprometidos com a superação da dicotomia campo-cidade, trabalho manual e intelectual, impulsionando uma formação na direção da democratização do acesso a terra, reforma agrária dos trabalhadores, e educação compreendida como direito público e dever do Estado. Nesse contexto, a formação de educadores para a atuação na educação do campo é um espaço de luta que possibilita a formação de intelectuais orgânicos comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora, os educadores do campo, que exercendo sua função de liderança, atuando dialética e dialogicamente, possibilitam condições de conscientização da classe oprimida, da percepção de sua relação com o opressor e do papel histórico de ambos na construção das desigualdades que marcam nossa sociedade.

A esses camponeses-professores é fundamental que seja oportunizado o conhecimento e a tomada de posição

sobre as pesquisas a respeito do campo brasileiro, as quais estão sendo desenvolvidas a partir do Paradigma da Questão Agrária (PQA) e do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). Para Fernandes (2006), a distinção fundamental entre o PQA e o PCA é o tratamento dado à questão agrária. Para o PQA, a questão agrária é um problema a ser solucionado através da superação do capitalismo. Por outro lado, para o PCA, a questão agrária é apenas um aspecto a ser encarado conforme as políticas públicas desenvolvidas com o próprio capital. Um olhar breve sobre estes paradigmas já demonstra como são evidentes os efeitos prejudiciais do PCA para os processos formativos em educação do campo, tendo em vista que, nesse caso, a educação é percebida apenas como “força de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso: o agronegócio.” (Fernandes, 2006, p. 37).

Freire-Maia (2000, p.103) lembra que os paradigmas são conjuntos conceituais que orientam a pesquisa e apontam o direcionamento político de um programa ou projeto. Na impossibilidade de pensar a Educação do Campo descolada da questão agrária, a observância do

Paradigma da Questão Agrária e do Paradigma do Capitalismo Agrário conduziu a interpretação das ações identificadas no curso de pedagogia do PROAÇÃO no que se refere à abordagem da Educação do Campo. A esse respeito Felício (2006, p.64), tece importantes considerações:

As discussões teóricas sobre as perspectivas do campesinato estão na integração-subalternidade-resistência ao capital dependendo dos paradigmas que os pesquisadores utilizarem. Estas perspectivas são construídas pelos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário. A subalternidade é condição de desterritorialização do campesinato no processo de proletarização ou por meio do monopólio do território camponês pelo capital. Este segundo processo, compreendido pelo paradigma da questão agrária como territorialidade do capital no território camponês é interpretado pelo paradigma do capitalismo agrário como uma forma de integração ao capital. A resistência é compreendida como todo confronto às condições impostas pelo capital, quer seja desterritorializando e proletarizando ou monopolizando o território camponês. Estes processos estão diretamente vinculados às abordagens de destruição e recriação do campesinato. (Felício, 2006, p. 64).

Tendo por premissa essa ambivalência da tríade

integração-subalternidade-resistência, foram selecionadas as duas primeiras categorias de análise desta pesquisa: a identidade camponesa, negada, no PCA e reafirmada no PQA; a questão agrária, primordial para o PQA e inexistente para o PCA, que culpabiliza o próprio camponês pela condição de explorado. Da associação entre o conceito de identidade camponesa e de questão agrária, foi selecionada a terceira categoria de análise, o currículo, que tem sua materialização nos conceitos de educação do campo, para o PQA e de educação rural, para o PCA:

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (Oliveira; Campos, 2012, p. 240).

A investigação do currículo do curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO Sede II propicia a abordagem de elementos característicos de um modelo de educação – rural ou do campo. A quarta categoria selecionada, o lugar

da escola, tem por premissa o fato de que a escola atua como elemento mediador, incidindo sobre a manutenção e/ou superação de formas de pensar e agir que se alinham com um projeto específico de educação. Nesse contexto, o PROAÇÃO Sede II, na condição de programa de formação de professores em exercício desenvolvido por uma instituição de ensino superior, necessariamente se insere em uma linha de projetos de educação popular, devendo abranger as dimensões citadas por Paludo (2012, p. 286): uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação. A simultaneidade destas ações. Decerto, para que a simultaneidade destas dimensões se materialize, é fundamental o reconhecimento dos paradigmas – PCA e/ou PQA – que orientam as bases curriculares deste curso.



CAPÍTULO III

**O CURSO DE PEDAGOGIA DO PROAÇÃO E A
EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E
POSSIBILIDADES**

1. O CURSO DE PEDAGOGIA DO PROAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Com o intuito de verificar o(s) paradigma(s) de Educação do Campo presente(s) na formulação curricular deste curso e, por conseguinte, na formação dos camponeses- professores, este capítulo volta-se à análise dos dados. Conforme os passos da Análise de Conteúdo, a análise das estruturas linguísticas e semânticas de um texto, combinada à análise dos fatores sociais que as determinam, indica um dispositivo eficiente à sua interpretação (Bardin, 2009). As unidades de contexto selecionadas foram organizadas em quatro categorias: Identidade, Gestão, Currículo e Escola, as quais serão detalhadas a seguir.

1.1 Identidade

Afirmar as identidades dos povos do campo é reconhecer especificidades que não se constituem em contraposição ao espaço urbano, se constituem na história, no trabalho, na relação com a natureza e no ato de

reconhecer-se como ser da natureza. Nesse contexto, o campo é um território de vida que constrói identidades ligadas pelo trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, a mão-de-obra familiar, o respeito à cultura e aos valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança. Essa identidade plural comporta categorias sociais não excludentes – posseiros, pescadores, boias-frias, ribeirinhos, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários/colonos/sitiantes, comunidades negras rurais, quilombolas e indígenas – os quais se articulam politicamente em associações ou sindicatos na luta pelos direitos individuais e coletivos da comunidade. A identidade camponesa é, dessa forma, a representação de vários coletivos que podem ou não dividir o mesmo espaço.

Por tudo isso, pensar educação do campo, no campo e para o campo exige o reconhecimento dessas identidades e sua necessária participação na construção de qualquer proposta pedagógica como representantes legítimos de sua própria realidade, construtores de sua história e sua educação. Cientes de que “o conceito de cultura como práxis guarda relação com a compreensão da história como

processo coletivo de autocriação do homem” (Schelling, 1991, p. 38), põem-se em evidência os dados que, analisados, permitem a apreensão de identidades do/sobre o campo. Nesse sentido, é significativa a fala dos camponeses-professores (daqui em diante CP):

Unidade de Contexto I

CP 1 - Primeiro, eu sou nascido e criado no campo né, e gostaria de ver uma escola realmente fosse do campo; reger nas normas do campo e ter dentro dos seus aspectos políticos legais né, legais e, é, de, de, dentro das normas do campo.

CP 2 – (...) eu como nasci e me criei no campo; eu sempre vivenciei esse vínculo com a pessoa do campo, me identifico com campo. Então, assim, o próprio trabalho que a gente faz com as pessoas do campo, você se vê como um homem do campo, diferentemente da cidade; você se vê como outra pessoa, como algo que tá passando conhecimento e tudo, e no campo não, vê assim como uma troca de experiência entre pessoas que nasceram e se criaram e viveram aquela coisa do campo.

CP 3 - Porque eu sou inserida no campo, vim do campo, queria oportunidades para o povo do campo. Tanto é que não pretendo sair de trabalhar na zona rural, jamais!

CP 4 - Mora no campo, eu nasci no campo, fiquei até os 08 anos no campo, depois foi que eu fui pra cidade, pra estudar, porque não tinha escola, fui alfabetizada pelo meu pai com 08 anos de idade. Durante esses 27 anos eu nunca saí, sempre no campo (...). O campo é minha vida até a aposentadoria.

Dos quatro docentes entrevistados, todos nasceram no campo, sendo que dois permanecem morando nele e dois estão em áreas urbanas. Nas unidades de registro destacadas na UC acima, a Educação do Campo é afirmada pelos entrevistados, que, definem a sua identidade e comprometimento com as questões pertinentes às populações camponesas. Desse modo, valorizam a escola como instrumento de transformação das condições objetivas e subjetivas da comunidade camponesa e se percebem como agentes políticos de transformação social. A esse respeito, é também significativa a análise da UC II, que reúne trechos de entrevistas dadas pela coordenadora do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II (daqui em diante C Ped do curso) e da coordenadora municipal de Educação do Campo (daqui em diante C Mun Educação do Campo):

Unidade de Contexto II

C Ped do curso - Até porque pela minha própria origem né, que meus pais sempre tiveram roça, não é fazenda, roça, então assim de pessoas de conviver por muito tempo na zona rural. Então assim, eu geralmente digo que eu tive o privilégio de estudar em escola multisseriadas, então assim, eu, eu sei que, é, sempre existiu e que ainda existe muita carência nesse, nesse espaço de conhecimento, e eu sei que a demanda maior do curso do PROAÇÃO foi nesse sentido. Então assim, eu fiquei muito, muito sensibilizada.

C Mun Educação do Campo - Já. Já fiz parte na educação do campo. Trabalhei na Ponta da Tulha, é uma área de..., chamada como Aritaguá II, onde desenvolvi vários projetos, inclusive utilizando aquela beleza natural das praias com projetos ambientais, com campeonatos, com catalogação de plantas e dentre outras propostas, gincanas educativas, pesquisa no mercado em relação ao preço em que a própria instituição, a própria cidade, a própria região oferece, comparando com Ilhéus, com o centro em Ilhéus, e aí vendo os produtos que a região mais utiliza, com os produtos que eles mais gostariam de utilizar.

A comparação entre a UC I e a UC II traz elementos importantes para responder à questão que norteia esta

pesquisa. Nas entrevistas acima o campo é tematizado como o lugar da carência, mera réplica do paradigma urbano ou da exuberância natural que beira o exotismo. Dizer-se do campo, nesse contexto, é afirmar uma transitoriedade, afinal o ponto de partida e de chegada será sempre a cidade:

Atualmente fica explícito que existem duas visões/direções de desenvolvimento, que se contrapõem: a do agronegócio, para a qual o campo é ainda um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista, que se realiza a partir do trabalho assalariado e do controle do mercado (o campo deve se tornar um lugar de negócios), e a da agricultura camponesa e dos pequenos produtores, para a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas e não meramente de produção econômica (campo construído como lugar de trabalho, que gera vida com dignidade). (Santos; Paludo; Oliveira, 2010, p. 51)

Para o Paradigma Capitalismo Agrário, o aperfeiçoamento educacional – como a formação de professores – é utilizado para efetivação e favorecimento do desenvolvimento econômico. Dessa forma, não basta, por exemplo, que a base documental do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II faça críticas a esta concepção, se, no

âmbito institucional, as coordenações na UESC e no município de Ilhéus assumem a visão do agronegócio, em contraponto à visão campesina assumida pelos camponeses- professores, conforme visto na análise da UC I. A construção de um modelo educacional de sociedade igualitária passa, afinal, pela afirmação das especificidades das populações campesinas e de que sejam ofertadas efetivas condições de implementação de programas de formação de professores que contemplem esta diversidade. Não basta assumir um discurso do bem-estar social e do atendimento à suas demandas como forma de silenciamento das pressões sociais que mobilizam mudanças reais. A UC III, extraída do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II, faz referência às ementas de algumas disciplinas deste curso e traz elementos propícios ao debate sobre a formação de professores do campo.

Unidade de Contexto III

SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: As bases sociológicas da educação. A educação como processo social. O papel da educação na

estrutura social. Análise sociológica da escola. Educação e desenvolvimento. (Uesc, 2007b, p. 18)

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: As diferentes formas de organização societária, a articulação entre sociedade, cultura e educação com ênfase nas sociedades contemporâneas. Diálogo entre antropologia e educação buscando compreender uma possível cultura da infância, as formas de socialização e aprendizagem presentes nas diversas formas de construção dos modos de viver humanos, sua realidade enquanto processo, e enquanto valor que se revelem nas instituições básicas da vida social: família, escola, trabalho, etc. Diversidade cultural e diferenciação social. (Uesc, 2007b, p. 19)

POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: Concepções teóricas de Estado e Educação. Políticas sociais e educação. Evolução dos sistemas de ensino. Crise do estado de bem-estar social e paradigma em educação. Políticas educacionais e legislação do ensino: O ensino público e privado. A gestão participativa. Educação, cidadania, o papel político e social da escola. Financiamento da Educação. (Uesc, 2007b, p. 20)

Nessa UC as unidades de registro destacadas não fazem referência à educação do campo. Essa ausência é um

indicador relevante, porque o teor sócio-histórico das disciplinas supracitadas e o fato de que o curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II atendeu também aos educadores do campo deveriam ser aspectos propícios para que seu ementário fizesse referência a traços identitários da Educação do Campo, tais como: classes multisseriadas; distinção entre a disposição arquitetônica das escolas do campo e das escolas urbanas; frequência alternada dos alunos, de acordo com o calendário de atividades do campo. O que se observa, entretanto, é uma abordagem universalista e urbana. A respeito dessas singularidades campesinas, observe-se a UC IV:

Unidade de Contexto IV

CP 1 - Aí eu tenho um colega que diz “ó vei você estudou pra sair do mato e se, se meteu dentro do mato, meu, você, você, não dá pra entender você. Velho você estudou pra sair do mato.” Eu disse “eu não estudei pra sair do mato. Eu sempre lhe disse que minhas raízes estavam na zona rural, e estou bem na zona rural”. (...). Eu ainda digo pra eles assim “vocês tiram, muitas vezes, vocês tiram seus filhos muito daqui para a cidade. Se vocês tirassem pra uma escola particular, tudo bem eu não dizia nada. Mas já que nós estamos

aqui em uma escola do campo, vamos lutar pra ter uma escola digna de verdade e que seja do campo”.

CP 2 - Então, são essas coisas, por isso que a pessoa não fica no campo, porque vislumbra, diz o seguinte: “não, que lá as coisas são mais fáceis, lá as coisas chegam, aqui nada chega.” Acho que mais ou menos é isso.

Estes entrevistados, dois camponeses-professores que hoje atuam como gestores, apontam a ausência de camponeses com formação como uma das dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo. Por um lado, as comunidades não dispõem de professores com formação em nível superior no curso de pedagogia para pleitear as vagas das escolas do campo nos concursos públicos, como exige a LDBEN 9394/96 e, por outro lado, a distância existente entre as comunidades do campo e a universidade impede que os moradores do campo adquiram a formação necessária. Assim, as escolas do campo são ocupadas por docentes da cidade e a ideia distorcida de campo que é veiculada na formação inicial, se acentua ainda mais. Além de desconhecer a realidade, estes professores reproduzem o modelo urbanocêntrico que desqualifica o cotidiano do campo, associando-o ao atraso e a oposição do

desenvolvimento dos centros urbanos:

A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. Está incluída neste debate a necessidade de rever a forma atual arbitrária de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela. (Caldart, 2006, p. 22.)

Os programas de formação de professores têm, dessa maneira, a responsabilidade política primordial de superar a dicotomia entre campo e cidade. Sobre essa exigência, duas questões devem ser consideradas: i) não existe, por parte do município de Ilhéus ou da UESC, nenhuma política de formação de educadores do campo para as escolas do campo; ii) o Plano de Cargos e Salários do município de Ilhéus prevê gratificação para docentes

que residem nas áreas urbanas atuarem em escolas do campo, sem exigência de formação específica³, sendo oportuna uma avaliação destas ações na perspectiva de atendimento às necessidades educativas das comunidades do campo. Não se tenciona, evidentemente, opor-se à gratificação concedida aos docentes da cidade que vão

¹⁵ Lei nº. 3.346, de 27 de maio de 2008. Dispõe sobre o plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Ilhéus e Estatuto do Magistério, e dá outras providências.

Art. 37. A gratificação pelo exercício em escola de difícil acesso corresponderá a até 30% (trinta por cento) do salário básico atribuído ao cargo ocupado.

§ 1º Para fins do que trata o caput deste artigo, considera-se como de difícil acesso, as unidades escolares localizadas nas Vilas e Povoados com as seguintes gratificações:

I – quando o local onde estiver situada a escola não dispuser de linhas convencionais de transporte coletivo ou distar mais de 2 (dois) quilômetros dos corredores e vias de transportes coletivos, a gratificação será de 10% (dez por cento);

II – quando a escola estiver localizada em região que permita o acesso parcial ou integral apenas por via fluvial ou marítima, a gratificação será de 20% (vinte por cento);

III – quando for exigido pernoite do professor, a gratificação será de 30% (trinta por cento).

§ 2º Somente terá direito à gratificação, prevista no caput deste artigo, o docente que residir na sede do município de Ilhéus e mantiver o exercício funcional em escola de difícil acesso.

§ 3º As localidades que possuem escolas de difícil acesso, observados os critérios estabelecidos no parágrafo único do art. 36 desta Lei, serão definidas previamente por ato do Secretário Municipal de Educação. §

4º A gratificação que trata o caput deste artigo, não será cumulativa.

atuar no campo, porém é necessário registrar as contradições existentes no investimento do dinheiro público para atender às comunidades do campo, a lógica que direciona estes recursos e o caráter compensatório desta ação, tendo em vista que este recurso não pode ser acessado por camponeses que atuam em suas localidades, apenas e exclusivamente, por docentes que moram em áreas urbanas e atuam em áreas rurais. Este debate pode, dessa maneira, combater a ideia de campo como uma realidade transitória para educadores urbanos. A análise da UC V também traz elementos a este debate:

Unidade de Contexto V

C Mun Educação do Campo - Então, a partir do momento de quem mora em Ilhéus no centro, um exemplo, e que se desloca ao campo eles tem essas mesmas responsabilidades por isso que eu falei do e no campo, então, dentro dessa responsabilidade social, eles acabam sendo atraídos pela região, e ainda existe, como nós estamos num espaço democrático, você vê quem não tem uma adaptação muito legal nessa área de atuação, ele passa pouco tempo nesse espaço. Ele mesmo pede o deslocamento e, às vezes, não confirma a presença dele muito tempo nessas localidades, e aí vai filtrando, e nesse filtro,

ele passa a ser até positivo, porque fica quem quer e quem quer fazer.

C Mun Educação do Campo - Olha, hoje, nós podemos dizer que essas comunidades, elas já trazem, realmente, pessoas com escolaridade que já atende a esse contexto, mas, infelizmente, nós não podemos dizer que nós vamos ter uma quantidade, que nós vamos ter uma quantidade é... suficiente pra atender a nossa demanda. Então o problema todo tá nisso aí, certo? Mas a maioria..., existem locais que você encontra, mesmo, já profissionais dentro dessa perspectiva, então ele é aproveitado.

À primeira vista, os depoimentos da UC V complementam o sentido dos depoimentos da UC IV, entretanto um olhar mais apurado revela que, na UC V, a presença do tema educação do campo não garante que seja priorizada a vinculação entre o educador e o seu território campo, conforme visto nas entrevistas dos educadores do campo. Para a coordenação municipal da Educação do Campo, a caracterização do campo como um espaço democrático serve de justificativa à não obrigatoriedade de que o professor do campo seja um morador do campo. Esta questão, exposta aqui de forma simples e direta, carrega uma dimensão fundamental à educação do campo, que é a

genuína identificação com as suas particularidades e desafios. Se o gestor das políticas públicas de formação de professores não apresenta essa consciência, fica imediatamente comprometido o desenvolvimento de uma efetiva educação do campo. Tal equívoco se dá, inclusive, em outros aspectos, como a identificação geográfica deste campo:

Unidade de Contexto VI

As unidades de estudo serão desenvolvidas através de leituras prévias, aulas expositivas e discussões teóricas. Serão realizadas atividades orais (seminários e debates) e escritas, para melhor compreensão dos conteúdos estudados. Apresentamos como atividade teórico-prática uma visita a um assentamento. (Uesc, 2007a, p. 01)

Na UC VI, extraída da metodologia do Programa da disciplina Educação do Campo do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II, registra-se a ausência de abordagem metodológica que contemple a experiência dos docentes do campo nas atividades propostas. A atividade teórico-prática de visita aos assentamentos põe em reflexão o tema da questão agrária, também fundamental à constituição de um educador do campo, mas, por outro lado, desconsidera

as demais vivências de campo existentes e, no caso, presentes em sala de aula. Em outras palavras, é como se o trabalhador do campo fosse, unicamente, o oriundo das lutas pela terra, pensamento equivocado que tem suas raízes no entendimento do campo como território, mas não como território de vida. A esse respeito, é também significativa a análise da UC VII, que agrega trechos de entrevista dada pela docente da disciplina Educação do Campo (daqui em diante D. D. Educação do Campo):

Unidade de Contexto VII

C Mun Educação do Campo - É o ideal, onde o problema ele não está em torno da nucleação, o problema está em torno das salas isoladas que pertencem a essa nucleação. (...) Então, como esse valor em relação à verba, ele vai para a nucleação que é a escola polo, para contemplar essas salas que ficam isoladas, e não deixam de ser um espaço escolar, para administrar esse valor, ele fica mais difícil.

D. D. Educação do Campo - Eu penso que a organização em nucleações é o ideal. (...) Então assim, são, são, hoje é são poucas, o número de crianças é pouco pra você constituir aí seis escolas, seis unidades, independentes, com cadastro no INEP, com gestor. (...) Agora a gente perde muito

também, porque tem nucleações que são imensas, que não tem como um diretor dar conta de, de, de seis comunidades totalmente diferentes e distantes. Então a gente tem uma distância muito grande de uma unidade pra outra, das, entre as unidades que compõem a nucleação.

D D Educação do Campo - Então como eles moram na extensão de asfalto que é, que compõe a vila Juerana ou Ponta da Tulha, sucessivamente, e aí é preciso esse deslocamento. Então alguns moram, é a três quilômetros de distância adentro do acesso ao transporte, né, então tem esse deslocamento, enfim, mas na nucleação, é, eu, é, pelo que eu li é um pouco diferente de alguns outros estados.

Na UC VII as unidades de registro apontam para a tematização da educação do campo e o olhar sobre a nucleação que estas entrevistas trazem – a lógica de aglomerar o maior número de estudantes em um mesmo espaço – revelam as bases teóricas em que elas se ancoram, conforme destacam Fernandes e Molina (2013, p. 8): “Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do

outro. Isso é alienação”. Nessa perspectiva alienada, o sentido do campo e da escola do campo vem sendo destituídos com a nucleação e a conseqüente política de transporte escolar. Ambas contrariam o sentido da luta pela educação do campo, pois retiram as crianças e adolescentes da sua realidade local, levando-os para os núcleos urbanos ou para as sedes dos distritos⁴. Ainda que essa escola não esteja próxima ao local de moradia, ela deve ser concebida como uma escola do campo e não pode recair no equívoco de privilegiar a cultura da cidade, desvalorizando a identidade desses alunos. A respeito dessa necessidade de que a escola seja fixada na comunidade campesina, é pertinente a análise da próxima UC:

Unidade de Contexto VIII

¹⁶ “(...)toda criança tem direito a estudar próximo à sua casa e aos seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas, e o cansaço causado pelo mesmo é um agravante para a aprendizagem. Essas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem; essas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social nas comunidades em que estão inseridas”. (Molina, 2012, p. 316)

CP 3 - Essa nucleação que você tá falando é a minha escola em si? Quer dizer, uma escola com várias salas de aula? Gente é terror! Nossa se eu pudesse mudar isso! Não dá conta não, é tudo pouco, não dá conta não e é desumano com o diretor.

CP 1 - Mas um aluno, você tira um aluno de 4 anos, 5 anos, é muito desgastante pra essa criança, 10 quilômetros dentro do ônibus, é muito desgastante né. Então a gente fala nucleação, mas a gente percebe ainda precisa melhorar muito, precisa melhorar muito.

CP 2 - Lá na época foi reformada a escola que eu trabalhava, mas era antes da nucleação, porque se naquela época houvesse a nucleação, ela não seria, seria uma outra. Então dessa questão, eu sempre fui, eu sempre fiz crítica à nucleação por causa disso. Porque sempre privilegiou as escolas que estavam próximas à sede.

CP 3 - Pra quem tá de fora e não conhece o que é o campo, é fácil, é só entrar no ônibus e vir, mas não é só isso aí não. A dificuldade é grande, é grande demais. Onde as meninas estão lá, onde eu trabalhei quase quatro anos, Tibina, o ônibus não estava indo, elas andam quase um quilômetro, um quilômetro e meio pra devolver as crianças, à casa deles, aí, o que é ser uma escola nucleada?

CP 2 - A gente vê, assim, os meninos se

perdem no meio do caminho. A gente vê os meninos saindo de casa e a gente não sabe se vão retornar e que horas vai retornar. Houveram casos e mais casos. Eu tenho uma sobrinha mesmo que estuda, mora lá, lá onde eu trabalhava e estuda cá na Ponta da Tulha. Às vezes a menina vai chegar de noite, tarde da noite, onde tinha problema, o ônibus quebrou. Chegou cá não teve aula o professor nas férias, adoeceu, foi pro médico; o professor... teve greve de ônibus o professor não foi, quer dizer, essa questão.

CP 3 - Com tristeza, né? Pra mim escola é pra ser aberta. Não fechada. Deveria ter uma escola em cada vila, porque uma escola em cada vila, os alunos... facilitaria para os próprios alunos de cada setor, de cada lugar, valorizar mais o que é seu. Dar valor ao lugar onde mora, onde vive.

CP 3 - Muitas questões, né? Primeiro porque diz que tinha aluno pouco, isso não é verdade, né?, porque quem mora há não sei quantos quilômetros do centro de Ilhéus... Aí jogaram essas crianças pra vir para escola da Tibina, pense? Olha que sacrifício? Quer dizer, você tem uma série de coisas que piora.

CP 2 - Eu, eu vejo assim como uma, como uma perda muito grande do campo. É justamente isso, isso vem calar a boca do povo do campo na questão se não criarem as políticas voltadas para o campo, o que é que

vamos fazer? Então vamos trazer esses meninos do campo e botar próximo à sede, porque ai ninguém fala mais de política de campo. Eu acho, eu vejo como um tapar a boca do campo. Que a escola no campo é uma identidade, a escola é uma identidade da localidade. Onde eu trabalhava mesmo a escola fechou, fechou porque eu não estava lá, eu não pude, como eu estava na Secretaria eu não pude falar, não podia falar porque se eu tivesse lá na sala, porque oh na escola em que eu tava todos os anos tinha essa falácia. “vai fechar sua escola, tem pouco aluno.” Mas onde tiver dois ou três alunos a escola deve funcionar que é uma comunidade.

O confronto entre a UC VII e a UC VIII permite inferir que embora em ambas se registre a presença do tema Educação do Campo, é distinto o posicionamento político e, conseqüente, o paradigma de educação do campo em que elas se firmam. Fazendo intervir a categoria da intensidade, pode-se inferir que é diametral a abordagem deste tema. Por um lado os camponeses-professores que atuam nas escolas do campo denunciam que a condição precária de muitas estradas rurais e dos ônibus usados para o transporte dos alunos faz com que eles percam boa parte do ano letivo, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem; por outro lado, a docente-formadora da

disciplina Educação do Campo no curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II e a coordenadora de Educação do Campo do município de Ilhéus assinalam como inevitável a organização nucleada das escolas do campo, destacando seus pontos positivos, como a facilidade na destinação dos recursos financeiros.

Para o Paradigma da Questão Agrária, materializado na UC VIII, a escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias, as quais vivificam as relações sociais na comunidade, potencializando a permanente construção de uma identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos. Da mesma forma que se ressalta a importância de um educador do campo para a educação do campo, destaca-se a importância de a escola localizar-se no campo, como salienta Caldart (2006):

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais, entre outros, pelos seguintes motivos: • porque a negação do

direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; • porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; • porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e • porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo. (Caldart, 2006, p. 25)

1.2 Gestão

O acesso dos camponeses à formação universitária é perpassado por uma série de questões. No caso do curso de Pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO Sede II, a parceria entre a UESC e o município de Ilhéus implica que devem ser consideradas, no âmbito da universidade, as formas de organização e estruturação do curso e, no âmbito do governo municipal, as ações concretas de incentivo à formação inicial deste educador. Simultaneamente devem ser consideradas as experiências e expectativas do educador do campo. A categoria Gestão comporta, dessa maneira teorias e práticas oriundas da tríade Universidade

X Município X Educadores do Campo e as trajetórias de convergência e divergência desses distintos espaços sociais devem ser analisadas. Nesse sentido, a próxima UC traz os objetivos deste curso, descritos no Projeto Político Pedagógico.

Unidade de Contexto IX

Habilitar professores em nível superior respaldado nas legislações vigentes e na formação pedagógica necessária para o exercício qualificado na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. (Uesc, 2007b, p. 09)

A referência à legislação como aporte à realização das atividades do curso implica no reconhecimento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, existente desde 2002, todavia a ausência de um tema que faça alusão às especificidades da formação de docentes para atuação em escolas do campo indica que nesse processo formativo não é oportunizado ao professor uma reflexão sobre a concepção que trata o campo como o perímetro não-urbano, um não lugar que precisa se adequar ao modelo urbano:

Nos momentos em que os professores são formados, ou nas poucas vezes em que estes participam de cursos de aprofundamento, a base teórica desenvolvida não tem a densidade suficiente para que os professores entendam a realidade atual na sua essência, percebam as contradições da sociedade capitalista e principalmente disponham de “ferramentas” teóricas suficientes para intervir na realidade, transformando-a e transformando também a sua prática pedagógica. (Santos; Paludo; Oliveira, 2010, p. 57)

Nesse contexto, é salutar a observância do que dizem os professores do campo sobre a oferta e o acesso a este curso:

Unidade do Contexto X

CP 3 – (...) tive sempre sonho de fazer faculdade, mas a minha realidade era muito difícil, muito dura. Pra quem não tinha transporte, principalmente, e dinheiro pra custear, né? (...). E eu nunca imaginei que um dia eu chegaria à UESC. Eu sempre tive vontade, mas, eu olhava pra minha realidade – minha mãe lavadeira, meu pai pescador - e o que a gente fazia só dava pra pagar mesmo passagem. Aí eu achava que de Ilhéus eu não sairia do segundo grau.

CP 1 – (...) o PROAÇÃO caiu do céu pra mim. Moro a 20, 22 quilômetros distantes da cidade, trabalho, trabalho, trabalho pelo dia 40 horas.

CP 4 - É difícil explicar agora, viu? Eu acho que é porque, realmente, por falta de, de, condições financeiras, por falta de cultura mesmo, que chegou, chegou, terminou o Ensino Médio, fala “Ah, já tô formado” e acabam. E aí vão pra outros locais, vão pra outras cidades, pra outras, outra metrópole maior pra poder trabalhar.

As unidades de registro destacadas na UC X expressam com nitidez o desejo da população do campo em ingressar na universidade e, *pari passu*, as dificuldades materiais – ausência de recurso financeiro e transporte, incompatibilidade das atividades acadêmicas (aulas presenciais) com os horários de trabalhos (todos atuavam 40 horas em regência de classe no diurno e frequentaram o curso no noturno) e imateriais – todos os camponeses-professores entrevistados haviam se submetido à seleção do vestibular sem sucesso, e os que tentaram auxílio pedagógico, frequentando cursos pré-vestibulares, não conseguiram compatibilizar os estudos com horário de transportes e as demais atividades cotidianas⁵. Nestes

¹⁷ Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com

trechos, a análise da frequência e intensidade do tema Educação do Campo indica uma concepção de escola que privilegia o acesso ao conhecimento como uma conquista política:

O conhecimento é um importante tipo de território, daí a essencialidade do método. Para a construção de leituras da realidade é fundamental criar métodos de análise, que são espaços mentais (imateriais) onde os pensamentos são elaborados. Para um uso não servil dos territórios dos paradigmas é necessário utilizar-se da propriedade do método. (Fernandes, 2006, p. 6)

A análise da intensidade do tema Educação do Campo nestas falas permite inferir que o acesso à formação acadêmica configurou-se como uma possibilidade de romper o bloqueio capitalista que insere o trabalho de apreensão do conhecimento na lógica do capital. A forma diferenciada de ingresso, por meio de seleção, possibilitou a ampliação do acesso do educador do campo à UESC.

destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. (Caldart, 2010, p. 262). O FONEC vem abrangendo importantes discussões a respeito do perfil socioeconômico dos professores do campo.

Mesmo restrito aos professores concursados⁶, o PROAÇÃO Sede II cumpriu essa função enquanto programa educacional, porém além dessas dificuldades concretas, questões curriculares devem ser observadas em relação à permanência dos educadores do campo no ensino superior. A partir desta UC agregar-se-ão trechos de entrevista dada pelo coordenador administrativo- financeiro do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II (daqui em diante C Adm-Fin.). Faz-se esse recorte a fim de se debruçar sobre as práticas de avaliação sobre e do curso.

Unidade de Contexto XI

Avaliação do curso: Interna– Avaliação quanti-qualitativa, utilizando procedimentos e instrumentos variados inclusive através de seminários em entrevistas coletivas. Externa – participantes dos cursos externos aos processos (Secretarias Municipais, DIRECs, membros da comunidade organizada). (Uesc, 2007b, p. 14)

Seminários de Avaliação e Planejamento: Seminário pra avaliação do aprendizado e do trabalho desenvolvido em módulo e o

¹⁸ A LDB 9394/96 instituiu o concurso público como única forma de admissão dos professores com formação em pedagogia para atuar na educação infantil e anos iniciais, na área urbana ou no campo, entretanto a Educação do Campo ainda concentra um grande número de prestadores de serviço não concursados.

replanejamento do próximo: ação-reflexão-ação. (Uesc, 2007b, p. 18)

C Adm-Fin - Então, era aplicado uma ficha avaliativa, né, a cada final de módulo, que era composto por quatro meses, esses módulos, e a gente tinha, eu que, inclusive, muitas vezes aplicava e que tabulava e que analisava e que transformava em gráficos e tabelas; e isso era devolvido para os professores, pros alunos, enfim, para os articuladores. A gente tinha esse acompanhamento, na realidade, essa avaliação do trabalho docente e do rendimento dos alunos.

C Adm-Fin - A gente é... trocava as experiências com os alunos e mais os ouvia bastante, também, pra falar dos pontos positivos, da semana ou do módulo, os pontos negativos, o quê que precisava ser melhorado, alguma situação especial que aconteceu, alguma demanda que eles gostariam de tá apresentando, esclarecimentos diversos porque como esses meninos vinham só 1 semana por mês, então eles tinham muitas dúvidas com relação à burocracia da universidade, à rotina, o funcionamento.

C Ped do curso - Então, o Seminário de Avaliação era muito importante porque às vezes, é, digamos assim um aluno avaliava a atuação do professor, o aluno avaliava a atuação dele mesmo, o próprio grupo. Então,

como eu disse eram 200 professores,
cada sala... É... Seminário de Avaliação,
então, eles traziam as demandas deles, as
demandas do professor, as demandas do
local de trabalho, da atuação deles,
entendeu?

A avaliação contínua é fundamental a toda e qualquer prática pedagógica, pois tem o propósito de sinalizar avanços e, quando necessário, intervenções. No currículo do curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II, que atendeu a um variado grupo de professores, o exercício da avaliação evidencia as especificidades dos sujeitos que compõem este grupo, contribuindo para que a formação ofertada esteja imbricada aos processos históricos e sociais vivenciados por estes sujeitos, entretanto há de se ter cuidado quanto às políticas e normas generalistas, que em nome de uma suposta qualidade da educação, formam um profissional único de educação, negando os direitos individuais e atribuindo a um grupo difuso – os outros – os piores índices de escolarização.

Essa realidade vai de encontro às lutas sociais que exigem políticas afirmativas para coletivos específicos como os povos do campo, afinal “quando a terra, o

território, as formas de produção estão ameaçadas também estão ameaçadas a formação da cultura, do conhecimento, das identidades temporais” (Arroyo, 2007, p. 161-162). A análise da presença e da intensidade do tema Educação do Campo nessa UC é um caminho para identificar em que medida foram consideradas as singularidades dos camponeses- professores no curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO II. O olhar da Coordenação do curso sobre os Seminários de Avaliação e Planejamento e sobre as fichas avaliativas funcionam como termômetro para mensurar a importância da Educação do Campo neste curso. Questiona-se, por exemplo, se a alusão às demandas dos alunos e do seu local de trabalho indica que a trajetória destes educadores foi contemplada. Para elucidar esta questão, é necessário atentar para o papel do professor-articulador na rede municipal:

Unidade de Contexto XII

Observa-se que durante os momentos em serviço, os docentes-orientadores, auxiliados por professores articuladores acompanharão as atividades dos alunos-professores em seus locais de trabalho, conforme planejamento

delineado com a coordenação do curso, antes do início das atividades de classe. (Uesc, 2007b, p. 10)

C Adm-Fin - Eu lembro bem, agora, de uma menina morava num lugar bem longínquo, na zona rural, e que acordava 2 sei lá 3, 4 horas da manhã, que pegava um cavalo, que atravessava um rio, que não sei o quê, pra chegar em Ilhéus, pra chegar aqui. Então quando falava em demanda dos alunos, às vezes, eles colocavam que essa aluna em especial, chegava um pouquinho mais tarde e que, às vezes, os professores não compreendiam, que ela tinha um histórico por morar na zona rural.

C Ped do curso - Então eles estabeleciam esse contato, era uma forma de mediador desses professores no próprio município, e que alguns professores, por não terem desenvolvido o hábito da leitura, da construção, eles ficavam um pouco desmotivado. Na realidade, eu percebia o, o articulador como um dos motivadores para, é, aproximação do conhecimento desses, desses alunos.

CP 2 - Olha, na verdade, eu só tive contato uma, acho que duas vezes. Uma vez ela foi até a reunião com o grupo, a gente achou até proveitoso: “vai ser muito bom, tal e tal”, depois esse articulador sumiu, desapareceu. Nós ficamos a ver navios, tipo assim, nos outros municípios eu observava que as pessoas iam, acompanhavam o articulador

deles, ajudavam, contribuía, material. Não, a gente tinha que meter a mão no bolso, fazer o nosso material e tudo. Teve uma época que apareceu um material, inclusive, eu havia passado em todas as disciplinas, eu tenho esse material até hoje em casa, não fizemos uso, não sei porque chegaram, acho que para justificar a verba, alguma coisa, fizeram o material bem depois, mas na verdade nós nunca tivemos apoio não.

A análise das unidades de registros destacadas assinala a necessidade constante de articulação com os municípios para acompanhamento dos professores-alunos no curso. Tendo em vista a relevância de se conhecer o espaço de atuação desses educadores do campo, esse recurso favorece a construção de um acompanhamento efetivo deste professor que atuava na educação do campo. Todavia, o olhar da universidade sobre a atuação desse professor articulador é distinto do olhar dos camponeses-professores entrevistados. A leitura cuidadosa desses trechos sob o viés da intensidade do tema Educação do Campo indica uma contradição entre o que dizem os coordenadores do curso e o que diz o educador do campo sobre o papel do professor articulador, aqui caracterizado mais pela ausência do que por qualquer outra postura.

A análise da UC XII caracteriza o professor articulador como um profissional comprometido em trazer, para a reflexão institucional, a história do educador do campo na perspectiva de suas carências em relação aos demais educadores. Nesse sentido, o professor do campo é aquele cujas dificuldades advêm da moradia do campo – a localização geográfica, aqui, não é uma riqueza a ser explorada, mas um problema a ser superado. O articulador é visto como alguém que intervém nesses problemas, suprindo, inclusive a desmotivação advinda da falta de hábito de leitura. Esta divergência entre um e outro posicionamento pode parecer simplista, mas indica um equívoco recorrente nos programas de formação do professor, qual seja, o de se considerar a educação deslocada do território onde se dão as relações sociais educativas:

A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento

secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios (Molina, 2006, p.29).

A estratégia de dominação denunciada por Molina (2006) tem reflexo nas posturas políticas expressas pelo Articulador Municipal (daqui em diante A Mun) e pelo Coordenador Municipal da Educação do Campo, na medida em que o campo é percebido como um espaço unicamente geográfico, sendo resguardada a dimensão política às relações sociais desenvolvidas pelo/com o educador do campo:

Unidade de Contexto XIII

PA Mun - Mas que isso aqui não tenho conhecimento, qual o papel da universidade na formação de professores que atuam na educação do campo. Nós temos ótimos e excelentes professores, eu posso dizer que o

resultado foi positivo, eu posso dizer isso. Eu prefiro falar, assim, a UESC ofertou um Programa de formação para estes professores, depois? Depois que finalizou em parceria com o município? Não, não ofertou nenhum.

C Mun Educação do Campo - Sim. Existe proposta de formação local, onde a própria escola com sua equipe de pedagogos, eles estão com formação constante e também é oferecida dentro do sistema. Só que hoje com a proposta das normas operacionais, que estamos aguardando também a aprovação do CME dessas metas, elas, essas metas..., precisamos contemplar de uma maneira mais ampla. Então essa amplitude, ela perpassa por secretaria municipal, escola, CME (Conselho Municipal de Educação), Ministério Público e outros e outros órgãos que podem tá contribuindo, inclusive também a parceria com as universidades, trazendo esses momentos de reflexão, que tragam uma contribuição maior para que esse professor, ele desempenhe as suas atividades não só no âmbito acadêmico, mas, sim, dentro de uma concepção de que eu quero conhecer, eu tenho que conhecer essa região para atuar.

C Mun Educação do Campo - Por exemplo, no caso da UESC, ela traz, realmente, seminários, traz propostas, só que a condição entre a ida até a universidade e a distância que esses, que esses zoneamentos nos oferecem em relação a Ilhéus, a localização, às vezes, não dá para contemplar o professor,

porque, às vezes, um seminário, por exemplo, ele precisa tá tirando o professor dois, três dias da sala de aula. Então isso pra o sistema é um fator preocupante. Por que preocupante? Porque a própria sociedade, ela quer o aluno na escola, e aí a liberação de todos esses professores dentro dessa perspectiva já fica mais agravante. Agora eu acredito muito no trabalho da UESC, dos profissionais da UESC e creio que eles venham observando é..., outras possibilidades, e permeie essa facilitação desses profissionais estarem nesses cursos.

Notam-se, na análise das unidades de registro supracitadas, algumas questões relevantes: i) o reconhecimento de alguns órgãos legitimados – Universidade, Conselho Municipal de Educação, Ministério Público, Secretaria Municipal de Educação, Escola – para a construção e desenvolvimento de políticas de formação dos educadores do campo; ii) a definição de campo como um espaço afastado da cidade e, por conta disso, problemático. Acentua-se o caráter imbricado destas questões porque elas explicitam a negação do campo como um território de vida e desenvolvimento e, por conseguinte, dos movimentos sociais do campo como parceiros na construção e execução de políticas de

formação dos educadores do campo. A esse respeito, observe-se a UC seguinte.

Unidade de Contexto XIV

C Ped do curso - **Então o que eu percebo como uma Educação do Campo fora, é, não fora atendido diante das, é, da socialização dos conhecimentos, é, como se deveria, digamos assim, mais de um, é, em um semestre trabalharmos tipo a Educação do Campo I e II** tal, porque nós tínhamos alunos que eles, é, residiam em Aiquara, 4 horas de ônibus da cidade aqui, é, na UESC, e que eles, é, alguns residiam em fazendas, alguns atuavam mesmo na escola do campo, e nós tínhamos relatos de alunos que para chegar até a universidade, eles andavam a pé, andavam de, é, à cavalo, atravessavam de canoa, pegavam o ônibus para chegar a universidade. **Então, para essas pessoas que vinham desses lugares, mais distante possível, a educação era algo precioso, de algo assim mais distante.** Então acho que, é, está atuando nesse, com esse, junto a esses professores acho que foi uma das principais dádivas do curso, que eu percebo, e que ao mesmo tempo eu ficava como mediadora desse conhecimento, porque existiam professores que chegavam lá, e não todos, mas alguns, claro, e diziam assim “oh cinco minutos chegou atrasado não entra, pode não, pode ficar fora, só na próxima aula.” Então assim “professora, a senhora sabe quanto tempo...” e aí é que eu fui saber de algumas realidades, entende? Então assim, para alguns alunos estarem ali, eram

sacrifícios mil.

C Ped do curso - **Então essa formação em serviço eu vejo que fora de fundamental importância, principalmente, porque eles, tipo, bebiam o conhecimento e aí, agora, vamos lá, pôr em prática.** Então, quando eles traziam o retorno dessa formação em serviço, é, é que eles expunham as suas dificuldades. Então, durante quatro meses, os alunos faziam esse exercício. (...) Então, se foi na, na, na existiu uma atividade na Educação Infantil, é, da, do Ensino Fundamental, da EJA, e mesmo como existiam nas escolas do campo, a, as salas multisseriadas que eram mais, digamos assim, um espaço mais difícil, ou, então, o mais delicado para eles exercerem essa vivência, entendeu? Então, existia, assim, muitas demandas e que eu tenho consciência que nós não conseguíamos dar conta, diante das especificidades deles. Mas eu acredito que na hora que eles traziam aqueles resultados de quem aplicou, de quem não aplicou, ou mesmo quem não aplicou e foi acolhido por aqueles que não conseguiram aplicar e aí eles conseguiam ser o porta-voz daquele grupo, daquele município, tá? Mas eu acredito que no seu todo, muitos aplicaram, vivenciaram, e que você percebia a demanda, entendeu?

Dessa UC duas questões pertinentes a esta pesquisa facilmente sobressaem: i) o educador do campo é alguém que precisa de uma formação para adquirir o

conhecimento, que é externo a ele; ii) a dinâmica do campo – salas multisseriadas, localização – é ainda desconhecida no espaço acadêmico e, por isso mesmo, considerada um empecilho ao êxito dessa formação. Essa concepção equivocada de campo e de educação do campo tem suas raízes em um paradigma educacional que tem por intuito mitigar ou eliminar as mazelas do campo, raciocínio que tem consequências, como o fortalecimento do estereótipo de que a população do campo não tem autonomia para pensar os seus processos educativos. A gravidade desse pressuposto é maior quando esse sentido de incompletude é associado ao educador do campo, que precisa “beber” do conhecimento acadêmico para, depois, pô-lo em prática. Nesse contexto, a reflexão de Molina (2006) é incisiva:

Podemos compreender o campo formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como

protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. Da mesma forma, torna-se imprescindível a pesquisa em Educação do Campo para contribuir com o desenvolvimento desta realidade (Molina, 2006, p. 30).

Em outras palavras, se a educação é política social, ela não pode se furtar de encarar estes educadores do campo como sujeitos de seu conhecimento e de suas práticas.

CAPÍTULO IV

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO
PROAÇÃO II**

1. O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROAÇÃO II

As bases curriculares de um programa de formação de professores reúnem dimensões estruturais, conceituais e práticas. Dessa forma, a investigação da categoria Currículo implica em trazer à tona a presença ou ausência de determinados conteúdos nos documentos oficiais do curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO II, as formas de abordá-los e a avaliação da aprendizagem feita por camponeses-professores, docentes-formadores e coordenação. Assim, tendo em vista os propósitos desta pesquisa, são elencados nessa seção: o conceito de campo, a questão agrária, a experiência do educador do campo e a disciplina Educação do Campo.

1.1 Conceito de Campo

Esta seção se propõe a investigar o conceito de campo desenvolvido no curso, buscando perceber se esse conceito de fato reflete a construção proposta pelos movimentos sociais e uma mudança paradigmática ou se mantem os elementos da concepção de educação rural

propagado pelo Paradigma do Capitalismo Agrário. A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista. Por outro lado, a concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra.

Esta compreensão de campo vai além de uma definição jurídica, configurando-se como um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. Dessa maneira, a perspectiva da educação do campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua

relação de existência e sobrevivência. A investigação do conceito de campo se deu pelo cotejo entre o Projeto Político Pedagógico do curso, o programa da disciplina Educação do Campo e as falas dos camponeses-professores, conforme destaca a próxima UC:

Unidade de Contexto XV

Ementa da disciplina: O Campo e seus aspectos culturais, agrários, econômicos e sócio-educacionais. Educação no Campo. Formação do professor para a atuação no campo. Propostas educacionais, métodos e conhecimentos adaptados à cultura do homem do campo e ao seu meio. (UESC, 2007a, p.01)

Programa da disciplina.

Objetivos: Apresentar a estrutura e funcionamento do campo e suas múltiplas relações (histórico-social, cultural, política, econômica, etc); Perceber a Educação do Campo como resultado da luta dos movimentos sociais, bem como modalidade da Educação básica específica aos homens e mulheres do campo; Analisar criticamente as diretrizes operacionais para a Educação básica nas escolas do Campo, bem como a proposta de formação dos professores que atuam ou atuarão nas escolas do campo. (UESC, 2007a, p. 01)

CP 4 - Como eles abordaram, olha tiveram

professores muito pouco, muito mesmo, então eles tinham aquela preocupação em falar bem, falar muito do campo na Educação específica para o campo, e, é, mas outros não. Outros não viam dessa forma; via que tinha que fazer um paralelo; também acho que deve ser dessa forma, porque na educação do campo a gente tem que..., a gente tem que fazer educação para o campo, mas também com a outra visão pra que se expandam e pra que ele também além de fazer essa educação pro campo que ele volte também pro campo. Então tinha professor que fazia este incentivo pra que a gente pensasse porque muitas vezes a educação do campo, os alunos, os pais eles acham que os filhos tem que estudar pra sair da roça e a gente teve professores que fizeram, fez com que a gente pensasse e refletisse e também passasse pra isso, pra que ele pudesse sair de lá pra fazer outros cursos mas que voltasse para o local pra dar a sua contribuição pra aquele local.

CP 3 - Quando você tá no PROAÇÃO e as pessoas colocam a situação do campo pra você, às vezes, angustia a gente. Porque quem sabe o que é o campo é quem vive no campo, é quem trabalha no campo. Seria bom que todas as pessoas que falassem sobre as dificuldades do campo e tivessem alguma proposta pro campo, tivesse passado a experiência no campo. Porque você estudar e aprender sobre o campo é diferente do que você viver o campo.

CP 1 - Olha veja bem, eu gostaria que, realmente, se existisse a Pedagogia do campo. Porque no momento a gente, nós saímos daqui, saímos da UESC, saímos até mesmo da UESC nós temos muita discussão em relação ao curso de Pedagogia, mas a gente fala, ultimamente mesmo eu tava conversando com o pessoal, será que o curso da UESC ou de outras faculdades tá preparando esse professor para atuar no campo? De que forma prepara esse professor pra está no campo? Então é preocupante isso, porque quando a gente faz um concurso pra zona do campo, pra zona rural, chega lá, tudo totalmente diferente, mas eu não sei isso, eu não sei aquilo, se eu soubesse que fosse assim eu não tinha vindo pro campo né. Então nós percebe, nós percebemos de uma certa forma, que o este profe..., este aluno que está sendo formado, ele não tá tendo a formação adequada para atuar no campo.

Essa UC destaca a tematização do conceito de campo na ementa da disciplina Educação do Campo, que integra o eixo Tópicos Especiais de Educação II e também no programa da disciplina, na proposição de seus objetivos, também se propõe a consolidar essa discussão, articulando questões pedagógicas e questões políticas. Entretanto, quando esses elementos são cotejados com as respostas dos camponeses-professores, infere-se que o curso propagou uma ideia de campo unificada e artificializada. A primeira

contradição que se apresenta é entre o primeiro objetivo do programa: “Apresentar a estrutura e funcionamento do campo” e a presença dos camponeses-professores em sala de aula. Essa contradição nos remete a seguinte indagação: Seria possível apresentar o campo para quem trabalha e vive no campo? A resposta a essa pergunta nos remete a diferentes conceitos. Se o campo é pensado em sua diversidade e reconhecendo os sujeitos como construtores de conhecimento sobre sua realidade, a resposta é não. Mas se é pensado como uma unidade representativa do atraso, construída em contraposição ao paradigma urbano, a resposta é afirmativa.

Essa hierarquização do conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes dos sujeitos do campo presentes no curso produz, portanto, o erro de concepção de querer apresentar o campo para quem é do campo. Ainda que a totalidade dos alunos do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II não fosse do campo, se houve uma disciplina específica para estas questões, a experiência dos educadores do campo que eram alunos do curso deveria ter sido considerada. Reconhecendo a legitimidade dos povos

do campo e do seu conhecimento sobre a realidade vivida, infere-se que, na materialidade do curso, o conceito de campo está associado à ideia de espaço geográfico, construído em contraposição ao conceito de urbano, conforme destaca Fernandes (2006):

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. (Fernandes, 2006, p.28-29).

Desta contradição percebe-se que o conceito do campo trazido sinaliza um movimento que busca

contemplar esses sujeitos, aproximando-se da abordagem proposta pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, entretanto a ausência de uma definição política mais consistente e norteadora cria um vácuo perigoso, que acaba por fortalecer o projeto capitalista na medida em que o conhecimento acadêmico tem mais legitimidade no curso do que os saberes construídos pelos professores em suas práticas cotidianas.

1.2 A Questão Agrária

Esta seção se propõe a investigar se e como a questão agrária foi abordada no curso. A questão agrária é um tema essencial à compreensão dos determinantes que levaram a educação do campo a estar historicamente marginalizada nas políticas e programas educacionais. De acordo com Martins (2000), no Brasil, a questão agrária não tem impedido o desenvolvimento do capital, porque no país o grande capital já se apropriou das grandes parcelas de terras. Porém, há que se discutir a geração de empregos, a condição da grande massa de miseráveis, o que, de forma crítica, que também não tem impedido o desenvolvimento

capitalista, uma vez que dada a importância da temática para educação do campo, essa é uma discussão extremamente relevante para a formação de educadores voltada para a educação popular, pois traz elementos elucidativos das desigualdades sociais que marcam nossa sociedade. Na análise do Projeto Político Pedagógico e no Programa da disciplina Educação do Campo não foi encontrada nenhuma abordagem direta sobre esta questão.

[...] a exclusão se tornou parte integrante da reprodução do capital (...) há quem fale numa espécie de auxílio estatal à pobreza que dispensaria a reforma agrária, custosa, e asseguraria a sobrevivência dos pobres em condições mínimas sem necessidade de pagar o custo de grandes transformações econômicas e sociais como a reforma agrária (Martins, 2000, p. 100).

Desta forma, os elementos analisados abaixo são fruto das entrevistas com a coordenadora pedagógica do curso, a professora da disciplina Educação do Campo, a coordenadora municipal de Educação do Campo e a articuladora entre o município, a universidade e os camponeses- professores.

Unidade de Contexto XVI

C Ped do curso - A questão agrária, eu acredito que sim. Primeiro porque a própria disciplina, Educação do Campo né, que traz essa situação de, de, é, das políticas públicas né, de considerar o contexto em que a educação do campo, é, era socializada. Mas assim, é tivemos estudos do meio né, então assim, principalmente em Geografia. Eu me recordo muito bem que os alunos foram, é, conhecer o Rio do Engenho, é, que eles foram observar os diferentes espaços né, que um, uma das disciplinas que é Metodologias da Geografia, (...). Então tanto nas Ciências, na Geografia, na Educação do Campo, é, nas políticas públicas, na História, então sempre que, no caso, nossa origem é agrária. (...), digamos assim, as ementas das disciplinas, eu acredito que é possível que se identifique essa questão da, a, agrária, a questão agrária, das políticas públicas.

D D Educação do campo - Então, nós estudamos alguns textos discutindo um pouco das Políticas Públicas, deixa eu recorrer aqui ao programa né, que aí eu acho que talvez seria interessante assim, o percurso que nós percorremos no programa foi de fazer um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Relações Ético-Raciais ministrada pela Professora R. de O. e a disciplina Educação Ambiental com o Professor V. Aí eu falo um pouco da trajetória e coloco sobre a questão agrária. Então nós discutimos Educação do Campo, na perspectiva do Multiculturalismo e Direitos Humanos né, utilizamos alguns textos em

comuns, conhecer as políticas públicas foi um outro objetivo e legislação para educação do campo. (...) Então, conhecer e discutir sobre as iniciativas de educação para o meio rural, então Escola Família Agrícola, a gente discutimos o EFA's, as Casas Familiares Rurais, a Escola Ativa, nucleação, então, né? Então, e aí, de novo, mais uma vez a questão agrária aparece, né? Nessas organizações, né?, de..., sobre as iniciativas para a educação no meio rural.

C Mun Educação do Campo - Sim, como eu falei dentro dessa perspectiva toda de formação de professores, uma das condições, uma das temáticas que tem que ser mesmo discutidas e reestruturadas é a condição que diz respeito à questão agrária, porque dessa está associada, diretamente, ao homem do campo, então não dá pra fugir disso. Então nós temos também algumas escolas que apresentam feiras de agricultores, e outros e outros movimentos que são desenvolvidos pelas próprias unidades escolares.

A Mun - Oh, questão agrária dada no decorrer do Curso? Não tenho conhecimento. Como disse não tenho conhecimento, por que o município não teve, enquanto município não teve conhecimento da grade curricular, entendeu?

CP 3 - De que forma? No meu ver, sem mudança nenhuma, né? Como eu diria assim, mecanicamente. Leituras, de coisas que a gente até já sabia, mas que não despertou assim, pelo menos em mim, né?, algo motivador pra gente poder chegar até o campo e tentar colocar pras pessoas, pros

alunos.

CP 4 - A questão agrária, pouca, foi bem pouca viu? Não foi muito não. Teve um professor - eu não lembro o nome dele agora - mas ele falou muito assim, sobre essa questão agrária, sobre a valorização dessa questão de muitos com muitas terras... pessoas com muitas terras, outros com poucas terras, falou sobre também assentamentos, quilombolas, mas foi pouco viu, pouco. De que forma ele fez essa abordagem... Olha, era sempre falando assim que o Governo ele tinha que dá a essa prioridade pra pessoas que não tinham muitas..., que tinham pouca terra ou não tinha terra pra ter a sua terra; e também condições pra que o agricultor ele ficasse na terra, pra que não saísse fazendo o êxodo rural, né, porque quanto mais eles..., e isso que é a questão da educação também, por isso que ele falava muito sobre isso, que a gente tinha que educar pra que os nossos alunos viesse pra a faculdade mas que voltasse pra lá pra que não ficasse com esse inchaço na cidade né, saindo da cidade pra..., saindo da zona rural pra a cidade, isso a gente vê que acontece muito né.

Nessa UC as unidades de registro em destaque permitem a construção de um indicador para o tema “questão agrária”. Inicialmente, em relação ao que diz a coordenação pedagógica do curso, não há orientação para a abordagem desta questão nas disciplinas ou em

atividades extracurriculares. Desta forma, a questão agrária seria abordada apenas na disciplina Educação do Campo. Já a professora da disciplina Educação do Campo apresenta uma proposta interessante de articulação da disciplina Educação do Campo, com Educação e Relações Étnico-raciais e Educação Ambiental, destacando a questão agrária como elemento estruturante destas três disciplinas, entretanto não aponta nenhuma abordagem concreta a ser feita⁷.

¹⁹ A título de contraponto, destaca-se aqui, como abordagem possível, a relação entre racismo e latifúndio. De acordo com Bôas (2011), em 1850 foi promulgada no Brasil a Lei da Terra, que decretou que as terras poderiam ser compradas, herdadas ou concedidas pelo poder do Estado, tornando-a mercadoria. Trinta e oito anos depois, quando é decretada a abolição, a população negra, em sua ampla maioria trabalhadores da terra, que não eram remunerados pelo fruto do seu trabalho, se percebem sem condições de prover o seu sustento sem a terra e sem recursos econômicos para aquisição da mesma. Desta forma, muito migram para as cidades engrossando os bolsões de pobreza já existentes e outros serão explorados pelos antigos senhores, agora proprietários da terra. Esse, dentre outros fatos históricos vão delinear as condições das desigualdades que marcam nossa sociedade, evidenciando a intersecção entre negros e trabalhadores rurais. Essa associação e o destaque dos elementos históricos comuns às questões do racismo e do latifúndio não foram identificadas na entrevista da professora da disciplina Educação do Campo. O que se pode perceber é que é feita a apresentação da questão agrária e das questões étnico-raciais, como se estes não estivessem no cotidiano dos professores

Por sua vez, a coordenação municipal da Educação do campo reforça a necessidade de que a formação de professores contemple a questão agrária, porém a articulação municipal sinaliza o desconhecimento do currículo do curso. Os camponeses-professores afirmam que existiram discussões e leituras sobre as práticas dos assentamentos, mas não se recordam de uma discussão sobre a diversidade de experiências no campo, o que confirma a postura de apresentação da problemática sem o reconhecimento da legitimidade dos saberes construído pelos sujeitos em sua vivência cotidiana. Nesse contexto, é pertinente o que dizem Bahia & Paim (2010):

[...] ainda existe uma demasiada ênfase no paradigma da ciência aplicada, além da desconsideração quanto aos saberes produzidos no contexto escolar, ocasionando as reclamações dos professores quanto a utilidades do que se aprende nos cursos de formação, pois a prática é sempre muito diferente. (Bahia; Paim, 2010, p. 345).

A autora destaca dois aspectos que, a despeito de seus equívocos, ainda fazem parte do cenário político de

camponeses e não camponeses, negros e não negros que atuam nas escolas públicas.

formação de professores: i) a ausência dos sujeitos na formulação de programas educacionais voltadas para a sua formação; ii) a ideia homogeneizadora de realidade das escolas, em especial das escolas do campo. A estes dois elementos, acrescenta-se um terceiro, verificável nas análises realizadas: iii) a ampliação dos espaços formativos da universidade em cursos e programas de formação e professores em contraposição a sua limitação aos muros da escola. O que se percebe, de modo geral, é que o conhecimento construído nos outros diversos espaços educativos da comunidade campesina e a experiência dos movimentos sociais com educação popular em diversos espaços vem sendo desconsiderado, situação que traz um inegável prejuízo para os educadores e/ou moradores do campo.

A restrição da discussão à apresentação da problemática reforça o Paradigma do Capitalismo Agrário, pois naturaliza os problemas, retirando dos sujeitos as possibilidades de indignação que impulsionam a busca por mudanças. Busca-se, por contraponto, uma educação crítica, cuja característica central é a problematização dos

conhecimentos. Problematizar implica discutir os conteúdos de forma a gerar indagações e não de forma enciclopédica e mecânica. Essas são questões que a educação do campo pode(ria) desvelar, numa atitude de elaboração de um conhecimento que parte dos próprios povos do campo e de suas experiências vividas, como diria Gramsci (1986), uma cultura ligada à vida social. No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país.

1.3 A Experiência dos Camponeses-Professores

Esta seção se propõe a investigar o lugar da experiência dos camponeses-professores no curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II. Para Macedo (2009) a formação é uma experiência do sujeito compreendida ao longo da vida, tendo em vista que ela ocorre no processo

mesmo de existência e nas suas interrelações. Esta concepção de formação se afina com os princípios de uma Educação do Campo comprometida com o Paradigma da Questão Agrária, que reconhece o sujeito como protagonista de sua própria formação. Tendo em vista este pressuposto, foi analisado o Projeto Político Pedagógico do curso, pondo-o em confronto com as entrevistas concedidas, buscando pontuar se e como as experiências dos camponeses-professores foram contempladas no decorrer do curso. Inicialmente já se pode afirmar que a frequência do tema experiência no Projeto Político Pedagógico indica que este é um elemento importante na formulação do curso, conforme se verifica na UC seguinte:

Unidade de Contexto XVII

A integração teoria e prática possibilitará a formação de um professor com capacidade para intervir nos processos [sic] culturais e científicos a partir de suas observações e reflexões, capaz de apresentar propostas pedagógicas sintonizadas com a realidade do seu universo espaço temporal de atuação. Com competência para estabelecer relação de reflexão e ampliação entre as culturas e práticas existentes, bem como, compreender as relações entre o fazer pedagógico, o fazer social e o exercício da cidadania, o fazer

científico, técnico e cultural, destacando a relação entre o homem e o meio ambiente de forma universal e sustentada. (Uesc, 2007b, p. 06)

Considerando que esse aluno tem a peculiaridade de já ser um professor, e de se encontrar em efetivo exercício da docência em classe da Educação Básica (Educação Infantil à 4ª série do ensino Fundamental), ele terá parte da carga horária de cada disciplina presencialmente (63% a 67%) e parte (33% a 37%) em formação em serviço. (...) Desse modo, sua prática docente será enriquecida pelo desafio de torná-la um campo de investigação, envolvendo por parte de estudantes uma reflexão acerca do saber e do saber fazer. (Uesc, 2007b, p. 13)

Na UC XVII, em que se discutem os fundamentos gerais da formação proporcionada pelo curso de Pedagogia do PROAÇÃO SEDE II, a emergência das unidades de registro constitui um significativo índice para se pensar as bases teóricas deste curso. A formação do PROAÇÃO SEDE II imbricada à prática educativa assegura o olhar crítico ao cenário escolar, contudo é absolutamente necessário que este olhar volte-se também para a diversidade do território campo, a fim de que as práticas de intervenção nesta realidade plural sejam válidas. Além disso, a alusão à

relação do estudante com o seu espaço de atuação como professor e à relação sustentável do homem com o meio ambiente apenas explicita o discurso abstrato e evasivo que permeia estas referências. Em outras palavras: se o corpo discente deste curso contempla os camponeses, a ausência explícita do tema Educação do Campo – quando se citam questões muito próprias do território campesino, como a prática pedagógica imbricada ao espaço e ao meio ambiente – se configura como uma falta de reconhecimento das especificidades do campo.

Voltado para professores em exercício, o curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II propõe o reconhecimento da prática pedagógica como elemento formativo e dos espaços de atuação dos docentes como espaços de aprendizagem, o que mostra uma possibilidade concreta de formação na perspectiva da educação do Campo. A estratégia de alternância de tempo e espaços formativos, sugerida no segundo item desta UC, vem sendo utilizada nos projetos de educação no e para o campo, com o objetivo de integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores,

não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção de vida nas comunidades onde vivem e trabalham os sujeitos.

Embora não exista no Projeto Político Pedagógico nenhuma referência aos critérios de seleção para os docentes, interessa-nos saber os critérios utilizados para seleção dos docentes da disciplina Educação do Campo:

Unidade de contexto XVIII

Coord Adm-Fin - Pois é, os, o critério é o critério que é utilizado nos cursos regulares né(...). Agora o que diferencia da nossa indicação? É porque no corpo do documento a gente colocava, é..., uns requisitos que esse professor, os professores de modo geral, que vinham trabalhar no PROAÇÃO tinham que ter, preferencialmente, tinham que ser licenciados, preferencialmente recomendava-se que fossem licenciados, que atuassem na Educação Básica nos anos e nas, nos anos da, Educação Infantil - perdão, Educação Básica é agora -, anos iniciais da Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental. Porque Pedagogia acaba envolvendo tudo isso, que atuasse nessa área ou que desenvolvesse pesquisa, extensão, no Ensino Fundamental como um todo, na realidade. Eu vou ampliar, Ensino Fundamental. E aí que tivessem, como eu falei, né, experiência com a formação de professores, que desenvolvesse pesquisa ou extensão, que atuasse na Educação

Fundamental. Então a gente não queria qualquer professor, né, a gente tinha um perfil, porque esse Programa é... (...). Então quem viesse trabalhar tinha que ter essa visão, não podia ser qualquer professor, né. Então a gente tinha esse cuidado de tá é, enfim, recomendando alguns critérios pra indicação desses profissionais, desses professores pros departamentos.

Em resposta a essa questão, o coordenador administrativo-financeiro indica que um dos critérios de seleção é a experiência com educação básica, seja na condição de docente e/ou no desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou extensão. A análise do conteúdo desta resposta permite inferir que a universidade considera a experiência como construtora de aprendizagens, a ponto de registrar na comunicação aos departamentos como critério para atuação em programas de formação de professores. Chama atenção o fato de, além de experiência na docência seja considerada também experiência com outras atividades acadêmicas como pesquisa e extensão, numa ampliação do conceito, para além do vivido. Entretanto, lamenta-se que a experiência com movimentos sociais não conste como critério para a seleção de docentes de cursos

de formação de professores na perspectiva da Educação Popular.

A ausência desse item é indicativo de questionamento do grau de participação dos movimentos na elaboração e implementação dos currículos de educação popular. Se apenas a experiência acadêmica possibilita a construção de aprendizagens, as experiências da classe popular, que impulsionam a formulação das políticas públicas, incluindo as políticas educacionais têm um caráter meramente utilitarista. A fim de aprofundar este debate, o conteúdo dos temas destacados do Projeto Político Pedagógico foi comparado com o conteúdo das entrevistas concedidas.

Unidade de contexto XIX

C Adm-Fin - Então eu lembro bem, que isso foi dito muito, assim, pela Coordenadora Pedagógica, em especial, de que é, os professores, os docentes iam trabalhar com colegas, com profissionais, né, de professores que já tinham uma experiência, que já tinham um conhecimento, que talvez não fosse o mais apropriado, mas eles tinham um conhecimento, eles já tinham uma prática e que essa prática, esse conhecimento não

poderia ser descartado, não poderia ser relegado. Que os professores (docentes-formadores) tivessem cuidado pra tá é... respeitando e tá considerando, né, a prática desses professores; que eles não eram é... calouros, como esses alunos dos cursos regulares, que ainda estão buscando uma form..., né, enfim, iniciar-se, profissionalmente falando, né, se encontrando... Não, esses professores já vinham pra cá professores, então, isso era bem esclarecido, isso era bem, ficava bem claro, assim, nas reuniões e eu acredito que os professores ao trabalharem eles não perdiam isso de vista. (...) os professores (docentes formadores) relatavam nas reuniões, que eles aprendiam muito com, com os alunos, com as experiências, com a vivência. (...) quando entrava numa sala de aula, muitos saíam, assim, realizadíssimos, os docentes, e falando que o trabalho foi maravilhoso, que eles aprenderam bastante, que ali, como são colegas, é uma troca, e eu penso que foi considerada essa prática de uma forma geral, né? (...).

C Ped do curso -Sim. É, por exemplo, é, como podemos visualizar, a, a demanda do curso, do PROAÇÃO, não foi só do professor do campo né, mas dos próprios da zona urbana e da zona rural, se é que a gente pode dizer assim. Então nós tínhamos professores da zona urbana, no caso da cidade, como Itabuna, Ilhéus e várias outras, mas existiam esses professores do campo. Então o que acontecia na realidade era uma socialização

desse conhecimento, tá? E a socialização desse conhecimento, claro, que inúmeras vezes foi contemplada com a experiência de ambos os professores, tá? Então, eu percebo que eles, é, absorviam mais conhecimento né, a partir das, das socializações. Então, havia uma troca, que é assim, é, o que eles passavam na maioria das vezes assim, dava uma ideia, assim inicial do curso, quando eu comecei foi no segundo semestre né, e já havia paralisado três meses. Então, assim, havia uma ingenuidade exacerbada da parte deles né, em relação à construção do conhecimento, em relação a, a, a, a análise crítica da problematização. Então eu, eu percebo que eles no decorrer do curso, eles foram se despertando para essa socialização do conhecimento. Então, eu percebo que eles, é, com a construção do conhecimento, eles deixaram aquela ingenuidade um pouco de lado. Então eles aprenderam a analisar as situações em diferentes perspectivas, e não só com um único olhar do senso comum.

D D Educação do Campo - Então, é..., nós fizemos na formação em serviço, é, sobre, é, identificar, é, tínhamos como um dos objetivos, como eu coloquei anteriormente, identificar a organização desse trabalho no interior da escola, a partir dos elementos organizativos da prática pedagógica, né? Então, eles, é, tiveram diversos momentos onde eles levaram e se reuniam com os grupos sempre que tivesse algum professor que, que fosse professor de escolas, né, e, situadas no campo. Então, é, então, eles

traziam as experiências, né, de programas como escola ativa, é, alguns, com, é, de como é que se dá o desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro desse programa com classes multisseriadas, né? E alguns também que não trabalhavam com programas, eles também traziam, né? É, como é que se dava na prática a, é, os elementos, né? Como é que se, é, a organização do trabalho, né, é, no interior dessas escolas, e alguns tinham crianças, é, multisseriadas não eram, mas não seguiam o programa, não estavam inseridas no programa, na época, né? Então, mas e daí eles traziam também experiências de qual, como é que se dava, qual a orientação, eles acabavam, na verdade, seguindo muito, algumas seguindo, mesmo que não estivesse, mas sempre eles pegavam muito do, da proposta da Escola Ativa e faziam adaptações, né? (...).

A Mun - Repare que por si só quando eles apresentavam as atividades, eles falavam das suas experiências, e aquilo era voltado para educação do campo. Eu participei de uma apresentação de uns trabalhos lá no campo, na Tulha, eu participei. Então assim, em todo momento eles, eles, se reportavam e faziam as atividades voltadas para o campo, para experiência deles, particular, entendeu? (...), se foi, se deveria ter contemplado algumas coisas do campo, não adentrei nesse campo. (...) Então assim, pela minha função administrativa eu ia, fazia visita nas salas, conversava com os professores, fazia aquele acompanhamento, organizava as reuniões

tal, tal, tal... Mas sempre com um olhar mais administrativo. O professor continua trabalhando, o professor que tá no PROAÇÃO, como é que ele trata, como é que ele se relaciona, isso era conversa com o diretor, entendeu como é? Mas nas questões administrativas, nunca me preocupei muito com a questão do currículo.

A análise da entrevista do coordenador administrativo-financeiro do curso afirma a importância da experiência docente dos camponeses-professores e as possibilidades de trocas de experiências entre docentes e camponeses-professores, elemento indicativo de um currículo que considera o professor como sujeito de sua formação e sua experiência como elemento formativo, coadunando com Bahia e Paim (2010):

O que se discute e se defende em termos de formação hoje, é que os professores devem ser formados de tal modo que sejam capazes de deixar o histórico papel de coadjuvantes da própria formação e assumam o papel de protagonistas desse processo, seja lá em que espaço essa formação ocorra: Universidade, escola, programas de formação continuada, ou outros. (Bahia; Paim, 2010, p.339).

Entretanto, o conteúdo dos relatos da coordenadora pedagógica e da professora da disciplina Educação do Campo reforça a ideia de Educação Rural, na medida em

que associam os saberes dos camponeses à ingenuidade e senso comum. Essa contradição entre os objetivos do projeto pedagógico e o que foi materializado na vivência do curso é recorrente. Na tentativa de contemplar as experiências e a realidade dos camponeses-professores a docente da disciplina Educação do Campo indica ter buscado as atividades de formação em serviço, destacando a busca pela experiência pedagógica, em especial com programas de Educação do campo, a exemplo da Escola Ativa⁸, prática em classes multisseriadas e adaptações feitas pelos camponeses-professores de práticas educativas a sua realidade indicam que o que está sendo valorizado não é a experiência dos educadores do campo, mas a experiência de determinados modelos de educação desenvolvidos no campo.

Confrontando este relato com o relato da

²⁰ A escola ativa é uma estratégia metodológica implantado inicialmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff, e que se destina às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e conta com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula." (D'Agostini; Taffarel; Santos Júnior, 2012, p. 315).

articuladora do município e dos camponeses-professores, constatamos que a adaptação foi a estratégia utilizada pelo curso para incluir as experiências dos camponeses-professores. Ou seja, não eram atividades que contemplavam a temática Educação do campo, eram atividades que precisavam ser adaptadas conforme um padrão ideal, o do Paradigma do capitalismo Agrário, como denuncia Arroyo (2007):

A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo à educação escolar, aos currículos e à formação dos profissionais pensados no paradigma urbano. (Arroyo, 2007, p. 158-159).

Os camponeses-professores do campo internalizam a lógica do curso e embora percebam a inadequação das atividades a sua realidade, empreendem um esforço no sentido de se adaptar às condições impostas e ao Paradigma do Capitalismo Agrário, que associa seus saberes ao senso comum:

Unidade de contexto XX

CP 3 - Foi bom, foi de uma maneira boa. Eu, eu, eu de imediato quando entrei no primeiro, segundo módulo até o terceiro, eu ficava vendo a universidade, assim, a faculdade lá como uma coisa sem sentido, longe de mim porque as matérias primeiras que nós recebemos, eu acredito, não tinha nada a ver com o nosso trabalho em sala de aula. Aquilo que a gente fazia, que desenvolvia dentro da sala de aula. Era uma coisa assim tão distante, mas quando foi chegando do meio do Curso pra lá e aí você foi tendo aquelas matérias que tinha tudo a ver: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, quer dizer aquilo do seu dia-a-dia, do teu cotidiano. A matéria que abordou a Reforma Agrária, os índios, essas coisas todas. Pra gente que é do campo, fica mais fácil. Ficou mais fácil. Você pode conversar, você pode intervir, você pode participar, porque é coisa do seu dia-a-dia.

CP 4 - Aí veio o PROAÇÃO que foi um curso maravilhoso, diferenciado mesmo e que contribuiu, realmente, pra essa vontade de ficar no campo, eu não queria sair do campo. Ah é muito mais rico. Rico em experiência, e quando você já tem, já tem a prática e quando casa com a teoria que você realmente vai ver o que é aquilo que você tá fazendo, é correto ou incorreto, e que você vai vendo quem é o teórico, quem é que embasa aquilo que você tava fazendo, é bom demais!

CP 2 - Rapaz, assim, tinham coisas que deixavam a desejar, assim, um ou outro professor conhecia a realidade do campo. Então, as experiências da gente, a gente via, assim, sendo, digamos assim abordadas, não é a questão? Muito pouco. Eram poucos os professores, viu, que realmente... Por exemplo, no início do curso se você me perguntar eu não sei citar um professor que realmente fazia abordagens, com referencia a questão do campo, não tinha. Depois do meio em diante, a gente viu, tinha disciplinas, eu não sei se eram as disciplinas que realmente favoreciam isso ou levavam a isso, mas foi bem pouco. A gente questionava muito isso.

CP 2 - A gente, assim, os espaços, era o momento das apresentações dos trabalhos que a gente fazia, aquelas oficinas, essas coisas. Aí era o momento que a gente percebia que realmente aquelas vivências da gente estavam sendo abordadas, estavam sendo trabalhadas, discutidas, era mais nesses momentos, mas, assim, é como eu te falei, do professor para com a turma: bem pouco. Houveram momentos, mas bem pouco. Não vou dizer que foram muitos, não foi não, bem pouco.

CP 1 - (...) será que realmente pra nós preparando para o campo, eu pesquisava por cá, não, tem que ser dessa forma. Mas eu nunca entrei em conflito, debatendo essas coisas. Não, mas eu sempre procurei estudar e tirar minhas próprias dúvidas, tá

entendendo? Porque existe, também, um próprio sistema já dentro da universidade né? Existe um currículo né. Quem seria eu pra tá lá falando, discutindo, sem poder mudar ou não mudar, ía dizer só... “ - tá doido mesmo, tá dizendo certas coisas, se tá falando certo. Tá entendendo? Então eu não queria me aprofundar, mas eu em casa lia, estudava, no final de semana estava eu lá fazendo os trabalhos, mas sempre dentro de um patamar de zona do campo.

Essas afirmativas denunciam que, no tocante à Educação do Campo, a relação teoria/prática aparece em espaços e tempos distintos. A universidade e as aulas presenciais são vistas como os espaços e tempos da teoria, em contraposição às comunidades, as escolas do campo e à formação em serviço que seriam os espaços e tempos da prática. Esse embate aponta mais uma contradição entre as orientações registradas no Projeto Político Pedagógico do curso e em sua materialização, revelando um currículo autoritário e excludente, que nega as construções e as identidades dos sujeitos. Indagados se o currículo do curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II propiciou a abordagem de suas experiências como elementos formativos, os educadores do campo relataram as

dificuldades iniciais com disciplinas que não dialogavam com sua realidade, desmotivando-os das demais atividades acadêmicas. As vivências dos educadores do campo só eram contempladas quando as atividades encaminhadas para toda a turma eram adaptadas por estes à realidade do campo.

Dessa forma, essas narrativas questionam os objetivos de um programa de formação que enseja utilizar as experiências dos docentes como elementos formativos, mas o caráter prescritivo do currículo prevalece no curso. A análise do conteúdo destas entrevistas sinaliza para as lacunas nos programas de formação de professores em exercício, conforme salientam Bahia e Paim (2010):

Como falar sobre educação com um professor que já exerce a profissão sem ouvir a sua vivência em educação? Sem permitir que ele traga para o cenário da formatação, para dentro do movimento curricular, suas narrativas, práticas e saberes? Como pensar os atos de currículo sem considerar que os sujeitos em formatação também são construtores de atos de currículo que tem influência sobre esse processo formativo? Se hoje o professor que já está em sala de aula há muito tempo é convidado ou até mesmo obrigado, por forças das leis educacionais, a

estar na Universidade é preciso pautar a formação desse sujeito sob o contexto em ele vivencia diuturnamente. (Bahia; Paim, 2010, p. 343) .

Um dos educadores entrevistados afirma que o curso contribuiu para reforçar sua fixação no campo, entretanto, a presença física não é suficiente para afirmação de um novo projeto, não chega a indicar o comprometimento político com a transformação social. Relembrando Freire (1987), é preciso consciência crítica para questionar essa posição hierárquica da instituição, que considera que o professor precisa se apropriar do conhecimento. Essa concepção se constitui num reflexo de um currículo prescritivo, construído para o outro. Corrobora-se com Caldart (2006), em sua reflexão sobre a contradição entre a educação do campo e os pacotes educacionais ou programas modelares que negam as identidades dos sujeitos do campo:

A Educação do Campo se afirma no combate aos "pacotes" - tanto agrícolas como educacionais - e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e

a serviço do mercado. (Caldart, 2006, p.26)

1.4 A Disciplina Educação do Campo

Esta seção se propõe a investigar o programa da disciplina Educação do Campo, buscando perceber se, em seus propósitos educativos, ele está vinculado ao Paradigma do Capitalismo Agrário ou ao Paradigma da Questão Agrária. Esse percurso se faz necessário à medida que se reconhece que muitos programas de formação de professores, no intuito de atender às Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo, incluem em seu currículo a disciplina Educação do Campo, mas nem sempre essa iniciativa significa a real inclusão da temática do campo na formação dos professores. No caso do curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II, o Projeto Político Pedagógico registra uma mudança de nomenclatura – de Educação Rural (PROAÇÃO I) para Educação do Campo (PROAÇÃO II) – em adequação às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, o que sugere adesão ao Paradigma da Questão Agrária. A própria comparação de ementas, presentes no Projeto Político

Pedagógico do curso, já aponta a vinculação a linhas teóricas distintas:

Unidade de Contexto XXI

EDUCAÇÃO RURAL: A educação no meio rural hoje: compreensão da realidade cultural, social, política e da especificidade do trabalho pedagógico na organização escolar. (Uesc, 2007c, p.34)

EDUCAÇÃO DO CAMPO: Reconhecimento do meio rural em toda sua amplitude sociológica, cultura, agrária e economia que permita ao professor e ao aluno a apreensão da realidade concreta do meio rural. Estudo, pesquisa e aplicação de propostas educacionais, métodos e conteúdos adaptados à cultura do homem rural ao seu meio. (Uesc, 2007b, p.25)

A ementa da disciplina Educação Rural propõe a compreensão do contexto e das especificidades da prática pedagógica, sem uma reflexão crítica desta realidade, o que remete aos elementos de uma formação tecnicista. Já a ementa da disciplina Educação do Campo se propõe a discutir também os aspectos econômicos e socioeducacionais do campo e o processo de formação dos professores. Evidenciar essas diferenças é imprescindível

para a identificação das formas de aparição do tema Educação do Campo neste curso e, especialmente, para a superação da postura teórica que vê a educação desenvolvida no território campesino como uma estratégia de superação da realidade campesina e consequente adaptação ao modelo da educação urbana. Entretanto, a presença de um termo ou outro não indica que tenha, efetivamente, havido, uma mudança de concepção. A análise do conteúdo do relato da coordenadora pedagógica do curso demonstra que esta opção política não está tão definida:

Unidade de Contexto XXII

C Ped do curso - Então assim na realidade, o curso do PROAÇÃO ele tem, é, ele atentava para essas, é, essas socializações dos diferentes conhecimentos das modalidades especiais, assim como a Educação do Campo, a Educação Inclusiva, a população indígena. Então assim, existia, existiam, é, eixos que havia uma demanda para uma convergência, tá. Então a Educação do Campo, é, para ser sincera, ela não fora uma, digamos assim uma, uma ação de uma ênfase maior tá, principalmente porque existia uma carência desses professores de uma forma geral. Então a, a Educação do Campo, ela fora atendida

mais como uma das disciplinas, e não de uma forma abrangente como deveria ser (...). Mas, é, procurávamos atender a ementa do curso, sim, mas também aceitávamos as sugestões dos professores especialistas na área. E eu me recordo que a Educação do Campo, geralmente, procurávamos o pessoal de agrárias ou o pessoal da, do Departamento de Educação que havia atuado no PRONERA, entendeu?⁹ Então assim, tanto a fundamentação teórica voltada para, e a prática da educação do campo, é, eu num, sou sincera, não me recordo quem foi que trabalhou com a Educação do Campo, a disciplina, mas eu tenho mais ou menos algumas ideias.

O reconhecimento de que a inclusão da disciplina Educação do Campo é um ato limitado e que o ideal para contemplar esta temática no processo formativo de professores é a abordagem interdisciplinar não se constitui, decerto, como uma opção política pelo Paradigma da Questão Agrária. Em seu Artigo 12, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, princípio legal a que se pretende atender na constituição desta disciplina, não prevê uma disciplina que

²¹ No período do curso a disciplina Educação do Campo não constava no quadro de disciplinas do Departamento de Ciências da Educação, não havendo professor concursado para a mesma.

trate o tema do campo, mas sim, que as instituições de nível superior abordem este tema ao longo da formação inicial de professores para a Educação Básica:

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002 e 2/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (Brasil, 2002)

A análise da ementa desta disciplina, em comparação às orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e ao conteúdo dos estudos e atividades propostas para lhe dar materialidade foi, dessa forma, nosso próximo objeto de

análise:

Unidade de Contexto XXIII:

O Campo e seus aspectos culturais, agrários, econômicos e sócio-educacionais. Educação no Campo. Formação do professor para a atuação no campo. Propostas educacionais, métodos e conhecimentos adaptados à cultura do homem do campo e ao seu meio. (Uesc, 2007a, p. 01)

A ementa da disciplina Educação do Campo propõe um estudo diversificado sobre o campo, ressaltando seus aspectos culturais, agrários, econômicos e sócio-educacionais, o que implica em compreender a importância de propostas educacionais específicas à população camponesa. Entretanto, a ementa também prevê o estudo de propostas educacionais, métodos e conhecimentos adaptados para atender à população do campo, o que se constitui como uma contradição, afinal esta adaptação implica na negação dos saberes que são produzidos pelos educadores do campo e consequente negação da autonomia destes sujeitos, na acepção do que diz Arroyo (2007, p.14): “A autonomia e qualificação específica do corpo profissional será uma pré-condição para a autonomia

e qualificação da rede de escolas do campo. Sem a conformação de um corpo profissional estável todo esforço de formação específica se perde”.

As políticas públicas em educação têm atentado para o fato de que a oferta de formação aos educadores do campo deve priorizar a atuação dos movimentos sociais como elemento fundamental ao desenvolvimento dos processos formativos. A esse respeito é pertinente a análise do segundo objetivo e dos conteúdos propostos no programa da disciplina:

Unidade de Contexto XXIV

Objetivo 2: Perceber a Educação do Campo como resultado da luta dos movimentos sociais, bem como modalidade da Educação básica específica aos homens e mulheres do campo. (Uesc, 2007a, p. 01)

I.ESPAÇO URBANO, ESPAÇO RURAL E EDUCAÇÃO. Urbanocentrismo e o preconceito contra o rural. História dos Movimentos Sociais. Por uma Educação do Campo: Identidade em construção. (Uesc, 2007a, p.02)

III.A EDUCAÇÃO BÁSICA E O MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO. Programa Nacional de Educação em Área de Reforma Agrária. Experiências dos assentamentos e acampamentos em Educação Básica. (Uesc, 2007a, p.02)

Metodologia: As unidades de estudo serão desenvolvidas através de leituras prévias, aulas expositivas e discussões teóricas. Serão realizadas atividades orais (seminários e debates) e escritas, para melhor compreensão dos conteúdos estudados. Apresentamos como atividade teórico-prática uma visita a um assentamento. (Uesc, 2007a, p. 01)

Nestes trechos, os movimentos sociais são vistos como mobilizadores das políticas públicas e produtores de conhecimento do campo para o campo, confirmando o que Arroyo (2007) destaca:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e

do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos. (Arroyo, 2007, p. 11).

Um aspecto relevante é a referência, no bloco III de Conteúdo, a uma abordagem da Educação do Campo nos municípios de abrangência da UESC, entretanto, na metodologia não está prevista nenhuma atividade que reconheça os educadores do campo presentes nas turmas e seus conhecimentos construídos no cotidiano das escolas do campo dos municípios. O confronto entre o conteúdo do Programa de Ensino desta disciplina com o conteúdo da entrevista da docente da disciplina Educação do Campo confirma a abordagem metodológica fundamentada no estudo de textos, aulas expositivas e discussões. Não há menção às atividades orais (seminários e debates), tampouco atividades onde os educadores do campo possam apresentar os conhecimentos acerca dos conteúdos e tema abordados:

Unidade de Contexto XXV

D. D. Educação do campo - Então, nós estudamos alguns textos discutindo um pouco das Políticas Públicas, (...) Então nós

discutimos Educação do Campo, na perspectiva do Multiculturalismo e Direitos Humanos né, utilizamos alguns textos em comuns, conhecer as políticas públicas foi um outro objetivo e legislação para educação do campo. (...). Então, conhecer e discutir sobre as iniciativas de educação para o meio rural, (...)Então, é..., conhecer a natureza do trabalho docente na educação do campo, seu significado e sentido na inclusão social foi uma outra discussão que nós fizemos, é..., identificar a organização desse trabalho no interior da escola, a partir dos elementos organizativos, da prática pedagógica, e aí nós fizemos, é..., na, atividade extra.

D. D. Educação do campo - Isso. A formação em serviço, né, denominada de formação em serviço, essa pesquisa, conhecer a prática da educação ambiental nas escolas do campo, como nós fizemos trabalho interdisciplinar, então, a gente, nós tivemos percebendo e conhecer a história das discussões sobre a criação do conceito educação do campo. Então, aí, mais uma vez, acaba que a questão agrária, ela retoma, retorna a aparecer, viu? E assim, nas pesquisas que nós fizemos também de alguns textos em relação, então a maioria dos textos, eles sempre fazem relação à questão agrária. Grande parte dos trabalhados na época, né?

A frequência de utilização dos verbos estudar, apresentar e identificar sugere procedimentos de apreensão do campo como se este fosse uma realidade desconhecida.

Na análise do conteúdo da entrevista da docente-formadora, destaque-se que a docente alternar o uso do termo Educação do campo e educação para o meio rural, postura contraditória tendo em vista que estas terminologias remetem a posicionamentos políticos contrários e excludentes. Quanto à proposta inicial de atividade teórico-prática – a visita a um assentamento –, está se perde no percurso da disciplina e é substituída por uma investigação da prática de educação ambiental nas escolas do campo.

A análise seguinte diz respeito à presença das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo no programa da disciplina Educação do Campo, com destaque ao bloco II de conteúdos e a trecho de entrevista da docente desta disciplina:

Unidade de Contexto XXVI

II.A EDUCAÇÃO DO CAMPO:
TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS Diretrizes
Operacionais para a Educação Básica nas
Escolas do Campo. Política de Educação do
Campo. A Escola do Campo em movimento.
(Uesc, 2007a, p. 02)

D. D. Educação do campo – Então nessa discussão das Políticas Públicas a gente coloca, apresenta alguns textos e estudos da questão agrária né, das lutas, dos movimentos sociais em torno desse processo e discutimos também reconhecer as diretrizes operacionais de educação do campo e a trajetória da sua construção (...).

Contudo, as Diretrizes não cabem no tempo e no espaço de uma disciplina. Isso porque como fruto da luta dos povos do campo por educação, este documento traz em si uma série de preocupações conceituais e estruturais referentes à educação no/para o campo, conforme Britto (2011) destaca:

Entre essas [preocupações] podemos citar: o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso a bens econômicos, sociais e culturais. (Britto, 2011, p. 166)

Para melhor compreensão do teor e da dimensão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas

do Campo nos currículos dos cursos de pedagogia, é pertinente a análise do seu Artigo 13 em relação ao programa da disciplina Educação do Campo do curso de Pedagogia do PROAÇÃO II:

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade dos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (Brasil, 2002)

Contraditoriamente, esses componentes, que tratam do respeito à diversidade e do efetivo protagonismo dos povos do campo, não são observados nos documentos analisados e são tangenciados no conteúdo da entrevista com a docente. Essa contradição se evidencia quando essas

análises são confrontadas com o conteúdo das entrevistas dos camponeses- professores, que também são educadores do campo:

Unidade de Contexto XXVII

C.P.3 - Educação do Campo? Me lembro. Aliás eu já tomei muito curso sobre Educação do Campo. Tenho até muito material aí, até que emprestei esses dias, muita apostila de educação do campo. Mas foi o que eu lhe disse no, no... antes. Quem trabalha, eu não sei se as pessoas não tem a vivência de campo, porque é muita teoria. O que me choca muito assim, deve ter me chocado muito é porque você vive no terror no campo – entre aspas. Aí você chega na faculdade, é muito bonito, fala-se muito bem do campo. As pessoas têm as melhores propostas pro campo, mas quando a gente sai do curso e volta, nada acontece, nada modifica. Olha quantos anos de PROAÇÃO? Aí você me pergunta, o que foi que aconteceu de diferente de lá pra cá na minha escola? Não posso dizer nada, mas, pouquíssimas coisas. Já começo pelo respeito pelo aluno, que eles não são respeitados, eles não têm uma sala decente, eles não têm uma escola decente, eles não tem uma merenda decente, eles não têm transporte, eles vão pro ponto do ônibus e o ônibus não passa. Quer dizer, lá na universidade você ver tudo lindo e maravilhoso. Aí você volta pra cá e nada acontece.(...)... você senta, um professor vem

falar do campo pra você diz como é que é bebebebebebe, (...). Quer dizer lá é uma coisa, quando você passa pra cá é outra. E aí o que mais me choca, a gente entra ano, sai ano, entra ano e sai ano, nada muda no campo, eu não vejo mudança no campo. Não vejo, não vejo mudança no campo.

C.P.2 - É isso mesmo, vagamente. É isso que eu falo, nessa disciplina, tratou-se disso. É por isso que falo, foi bem pouco porque essa disciplina do campo e tal tratou assim de questões, várias questões indígenas surgiram, quilombola também que a gente viu, mas, assim, eu me lembro vagamente, não sei nem me aprofundar.

Na avaliação dos camponeses-professores, a disciplina retratou uma ideia de campo muito distante da realidade cotidiana vivenciada por eles. Mesmo na tentativa de contemplar a diversidade e as minorias (indígenas e quilombolas), a ausência da definição de um paradigma conceitual e dos componentes estabelecidos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo compromete a materialização do conceito de Educação do Campo na formação de professores para exercer a docência nas escolas do campo. É impossível pensar um currículo de formação de professores em

exercício, sem pensar nos professores, suas identidades construídas nas diversas relações cotidianas:

Há que se trazer, portanto para dentro dos currículos de formação de professores de um modo geral e, particularmente, dos professores em exercício, a experiência, a narrativa, as histórias de vida e de profissão, os saberes tácitos, os conhecimentos formulados muitas vezes por uma postura autodidata, as sensações, o lúdico, por que não, a cultura, as múltiplas reflexões sobre o homem, a sociedade, a política, a estética, a ética e tantas outras questões que estão presentes na vida cotidiana e que atravessam as instituições educacionais em que esses professores estão mergulhados intensa e frequentemente. Contudo, o docente, digo nós professores, precisamos nos apropriar da formação que temos desenvolvido, como temos desenvolvido e por que. (Bahia; Paim, 2010, p. 346)

A presença da disciplina Educação do campo no currículo sinaliza uma ocupação de espaço político que venha a fortalecer a luta dos povos do campo por educação, porém, desvinculada do Paradigma da Questão Agrária, acaba fortalecendo o Paradigma do Capitalismo Agrário, demonstrando um falso espaço nos currículos de formação de professores. De outra forma, corre-se o sério risco de ter uma Educação rural com o nome de Educação do campo.

CAPÍTULO V

**O CONCEITO DE ESCOLA E DE ESCOLA DO CAMPO
DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROAÇÃO II**

1. CONCEITO DE ESCOLA E DE ESCOLA DO CAMPO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROAÇÃO II

1.1. ESCOLA

A escola é um espaço de trabalho e de formação dos educadores, na acepção do que diz Antunes (2012) a respeito dos estudos de Mészáros: a educação concebida como os processos materiais de formação do ser humano. Nesse contexto, é relevante a análise das formas textuais de perceber a escola do campo, sua presença/ausência nas comunidades no campo, suas formas de organização e acesso, seu fechamento ou manutenção são reveladores das concepções de Educação Rural ou Educação do Campo presentes no curso.

A escola do Paradigma do Capitalismo Agrário é espaço de preparação para o trabalho, e em qualquer espaço físico reproduz os elementos de conformação da classe trabalhadora, legitimando sua dominação e exploração. Já a escola defendida pelos movimentos sociais precisa ter sua territorialidade no campo, é um dos espaços de Educação do Campo, mas não o único e exclusivo,

dialogando com outros espaços políticos. Não se limita à socialização dos conhecimentos construídos no paradigma urbano, porque constrói conhecimentos. É uma escola do campo, no campo e para o campo (Caldart, 2005). Um programa de formação de professores em exercício comprometido com a educação popular precisa desenvolver com os camponeses-professores uma postura crítica que lhes permita perceber a escola como um espaço pedagógico de socialização de conhecimentos que está inserido em determinado contexto ideológico e, além disso, perceber as possibilidades de ser sujeito de uma educação emancipadora (Antunes, 2012).

1.2 O Sentido da Escola no Curso de Pedagogia do PROAÇÃO II

No caso do Projeto Pedagógico do curso de pedagogia do PROAÇÃO II, sobressai uma concepção homogênea, que associa a escola ao espaço de prática pedagógica e ao espaço formativo. Em seu primeiro objetivo, o Projeto Político Pedagógico registra a importância de que a sala de aula e a escola sejam espaços

de investigação, definindo a formação do educador para atuação no espaço escolar.

Unidade de Contexto XXVIII

Objetivo do curso - Trabalhar articuladamente os conhecimentos básicos da educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental, com domínios de conhecimentos construídos historicamente pelas ciências que fundamentam a educação e tendo por compromisso a investigação, a interpretação e a intervenção na dinâmica interna da sala de aula e da escola. (Uesc, 2007b, p.9)

Nessa modalidade o aluno, após o encontro presencial, desenvolverá, em seu município, na unidade escolar onde leciona, atividades pertinentes a cada objeto de estudo, com o acompanhamento do professor articulador. Para tanto o docente fornece roteiros e esquemas escritos das atividades não presenciais. Desse modo, sua prática docente será enriquecida pelo desafio de torná-la um campo de investigação, envolvendo por parte de estudantes uma reflexão acerca do saber e do saber fazer. (Uesc, 2007b, p. 19).

Embora seja positiva essa incitação à pesquisa, a unidade de registro destacada no objetivo traz uma restrição ao conceito de formação de professores, pois

restringe a ação pedagógica ao espaço físico escolar, com ênfase na sala de aula, associando o professor ao fazer pedagógico e desconsiderando sua dimensão mais ampla de atuação na comunidade onde vive e trabalha. A escola é percebida também como espaço formativo, sendo disponibilizado um percentual significativo da carga horária do curso para realização de atividades dos componentes curriculares do curso, aqui chamadas de atividades não presenciais, as quais seriam realizadas no espaço físico da universidade, com o acompanhamento do docente-formador e as não presenciais seriam atividades realizadas na escola.

A análise do conteúdo deste trecho do Projeto Político Pedagógico do curso, em complementariedade com a análise dos objetivos, indica que a escola é percebida como um espaço formativo distinto da universidade. Esta divisão social do trabalho – é na universidade que se aprende, que se constrói o conhecimento; a escola é onde ele é posto em prática – assinala a negação simbólica da presença dos sujeitos nas atividades realizadas na escola e de seu contexto sócio educacional, traduzindo o que diz

Mészáros (2006, p.294 apud Antunes, 2012, p.76): “as determinações estruturais objetivas da ‘normalidade’ da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, isto é, uma ‘educação’ contínua das pessoas no espírito de tomar como dado o ethos social dominante.”

O trabalho processual acompanhado a que se refere o Projeto Político Pedagógico funciona como mais uma continuidade da concepção que dicotomiza e hierarquiza universidade e Educação Básica. Seguramente a determinação de que as atividades de formação em serviço devem ser realizadas nas escolas, reforça a restrição do conceito de educação ao espaço físico escolar. A esse respeito, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo nos trazem um outro conceito de escola, para além dos muros da universidade e mesmo das escolas de educação básica:

Art, 2º (...) Parágrafo único: A identidade da escola do campo é definida pela vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos

que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (Brasil, 2002)

Esta determinação das Diretrizes se constitui em um avanço para os cursos de pedagogia que buscam atuar na perspectiva da educação popular, afinal traz uma compreensão de educação cujo lócus de atuação se faz para além dos muros da escola, reforçando, assim a perspectiva do Paradigma da Questão Agrária. Entretanto, o Paradigma do Capitalismo Agrário continua sendo parâmetro para as propostas educativas no campo, sendo real a disputa por espaço político nos currículos dos cursos de formação de professores. O cotejo entre a análise dos conteúdos do Projeto Político Pedagógico do curso e análise das entrevistas dos sujeitos da pesquisa traz elementos elucidativos a esta questão.

Unidade de Contexto XXIX

D. D. Educação do Campo - Para as comunidades do campo, bom, para as comunidades do campo eles sempre percebem escola como algo do status elevado né, e assim, eu vou falar um pouco da minha experiência enquanto Supervisora né, e pesquisadora também, que pesquisei com

crianças. Então eu escutei as crianças do campo sobre os espaços físicos né e... então pra elas a escola era sempre algo muito grande, macro, algo, macro tanto no sentido de para muitas crianças campestres, pelo menos no sul da Bahia, que moram né, em espaços com construções precárias, então a escola ainda, ela se diferencia. Então é um espaço onde é feito de concreto, é feito de cimento, tem muro, tem o passeio né, tem o piso, tem o sanitário com um vaso sanitário. Então pra muitas delas ainda a estrutura física é muito melhor do que a das suas casas ainda sendo precária né, e também os pais eles passam para as crianças que a escola é algo de muito valor né, enfim, que elas precisam estudar, que precisam frequentar a escola pra ser alguém, uma terminologia que eles usam muito né, pra que eles tenham uma vida. Eu entendo que pra as crianças terem uma elevação no seu status né, elas precisam estar na escola né, e eu percebo que hoje, inclusive, que para as crianças e para os jovens do campo eu sinto né, que eu trabalhei também nas escolas da zona urbana e desenvolvendo pesquisa, é como se ainda pra escola do campo ou pra a comunidade campestre fosse algo de status muito mais elevado do que pra criança e pro jovem urbano, porque pra muitas escolas do campo, às vezes, a única área de lazer, assim, eles têm, eles brincam sim, mas, é uma área diferenciada da sua forma de lazer, enfim, às vezes, é o único espaço que tem televisão, com água encanada e não é só isso né, espaço de acesso à informação. Claro que está se modificando muito né, com a chegada de

energia elétrica em algumas comunidades que não se tinham. Enfim, chegam-se a outras formas de acesso a informação, mas, ainda eu percebo que para a comunidade do campo ainda ela é algo com um status elevado pra essa comunidade é o sentido que eles dão.

C.P. 4 - O sentido da escola... Eles vêm mesmo como uma preparação pra trabalhar. E, você tem que estudar pra ser alguém na vida, como se os alunos não fossem ninguém. Então, tem que estudar para ser alguém na vida. Então é só isso mesmo, essa preparação para eles saírem do campo.

C.P. 2 - Olha, essa escola que a gente tá vendo aí, tá um pouco sem sentido. A gente percebe que tá sem sentido. É porque tem muita gente que quando trabalha no campo, não quer ter esse trabalho. Como não tem políticas voltadas para o campo, não quer trabalho, quer pegar a coisa pronta, que é formulada, aqui, na sede e levar pra lá pra aplicar aquilo. As famílias percebem, elas questionam: “- estudar pra quê?”, “- a escola tá servindo para quê?”. Porque a escola, eu acho assim, a escola do campo deveria, não assim totalmente, porque existe um mundo além do campo, existe outro mundo, tudo bem, tem que abordar tudo, mas deveria ter assim no seu trabalho, algo que fosse assim específico, voltado para o campo, para as atividades no campo. A gente não vê isso, porque isso significa ter trabalho, é ter trabalho. Você,

realmente, você tentar trabalhar coisas do campo é trabalho. Tem pessoas que não tem nada a ver com o campo, não conhecem a vida do campo, não participa da vida do campo, aí fica difícil. São duas vidas diferentes numa sala de aula, é o professor que tem a sua vidinha na cidade, e o aluno que tem a vida dele, aquela vida do dia-a-dia no campo.

C.P. 1 - A escola, eu digo sempre é umas das, na área da educação é a prioridade para nós né, porque através da escola que a gente vai ter uma dignidade né, vai ter um nome, vai ter uma profissão, alguém poder te respeitar. Eu acho que a escola, para mim que fui criado na roça, a escola era um sonho para mim. E eu consegui, hoje, graças a Deus eu não paro, hoje eu faço um curso de História também, outra dificuldade grande em fazer esse curso de História. Fiz uma pós- graduação com uma grande dificuldade, olha dá vontade de chorar porque é muita luta, pra chegar onde a gente tá chegando. É muita luta Andréa, porque você muitas vezes tem vontade de estudar, mas muitas coisas, tem muitos empecilhos, porque você sabe que você vai sair de casa, mas não sabe se vai voltar né, por causa da estrada, assalto é tudo que se encontra na nossa zona rural né. Hoje eu faço um curso de História, graças a Deus. Minha mãe sempre queria ver a gente formado. Aí não deu pra ver mas...

C.P. 3 - Qual o sentido da escola... Mudança!

A escola, a escola tem um... ah se todas as pessoas tivessem a oportunidade de passar na escola, principalmente o povo do campo, né? Porque abre horizontes, abre a mente. Você deixa de ver com os olhos dos outros e passa a ver com os seus olhos. Muda, muda, querendo ou não muda de qualquer forma, o jeito de você encarar a vida, o jeito de você querer mudar a sua vida, a vida do outro, a vida dos seus familiares. Tem o sentido de mudança mesmo. E é o que eu busco sempre, através da escola do campo é tentar dizer pros meus alunos que eles são capazes de ser o que eles quiserem ser, independente de morar em campo, em cidade. A escola faz uma grande diferença quando ela só não trabalha as quatro matérias principais, né? Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Ciências. Quando ela ensina o aluno a viver, a querer melhor, a ser gente. Então, o sentido da escola pra mim é tudo. A escola tem a capacidade de mudar, de abrir as mentes.

Na análise do conteúdo do relato da docente da disciplina Educação do Campo é expressiva a percepção de escola restrita ao espaço físico. Essa predominância de escolas pequenas e unidocentes, formadas por turmas multisseriadas só existe em função do esvaziamento do campo, o que denota a ausência de políticas de desenvolvimento. Alguns elementos são sinais deste equívoco conceitual que se vincula ao modelo de escola do

Paradigma do Capitalismo Agrário: as marcas de diferenciação deste espaço com os espaços de vida dos alunos; a indicação do aparato tecnológico como elemento determinante de desenvolvimento e distinção da realidade cotidiana da comunidade campesina; a associação da escola à elevação de status. Essa contradição se acentua quando se analisa os relatos dos camponeses-professores que são educadores do campo.

Indagados sobre o sentido da escola, os camponeses-professores identificam duas escolas: a escola do campo para o campo e a escola urbanizada adaptada para o campo. Para eles, esta escola urbanizada não atende à comunidade do campo, pois é construída nos parâmetros da escola rural, que desconsidera e/ou desqualifica as singularidades identitárias das comunidades do campo. A escola do campo tem para os educadores o sentido de mudança de suas condições de vida, não de mudança de território. Reconhece a identidade dos sujeitos, percebe os alunos como construtores de conhecimento e legitima os saberes construídos no cotidiano do campo:

Compreender o lugar da escola na Educação

do Campo é ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo, hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização, com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo, é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais. (Caldart, 2006, p. 26)

Muito mais que um espaço físico as escolas do campo são também espaços políticos de afirmação da identidade dos camponeses. Em muitas comunidades elas são a única presença do estado, uma conquista importante na luta por direitos básicos. Por isso a educação do campo defende e valoriza a escola e o educador como elementos de articulação política. A escola do campo é o lugar de encontro da comunidade para construção e sistematização de conhecimento. Não é uma preparação para a urbanização como ideal de melhoria de vida, mas um lugar de encontro e sistematização e valorização do vivido, das experiências cotidianas nas relações entre os sujeitos e a natureza. As escolas do campo precisam articular em seu

Projeto Político Pedagógico a articulação entre educação, trabalho e cultura, como discute Caldart (2006):

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto pedagógico. O trabalho forma e produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, do vínculo entre educação e processos produtivos, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo. São os processos culturais que garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, como uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente. (Caldart, 2006, p. 24)

Pelo exposto acima, pode-se inferir que mesmo reservando uma carga horária significativa do curso para

realização de atividades no contexto escolar de cada professor- aluno, ainda se mantém a dualidade entre o discurso acadêmico sobre a escola e a realidade vivenciada pelos professores, como denunciam Bahia e Paim (2010):

Apesar de todas as discussões sobre o campo da formação do professor, das tentativas de reformulação curricular nas licenciaturas, a prática de formação ainda se mantém distantes das instituições escolares em que os professores atuam. E mais, esses sujeitos continuam, apesar de toda experiência que, especificamente um coletivo como se apresenta, sendo alijados do seu próprio processo de formação, posto que os currículos são edificados sem a escuta desses sujeitos, sem a análise muitas vezes dos espaços educacionais em que esses professores trabalham. (Bahia; Paim, 2010, p. 345).

A autora destaca dois aspectos que, a despeito de seus equívocos, ainda fazem parte do cenário político de formação de professores: i) a ausência dos sujeitos na formulação de programas educacionais voltadas para a sua formação; ii) a ideia homogeneizadora de realidade das escolas, em especial das escolas do campo. A estes dois elementos acrescenta-se um terceiro, verificável nas análises realizadas: iii) a ampliação dos espaços formativos

da universidade em cursos e programas de formação e professores em contraposição a sua limitação aos muros da escola. O que se percebe, de modo geral, é que o conhecimento construído nos outros diversos espaços educativos da comunidade campesina e a experiência dos movimentos sociais com educação popular em diversos espaços vem sendo desconsiderado, situação que traz um inegável prejuízo para os educadores e/ou moradores do campo.

1.3 A Avaliação do Curso de Pedagogia do PROAÇÃO Sede II

Esta seção se propõe a registrar e a analisar a avaliação dos sujeitos sobre as contribuições da formação de professores do campo no curso de pedagogia PROAÇÃO Sede II. Para tanto inicialmente foi feita a análise do conteúdo das entrevistas concedidas pelos coordenadores pedagógica e administrativo-financeiro e pela docente da disciplina Educação do Campo deste curso.

Unidade de Contexto XXX

C Ped do curso – O que eu tenho conhecimento é o PRONERA que é uma

formação, é, que era proposta, a, a educação do campo, só que, na realidade, eu, eu percebi, que havia uma, uma, um certo desencontro nas informações, tanto que eu acredito que não tenha conseguido contemplar na sua essência e como fora dito não tinha essa, essa, essa modalidade do Ensino Superior, mas do Ensino Médio. Mas que eu acredito que essa dívida ainda continua. Há uma dívida social da universidade para com a educação no campo, apesar de existirem inúmeros movimentos sociais, né, aqui na região e, graças a Deus, em todo Brasil. Mas, ainda, existem muitas questões políticas que, talvez, as pessoas do campo, elas estejam, ainda, nos desencontros do conhecimento ou, digamos, assim, algumas pessoas se utilizarem da situação deles e procurarem mais trazer para si, benefício para si, do que para a população do campo. Então eu acredito que essa dívida social ainda persiste.

C Ped do curso - Então, é, tomando esse conhecimento, digamos assim, se nós fôssemos voltar a pesquisar com esses gestores, com esses professores, nós iríamos perceber que foram, tivemos, mais saldos positivos do que negativos, entende? Então, assim, tivemos, é, relatos de experiências de professores do como eles eram e de como eles estavam. Então, eu acredito que quando o professor expressa, é, fazendo essa comparação não é alguém que está colocando as palavras na boca dele, mas que ele está fazendo uma auto-avaliação do antes e do

depois. Então eu acredito que esse espaço do aluno estar na universidade, socializando conhecimento, aprofundando, levando a campo no in loco, né, no seu contexto, procurando aplicar, desenvolver aquela atividade, e depois trazer a demanda para a universidade e socializando com os demais isso é uma soma, uma troca de conhecimento.

C Ped do curso - Sim. Sim. Principalmente porque a universidade, como eu disse, tem essa dívida social, tá? E se a universidade não levar, digamos assim, não abraçar essa causa, é, ocorrerá, digamos assim, haverá uma possibilidade de grupos lá, ou de ONG's, ou comunidades, que levante essa bandeira e, provavelmente, poderá estar desviando dinheiro do governo e não fazendo acontecer. Então que a própria universidade ela terá, como tem, toda uma instância burocrática desde, é, as Pró-Reitorias, desde os departamentos financeiros que gestam essas políticas públicas para que o dinheiro seja realmente, é, viabilizado para atender aquela demanda e não fazer um, uma gestão de má fé. Então eu acredito que universidade, ela precisa e deve suprir essa carência.

C Mun Educação do Campo - É por isso que eu digo e reforço: que a parceria UESC dentro desse movimento vem fazendo seu papel, né? Vem fazendo seu papel. Porque você forma, você informa, e eles aí vão atuar na sua área e desempenhando um trabalho e eu vou lhe dizer viu? Com o maior orgulho,

you perceive in the speech, right? In the way of acting. "I was in the student's house like that", then you see that the responsibility passes to be another, and this is what motivates us.

C Adm-Fin –(...) I think that independent of the zone he works in, the Program, and... he, I think that was a milestone, like that, in the era, it was the first experience of UESC in 2003, like that, we started, and the PROAÇÃO II was in 2006, September of 2006, then like that was a very big milestone, like that, because it allowed and opportunized many professors who had 20, 30, 15 years without studying and without perspective of entering higher education. (...) finally to expand their knowledge, renew their knowledge, like that, to rethink their practice, this whole thing, independent of the network, of the zone where he is acting. Especially in education in the field, I can still highlight that we had a discipline, like that, in the curriculum structure of the course, which was Education in the Field. (...) But, and it is also a discipline I think that, naturally, except for the fact that it was a 60-hour discipline, naturally, it certainly should have contributed, like that, to the practice of this professor, because I believe that education in the field, in the field is something much more specific, like that, it is another reality. Then naturally the methodologies, the interventions, even the object, to be worked on, I think that should be turned to the reality of that public, like that. Then it has to have a specific formation. I believe that

a educação do campo, a disciplina Educação do Campo, deve ter contribuído, consideravelmente, nesse sentido.

D. D. Educação do Campo - Então, é, eu penso que isso é um diferencial, sim, né, e que ajudou muito porque levou a questão, é, para, né, para dentro da universidade a questão educação do campo, para se discutir no curso a nível de graduação, né, então,... não precisava esses professores tarem em uma especialização específica, mas foram questões, que foram, né, trazidas é, é, pra se pensar, pra se discutir, né, pra se organizar, se estruturar, dentro da formação, e, e, e eles, eles, e esses estudantes professores, é, é, sentirem mesmo, é, um centro, é, dentro, no meio do, é, desse processo de, do questionar, do refletir, do pesquisar, então a sua prática, porque que é diferente a sua prática? Porque que ela estava ali e os colegas estavam discutindo, né? O quê que eles traziam, como é que se dava essa relação deles com esses alunos, né? Qual são os elementos que eles utilizarem na aula, na, nas aulas, com as crianças, da, da Educação Infantil, que já está presente na escola do campo daqui da região do sul da Bahia. Quais são os elementos que eles utilizavam pro Ensino Fundamental? Como é que se dava esse processo de escola multisseriada com as crianças do campo, né? Quais são as temáticas que surgiam? Então, eles, né, é, eles se sentiam, também, enquanto professores do campo, que a história é, é de, é de, de não inclusão, de, de, de estarem a margem, né, do processo, enfim, e se

sentiram nesse momento no meio mesmo, então, no centro, né, das discussões. Então, eu achei muito importante, muito pertinente, e, também, fora os que não trabalham com essa realidade, né, de ter um outro olhar, um olhar mais humano, um olhar mais sensível, né, e de pesquisador mesmo, né, pra esse outro espaço, né, esses outros espaços, né, e de não homogeneização, porque né, quando os alunos, eles levam pra, para, pra academia suas diferentes realidades, então, não existe um modelo único de, de, de, é, de crianças do campo, então, existiam várias crianças, né, camponesas com formas de ser diferentes, então, é, a criança tinham professores de Aritaguá II, por exemplo, vão ter várias formas diferentes. Então as crianças que estão mais próximas das comunidades ribeirinhas, as crianças que estão mais próximas, é, de uma comunidade agrária, que estão mais distantes do meio urbano, né, então, foram, é, são, são diversos elementos que foram discutidos, né, dentro da academia, dentro do seu processo de formação. Então, acho que é um diferencial o currículo, assim, esse currículo do PROAÇÃO para a formação dos professores, pensando nessa perspectiva do multiculturalismo.

A Mun - Eu não sei se, eu não sei se contribuiu ou se eu pude chegar ao que você queria, mas assim, que eu vejo a situação do município, é, com relação a estes Programas. Eu acho até desnecessários, porque eu acho que a universidade ela tem condição de tá fazendo esse acompanhamento, da mesma

forma como colocou um professor pra fazer, um professor pra fazer esse acompanhamento na academia, ele pode organizar essas coisas, entendeu? (...) Se nós tivéssemos, se tivéssemos voltado ao tempo, pá! E disse assim, e se falarmos assim “- nós temos tantos professores que não tem formação específica pra atuar nem no campo, nem tal, tal, tal, mas a lei tá exigindo que o professor tenha formação, como é que nós vamos fazer?” Voltaria no tempo? Se eu tivesse de, de dar alguma opinião, na verdade, quem bate o martelo é o Secretário, mas se tivesse de dar alguma opinião, não teria, não teria. A experiência da educação à distância, não teria, entenda, não por causa da formação, não por causa da aprendizagem, mas pelos problemas administrativos que causou, entendeu?

A Mun - Exatamente. Isso foi um problema de uma demissão tão grande, que isso entrou sindicato, isso entrou, isso entrou tanta gente que você não tem noção. (...) Quando o professor sai, quem é que fica na sala de aula”, entendeu como é? Então, assim, isso foi encarado com mais tranquilidade lá nos outros municípios, mas aqui em Ilhéus não. Aqui em Ilhéus era um problema pra tudo.

C. P. 3 - Foi muito bom, estava faltando pra mim um pouco de teoria, porque sempre tive muita prática, mas a teoria me faltava e na universidade foi bom. Eu fazia muita coisa e não sabia o porquê. Na universidade eu

descobri.

Mesmo reconhecendo as limitações do programa, a coordenadora do PROAÇÃO II faz referência aos relatos de camponeses-professores para corroborar uma avaliação positiva do curso, inclusive no que tange aos educadores do campo. Todavia, essa avaliação é questionável, visto que nesta mesma entrevista, registra-se um olhar distorcido sobre a atuação dos movimentos sociais, tanto do ponto de vista financeiro quanto concreto, no sentido de realização – provavelmente, poderá estar desviando dinheiro do governo e não fazendo acontecer–, o que vai de encontro ao que é recomendado para a educação do campo – o envolvimento dos movimentos sociais na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação dos programas de formação dos professores do campo, dado seu protagonismo nas ações e no conhecimento construído em suas práticas.

No conteúdo do relato do coordenador administrativo nota-se a ideia do atendimento aos professores do campo pela inclusão no espaço físico da universidade e pela adaptação curricular que inseriu a

disciplina Educação do campo. É feito o destaque às possibilidades de inserção em outros espaços de currículo como as metodologias, as intervenções e atividades práticas. É evidente que esses espaços no currículo do curso poderiam se constituir em espaços férteis para a Educação do Campo, porém, para isso seria preciso pensar na inclusão de fato dos camponeses-professores no currículo do curso, o que implica em repensar sua organização curricular, buscando contemplar as orientações propostas pelas Diretrizes para Educação Básica das Escolas do Campo.

O conteúdo do relato da docente da disciplina Educação do Campo destaca as bases multiculturalistas deste programa de formação e, por conseguinte, o protagonismo no curso de pedagogia, oferecido pelo PROAÇÃO II, na inclusão de disciplina que fomentem esta discussão. É realmente pertinente essa ressalva feita por ela, mas é preciso ponderar sobre o que Mészáros (2006 apud Antunes, 2012) diz a respeito das utopias educacionais:

Se a investigação crítica se reduz a estabelecer alternativas para os efeitos

desumanizadores de um dado sistema de produção, deixando ao mesmo tempo suas premissas básicas a salvo, não resta nada senão a arma de um apelo moralizante – “educacional” – aos indivíduos. (Mészáros, 2006, p. 61 apud Antunes, 2012, p.89).

É necessário, portanto, reconhecer que a inclusão de disciplinas sem orientação política se constitui numa perversa estratégia de exclusão, pois silencia os movimentos reivindicatórios, sem alteração do verdadeiro mecanismo de exclusão que é ideológico. Sem o protagonismo dos movimentos sociais, os programas de formação de professores tendem a ser programas conformistas e reformistas que não atendem aos propósitos de uma educação emancipadora, pois a lógica curricular estruturante limita, aprisiona e descaracteriza uma discussão que é muito maior que uma única disciplina, e que precisa se fazer presente em outras áreas do conhecimento¹⁰.

Ainda no tocante à avaliação do curso, o conteúdo

²² Sobre esta questão é importante conhecer as experiências-piloto da Universidade Federal da Bahia e da Universidade de Brasília, as quais oferecem cursos de licenciatura para educação do campo que rompem com o modelo disciplinar de currículo.

do relato da articuladora entre o município, a universidade e o aluno-professor traz elementos interessantes à reflexão. Da entrevista concedida sobressaem de imediato, os argumentos utilizados para justificar a não necessidade de programas de formação do professor em exercício como o PROAÇÃO Sede II. Essa argumentação desconsidera o histórico das lutas populares pela educação, que inclui os movimentos sociais e os sindicatos, os quais denunciam que a inexistência de professores efetivos na rede se dá pelo fato dos últimos concursos públicos exigirem formação em nível superior, mas que ainda se mantém, principalmente nas escolas do campo, prestadores de serviço com formação em nível médio ou superior incompleto.

Sobre essas questões, é importante ressaltar que o fato de a universidade continuar ofertando cursos de formação de professores em serviço, inclusive para professores da rede municipal de Ilhéus, confirma a necessidade de manutenção destes programas. O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) alerta que a Educação à Distância não se constitui uma alternativa viável para a formação de educadores do campo, insistindo

na importância da formação presencial:

Que o MEC abra um novo edital para garantir que as vagas em aberto para formação inicial de educadores do campo via UAB e PARFOR sejam utilizadas para formação presencial, de maneira a que, pelo menos uma Licenciatura em Educação do Campo se instale em cada um dos estados brasileiros. (FONEC, 2013, p.2).

Por fim, o relato do camponês-professor reafirma a distância entre a universidade e a educação básica, situando a Universidade como o espaço da informação, da teoria da produção do conhecimento e as escolas e espaços de educação básica como espaços da prática. A separação teoria-prática se constitui em um desafio a ser superado nos cursos de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas investigativas realizadas no decurso desta pesquisa reuniram elementos que tensionam o debate sobre o paradigma de educação do campo no currículo do curso de pedagogia do PROAÇÃO Sede II, uma proposta de educação popular que atende exclusivamente aos professores que atuam em escolas públicas e que têm a proposta de utilização da experiência docente como elemento formativo. Tendo essa premissa, buscou-se identificar quais elementos teórico-práticos no PROAÇÃO Sede II efetivamente favorecem uma mudança paradigmática da educação do campo. Dessa maneira, feita a análise, algumas considerações precisam ser feitas.

Para fins metodológicos, os dados selecionados e coletados foram categorizados em quatro categorias. A primeira delas, Identidade, reúne posicionamentos distintos sobre o vínculo com o campo. Na perspectiva dos educadores do campo este vínculo existe e é reafirmado pela ideia da escola como um instrumento de emancipação social e de si como agentes políticos desta emancipação. Por outro lado, na perspectiva dos documentos analisados e das entrevistas institucionais realizadas, há um distanciamento da categoria campo, caracterizada como um lugar carente dos elementos da cidade. Nesse contexto, intervenções

educacionais, como a política de nucleação, cumprem o propósito de aproximá-lo do paradigma urbano.

A segunda seção, Gestão, reúne olhares sobre a relação entre Universidade, Município e Educadores do Campo. De forma geral, é destacado o distanciamento material e simbólico que os educadores do campo têm em relação à universidade. Os documentos e entrevistas analisados apontam para uma ideia de campo homogêneo e destituído de autonomia, que espera da universidade o acesso ao conhecimento. No que tange à mediação entre universidade e campo, a ausência de definição do papel da Articuladora do PROAÇÃO Sede II em Ilhéus é reveladora da pouca importância que este programa de formação de professores em exercício teve para o poder público municipal.

A terceira categoria, Currículo, aborda alguns temas pertinentes ao currículo do curso de pedagogia ofertado pelo PROAÇÃO Sede II: o conceito de campo; a referência à questão agrária; o lugar da experiência dos educadores do campo e a realização da disciplina Educação do Campo. A análise destes tópicos demonstra que as poucas alusões às especificidades do campo apenas destacam a experiência dos assentamentos, não havendo referência às demais vivências camponesas. Da mesma forma, embora se registre a experiência dos movimentos sociais como conteúdo a ser estudado na disciplina Educação do Campo, a

análise das entrevistas – tanto dos coordenadores e da articuladora, quanto dos professores – indica que este tema não foi abordado e que não existiram processos de identificação dos educadores do campo com o currículo em geral, tampouco com a disciplina Educação do Campo, tendo prevalecido o princípio da adaptação, nos estudos e na realização das atividades de formação em serviço previstas no Projeto Pedagógico do curso.

Embora as premissas deste documento façam referência à educação popular e, especificamente, às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, sua materialidade nega as especificidades dos povos do campo, limitando a adequação curricular à substituição da disciplina Educação Rural por Educação do Campo, mudança de nomenclatura que implicaria em uma mudança de paradigma, o que não ocorre na organização do programa da disciplina. Outrossim, observa-se que a educação do campo não cabe em uma disciplina (ainda que com carga horária ampliada) e tampouco é esta a orientação das Diretrizes. Essa ação denuncia o caráter disciplinar e fragmentado da concepção de currículo implementada no curso de pedagogia avaliado.

A quarta categoria, Escola, reúne elementos que reafirmam a visão dicotômica de que a universidade é o espaço da teoria e o campo o espaço da prática. O posicionamento que sobressai nas entrevistas é unilateral e hierárquico, considerando a universidade

como espaço de construção do conhecimento e a comunidade como espaço de aplicação, desconsiderando os saberes construídos pelos sujeitos em suas práticas sociais. Além disso, é muito presente a noção de escola restrita ao espaço físico, desconsiderando-se o fato de que um dos maiores desafios da escola do campo, que também é vivenciado por programas de formação de professores em exercício, é exatamente construir condições para que a escola possa funcionar em diálogo com as práticas de trabalho, cultura, religião e lazer das famílias, garantindo aos professores e aos alunos seus espaços e tempo de formação. A estrutura das aulas, firmadas na alternância dos tempos de aula das disciplinas, com atividades de formação em serviço como complementação da carga horária e espaço de articulação da teoria/prática poderia ser uma resposta a este desafio, mas, para isso, far-se-ia necessária a mobilização de diversos elementos de mediação, que permitam aos sujeitos construir suas aprendizagens em seus espaços de trabalho e de vida.

Além de trazer o sentido da escola no curso PROAÇÃO Sede II a categoria Escola também trouxe uma avaliação deste curso, a qual corrobora com as seções anteriores, compondo o desenho hierárquico de uma Universidade que tem uma dívida social para com os povos do campo, sendo responsável pela transmissão desses saberes. *Pari passu*, é atribuída aos movimentos sociais uma prática

incompetente no sentido de fomentar a educação no campo. De forma geral, destaca-se a ideia do PROAÇÃO Sede II como uma dádiva, não conquistada, mas concedida. Sobre esses aspectos, algumas considerações são pertinentes: ainda que se reconheça que o curso analisado não é uma licenciatura do campo, é preciso reconhecer o importante papel que os movimentos sociais do campo desempenham na luta pela educação básica de qualidade neste país, reunindo, assim, um lastro de conhecimento em educação popular que em muito pode contribuir para a formulação de programas de formação de professores. Nesse contexto, é fundamental e urgente o que diz Mészáros (2005 apud Antunes, 2012): é preciso romper com todo o sistema de internalização para que este programa engendre uma transformação educativa emancipadora.

O embate entre o Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária permeia estas seções, incitando-nos a compreender a “totalidade das práticas político- educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (Mészáros, 2005, p. 57 apud Antunes, 2012, p. 85). O professor, do campo ou da cidade, se forma em um espaço ambivalente, tendo a opção de ser elemento transformador mesmo dentro de um contexto de alienação. Tomando as reflexões de Mészáros (2005 apud Antunes, 2012), sobre a educação como

autoeducação, é real a possibilidade de superação do Paradigma do Capitalismo Agrário. Pensar uma formação de professores que possa superar o projeto capitalista exige, dessa forma, o exercício de pensar a formação dos formadores de professores e coloca desafios que exigem um “saber real”, trazendo a categoria trabalho como princípio educativo para a formação de professores, sem cair na armadilha da redução da prática a seus aspectos prático-utilitários.

Enquanto luta-se no interior dos movimentos por uma política transformadora de formação de professores, fazem-se necessárias respostas à prática pedagógica, a fim de que as possibilidades se efetivem no interior dos cursos onde se atua. É preciso e possível, articular o trabalho e o estudo dos professores que fazem a formação inicial em serviço sem reduzir o aspecto formativo à experiência individual, particularizada. Além disso, urge trazer os princípios da educação popular, que reconhecem a singularidade dos povos e sua identidade para o interior dos cursos de formação de professores. É preciso, por fim, reconhecer que os princípios da educação do campo se afinam aos princípios da educação popular presentes em todas as disciplinas das licenciaturas, sejam elas de formação em exercício ou não.

Como sujeitos da prática que agem sobre outros sujeitos, cabem-nos, enquanto docentes- formadores, a mediação da alteração objetiva da prática de formação de professores para

proporcionar aos professores em formação a aquisição dos saberes necessários a uma prática docente transformadora. Faz-se essa ressalva pela constatação de que a presença das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Projeto Político Pedagógico e no Programa da disciplina Educação do Campo se mostraram insuficientes para assegurar que a abordagem da educação do campo no curso avaliado caminhasse para o Paradigma da Questão Agrária, mantendo os elementos do Paradigma do Capitalismo Agrário, que unifica e artificializa o conceito de campo e nega a identidade dos sujeitos que nele trabalham e vivem.

Diante do exposto, esta crítica não terá sentido se também não for possível uma proposta que seja afirmativa e, portanto, uma possibilidade de ação transformadora. Por esse motivo, nessas considerações finais não se enseja apenas sintetizar as conclusões apontadas nesse estudo, mas também, a partir delas, pensar as possibilidades de cursos de formação de professores comprometidos com a construção de um modelo de sociedade que caminhe na busca do desvelamento e da superação das desigualdades sociais que excluem populações, a exemplo dos povos do campo. A implementação de cursos específicos de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Estadual de Santa Cruz é, dessa maneira, uma alternativa para equacionar o

déficit histórico de formação que os professores do campo possuem em relação aos professores que atuam nas áreas urbanas, tendo em vista que: i) a universidade tem um compromisso sócio-político com a comunidade e com os educadores do campo que demandam desta formação; ii) os cursos de pedagogia com seu caráter disciplinar não conseguem superar a ideia unificante de campo, construída em contraposição ao modelo urbano; iii) os cursos de pedagogia ofertados nos programas de formação de professores em exercício não consideram a experiência dos educadores do campo em suas práticas formativas, reforçando o Paradigma do Capitalismo Agrário.

Destarte, defende-se que a articulação da educação do campo ao Paradigma da Questão Agrária é uma premissa indispensável aos diversos espaços que se propõem a formar professores na perspectiva da educação popular. Para além da introdução de uma disciplina, o currículo dos cursos regulares de formação de professores deve ser permeado pela concepção de diversidade que contempla os povos do campo em suas identidades completivas e não excludentes, pondo-se em relevância as relações de gênero, raça, trabalho, dentre outras, as quais possuem em comum o reconhecimento da luta de classes e da necessidade da superação das desigualdades. Não se trata de uma ideia ingênua, pois se sabe dos limites das ações isoladas. Trata-se do

reconhecimento que a luta pela construção de uma nova sociedade requer não apenas a implementação de políticas públicas, mas também uma mudança individual e coletiva dos sujeitos que atuam na formulação e implementação desta política. Desta forma, é preciso mobilizar o coletivo de educadores que atuam nos diversos espaços educativos, seja ela a universidade ou a educação básica, para o engajamento político por uma educação popular.

Se essa não é ação suficiente para a transformação pretendida, tampouco sem ela as políticas implementadas atingem os objetivos propostos. Crê-se, enfim, que é possível e necessária a criação de um círculo/ciclo de camponeses-professores que reivindicuem políticas públicas, atuem em sua formulação e implementação, avaliando os resultados obtidos e alimentando novas reivindicações em direção à construção de um novo modelo de sociedade, mais justa e efetivamente democrática. Esse é, certamente, um dos desafios para os estudos avaliativos sobre a política de formação de professores, seja ela inicial, continuada ou em serviço.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação**. 1998, Campinas. Documentos Finais. 1998.

ANTUNES, C. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores do campo**. Campinas: Cad. Cedes, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 ago. 2013.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BAHIA, C. de B ; PAIM, A. V. de F. **Currículo e formação de professores em exercício: revisitando tempos, espaço e sujeitos**. *In: Espaço do Currículo*, v.3, n. 1, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

BELLONI, I. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

BÔAS, R. L. V. **Educação do campo, questões estruturais brasileiras e formação de professores**. *In: MOLINA, M. C. e SÁ, L. M (Orgs.). Licenciaturas em educação do campo: registro e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG, UnB, UFBA E UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CEB nº 01, 2002. **Diretrizes**

Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília, DF, 03 abril de 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores**, 2001.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Formação de professores: perfil e oferta.** Brasília, DF. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2007.

BRITTO, N. S. **Formação de professores e professoras em Educação do campo por área de conhecimento** – ciências da Natureza e Matemática In: MOLINA, M. C. e SÁ, L. M (Ogs). Licenciaturas em educação do campo: registro e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG, UnB, UFBA E UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, Roseli S. **A escola do campo em movimento.** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, R. S **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo: memórias.** v. 4. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2005

CHAPANI, D. T. e CARVALHO, L. M. O. de **Formação de professores de Ciências em exercício no estado da Bahia.** In: NARDI, R. org. Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a

formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 15 fev. 2014.

CONFERÊNCIA Nacional por uma Educação do Campo, 2004. **Declaração final por uma política pública de educação do campo.** Luziânia–GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1418/143. Acesso em: 10 jan. 2014.

CORRÊA, A. L dos R.; HESS, B. H.; CASTRO E COSTA, D. M. F. de; BASTOS, M. D.; BOAS, R. L. V. **Estética e educação do campo: da construção do coletivo de cultura do MST à organização da área de linguagem na educação do campo.** In: LOBO, R. (Org.) *Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade.* Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

COSTA F. de A. e CARVALHO **Campesinato.** In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

D'AGOSTINI, A. TAFFAREL, C. Z. e SANTOS JUNIOR, C. de L. **Escola Ativa.** In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

EVANGELISTA, J. C. **Proposta para a 1ª Conferência Estadual de Educação Básica. Regional Sul do Fórum Estadual de Educação do Campo.** Itabuna, 2007.

FELICIO, M. J. **A conflitualidade dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário a partir dos conceitos de**

agricultor familiar e de camponês. In: **Campo-Território:** Revista de Geografia Agrária, v. 1, n. 2, p. 14-30, ago. 2006.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária, pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em Educação do campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo. Oficina de Planejamento 2013-2014/ **Relatório Síntese das conclusões e proposições.** Brasil, julho de 2013. Disponível em: ufr.br/leducarr/index.php?option...relatorio-do...fonec... Acesso em: 22 jan. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Fala de Paulo Freire aos Sem Terra.** In. **Paulo Freire:** Um educador do povo. São Paulo, 2002. (Coleção Os lutadores do povo).

FREITAS, H. C. L. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais de educação básica:** As políticas educacionais e os movimentos dos educadores. Educação e sociedade. Campinas, SP, nº 68, 1999.

GIRARDI, E. P. **O rural e o urbano:** é possível uma tipologia?

FCT/Unesp – Campus de Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/72936279/Rural-e-Urbano>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões de Nossa Época; v. 77).

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo: memórias**. v. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica. Etnopesquisa formação**. Brasília: Livro Liber. 2006.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa implicada, currículo e formação**. Espaço do currículo, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro de 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/14054/7988>. Acesso em: 10 ago. 2013.

MARTINS, J. de S. **Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a história possível**. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. V. 11, n. 2 (outubro de 1999), editado em fevereiro de 2000. São Paulo: USP, FFLCH. (p. 129-153). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v11n2/v11n2a07.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2010.

MARTINS, R. da S. **Políticas Públicas Educacionais**, módulo 1, volume único, Ilhéus: UAB/UESC, 2010.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORORÓ, L.P. **Rede UNEB 2000: da euforia ao espanto, as contradições que se estabelecem.** São Carlos: UFSCar, Tese de doutorado, 2005.

OLIVEIRA L. M. T. de e CAMPOS, M. **Educação básica do campo.** In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. **Educação rural.** In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. , FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, E. F. dos; PALUDO, C. & OLIVEIRA, R.B.C. de. **Concepção de Educação do Campo.** In: TAFFAREL, C. N. Z.; JÚNIOR, C. de L. S.; ESCOBAR, M. O. **Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia, Salvador: EDITORA, 2010.**

SECAD. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas.** Cadernos SECAD, Brasília 2007.

SCHELLING, V. **A presença do povo na cultura brasileira.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SEVERINO, A. J. **Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil hoje.** In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2007.

SILVA, J. G. da. **O Novo Rural Brasileiro** Publicado na revista Nova economia, Belo Horizonte. maio de 1997.

SILVA, M do S **Da raiz à flor: produção pedagógica dos**

movimentos sociais e a escola do campo. *In:* MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUZA, M. A. de **Educação do campo:** Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAFFAREL, C. Z., MOLINA, M. C. **Políticas educacionais e educação do campo.** *In:* CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

UNIVERSIDADE Estadual de Santa Cruz (UESC), **Programa de disciplina Educação do Campo.** (mimeo),

UNIVERSIDADE Estadual de Santa Cruz (UESC), **Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.** (mimeo.), 2007b

UNIVERSIDADE Estadual de Santa Cruz (UESC), **Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.** (mimeo.), 2007c.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abordagem, 91
- Abordagens, 142
- Acadêmico, 41
- Acadêmicos, 21
- Ação, 201
- Acepção, 164
- Acesso, 28, 56
- Acredito, 180
- Acumulação, 47
- Adequação, 56
- Administração, 53
- Administrações, 18
- Adotados, 24
- Agrária, 64, 65
- Agrárias, 149
- Agregar, 97
- Agrícolas, 146
- Agricultura, 154
- Agroexportador, 52
- Aiquara, 27
- Alimentícios, 51
- Almadina, 27
- Alternância, 195
- Aluno, 90, 117
- Alunos, 19, 98
- Ambígua, 22
- Amplitude, 61, 110
- Análise, 151
- Análise, 70
- Analista, 37
- ANFOPE, 46
- Aparecimento, 40
- Aparição, 35
- Aprendidos, 44
- Apresentadas, 21
- Aprisiona, 188
- Aprofundamento, 94
- Aprofundar, 143
- Aprovação, 13

Arataca, 27

Áreas Rurais, 82

Aritaguá, 183

Armadilha, 197

Arquitetônica, 78

Articulação, 103

Articulador, 101, 102, 166

Articuladores, 101

Aspectos, 78

Assentamentos, 126

Atenção, 134

Atentando, 61

Atividades, 92

Atraso, 114

Atuação, 103, 115

Aurelino Leal,, 27

Auxílio, 96

Avaliativa, 98

Avaliativas, 101

B

Bacharéis, 45

Bahia, 57

Base, 19

Bases, 13

Básica, 13, 57

Brasil, 40

Brasileira, 52

C

Camacã, 27

Campesinato, 65

Campesino, 148

Campo, 19, 72, 92, 109, 114, 117, 175

Campo, 17, 151, 179

Camponês, 43

Camponesa, 66, 154

Camponeses, 91, 96, 113, 138, 140

Campus, 27

Capital, 16, 65

Capitalismo, 140

Capitalismo, 30

Capitalista, 120

Características, 37, 128

Carência, 149

Categoria, 197

Categorias, 71
Categorização, 34
Celebrações, 92
Centralidade, 48
Ch
Chegar, 101
C
Cidade, 24
Coadjuvantes, 139
Coaraci, 27
Codificação, 35
Coletados, 25
Colônia, 27
Competência, 16
Competitividade, 48
Complexo, 47
Comunidade, 92, 127, 170, 174
Comunidades, 71, 86, 169, 171,
174
Comunitárias, 92
Conceito, 113
Conceitos, 67
Conceitualização, 39
Concorrência, 59
Condições, 141
Conhecimento, 72, 114, 119,
175
Conquista, 175
Consciência, 145
Consequências, 60
Considerações, 65
Constitui, 21
Constituição, 58, 85
Construção, 35, 136
Construído, 75
Construídos, 154
Contemplada, 101
Contempladas, 23
Conteúdo, 31
Contexto, 13
Contextualização, 24
Contextualizados, 30
Continuada, 202
Contribuir, 196
Convênios, 14
Coordenadora, 73, 121

Coordenadores, 103
Corroborar, 185
Cotejo, 19
Crianças, 170
Critérios, 132
Cultura, 53, 62, 115
Cumprir, 175
Curricular, 182
Currículo, 67, 138
Currículos, 158
Curso, 20, 21, 103, 129, 179
Cursos, 96
D
Debruçar, 98
Decreto, 14
Defendidas, 47
Definição, 39, 120
Degradação, 92
Demanda, 45, 99, 181
Demandas, 109
Democrática, 201
Denunciada, 105
Denunciam, 177
Desafio, 195
Desapareceu, 102
Desconfiança, 50
Desempenhe, 106
Desenvolvida, 55
Desenvolvido, 67
Desenvolvimento, 65, 110
Desigualdades, 199
Deslocamento, 86
Desnivelada, 24
Destaca, 53
Determinação, 168
Dialógica, 33
Dicotomia, 40, 81, 104
Diferenciação, 53
Diferenciados, 56
Diferente, 160
Diferentes, 183
Dificuldade, 89
Dificuldades, 21, 103
Dignidade, 55, 172
Dimensões, 36
Dinheiro, 180

Diploma, 18

Direção, 63

Direito, 21

Diretrizes, 13, 120

Disciplina, 117, 150, 152, 156

Discussão, 56, 127

Discussões, 63

Discutir, 57

Disparidade, 19

Disponibilidades, 41

Disponibilizadas, 23

Disposição, 78

Distância, 59, 86

Distanciamento, 21

Diversas, 18

Diversidade, 158, 161

Diversos, 127

Docência, 20

Docentes, 13, 132

Documental, 31

Domínio, 49

E

Economia, 53

Econômico, 55

Edições, 25

Educação, 28, 30, 39, 48, 53, 63, 83, 104, 116, 155, 157, 186

Educação, 55, 85, 94, 132, 169, 189

Educacionais, 77

Educacional, 18, 97

Educador, 83, 103, 105

Educadores, 21, 58, 111, 127, 132, 191, 192

Educativas, 16, 104

Eficiente, 70

Elaboração, 22, 92

Elemento, 67

Emancipadora, 197

Empecilho, 109

Empregabilidade, 49

Ênfase, 149

Engajamento, 201

Ensino Médio, 14

Entra, 108

Escola, 92, 140, 195

Escolar, 53
Escolas, 19, 168
Espaço, 21
Espaços, 46, 186, 195
Especial, 139, 181
Específica, 57, 184
Especificidades, 18, 109
Esquemas, 50
Estabelecer, 21
Estimular, 17
Estratégias, 48
Estruturais, 24, 157
Estudantes, 87
Estudos, 151, 201
Evidencia, 159
Examinada, 37
Execução, 107
Exercício, 150, 200
Exercidas, 59
Exigência, 60
Exigências, 16
Existência, 48
Existentes, 85
Experiência, 22, 177
Experiências, 15, 23, 44, 128,
135
Extensão, 17
F
Facilitar, 35
Facilitaria, 90
Famílias, 41
Festas, 92
Fiéis, 37
Financeiro, 98
Financeiros, 91, 181
Focados, 35
Fomento, 14
Força, 65
Formação, 14, 21, 22, 24, 45, 48,
58, 61, 100, 129, 169, 182
Formação, 46
Formados, 138
Formativos, 152
Formulada, 171
Fundamental, 13, 58, 59
Fundamental, 19

Fundamentos, 47

Furtar, 111

G

Genérico, 43

Gente, 142

Geográfica, 103

Geográfico, 119

Gestão, 46

Graduação, 13, 37

Grande, 18

Gratificação, 81

Gravidade, 110

Gregarismo, 50

H

Hierarquiza, 168

Hierarquização, 55

História, 71

Historicamente, 114, 120

Histórico, 49

Homem, 48, 151

Humanos, 123

I

Ibirapitanga, 27

Identidade, 88, 92, 198

Identidade, 191

Identidades, 146

Identificado, 40

Identificar, 32, 100

Imateriais, 59, 96

Impedir, 40

Implementação, 201

Importante, 129

Inclusão, 49

Incompatibilidade, 96

Incorporou, 53

Indicação, 133

Índice, 34

Indígenas, 71, 161

Indiscriminada, 43

Indispensáveis, 39, 44

Individuais, 100

Indivíduos, 187

Industrial, 62

Inegável, 48, 178

Inesperadas, 37

Inferência, 37

Inferências, 37
Influência, 27, 30, 44
Informações, 33
Ingênua, 30
Inicialmente, 125
Inquietações, 20
Inserido, 165
Inseridos, 60
Institucional, 76
Instituições, 177
Interdisciplinar, 46, 156
Interdisciplinaridade, 22
Internalização, 196
Interpretações, 37
Intervenção, 131
Inúmeros, 179
Investigação, 156
Investigar, 113
Investigativo, 33
Itabuna, 27
Itajuípe, 27
J
Jussari, 27

L
Lado, 136
Lavigne, 20
Leciona, 166
Legislação, 155
Liberdade, 51
Licenciatura, 44, 196
Localidades, 59
Localização, 114
Lugar, 22
Luta, 71
M
Magistério, 20
Maioria, 136
Manifestações, 63
Manutenção, 67
Maravilhoso, 142
Mascote, 27
Materiais, 59
Material, 102
Materialidade, 151
Materialização, 144
Materialize, 68

Meio, 151

Melhoria, 27

Melhorias, 48

Menores, 42

Mensurar, 101

Metas, 106

Metas, 13

Método, 48

Metrópole, 95

Mínimas, 121

Mobilizações, 19

Modalidade, 13, 37, 42, 153,
179

Modalidades, 15

Modelo, 183

Modo, 166

Momento, 52

Monopolizando, 66

Movimento, 120

Movimentos, 17

Multiplicidade, 55

Multisseriadas, 78, 109

Municipais, 18

Municipal, 18, 23, 84, 126

Municípios, 27

N

Nacional, 13

Necessário, 14, 99

Necessidade, 13, 43

Negação, 107

Negativos, 99

Negras, 71

Negrito, 35

Neoliberal, 47

Nível, 13

Nordeste, 14

Norteadora, 120

Nucleações, 86

O

Objetivo, 152

Observava, 102

Oferecida, 105

Operacionais, 106, 115

Operacionais, 41

Operações, 34

Opinião, 184

Opressor, 64
Organização, 71, 93
Organizadas, 70
P
País, 51
Paradigma, 126, 194
Paradigma, 147, 169
Participativa, 78
Pau Brasil, 27
Peculiaridades, 53
Pedagogia, 79, 100
Pedagogia, 14
Pedagógica, 28, 41, 179
Pedagógico, 57
Pedagógico, 147, 165
Pequena, 40
Percebia, 143
Percentual, 167
Percepção, 64
Perfil, 55
Perímetros, 39
Permita, 165
Perspectivas, 136
Pertinentes, 33
Perversa, 60
Pesquisa, 22, 34, 65, 74, 113
Pesquisas, 64
Política, 41, 43
Política, 13
Políticas, 16, 110
Político, 17, 46
Políticos, 104
Pontal, 20
População, 18, 58, 110
Populacional, 40
Populações, 18
Porto Seguro, 27
Posicionamento, 91
Possibilidade, 180
Possibilidades, 165, 199
Possibilita, 64
Posterior, 32
Potencializando, 92
Povo, 90
PQA, 64
Prática, 190

Prejudiciais, 65
Premissa, 67
Preocupações, 16
Preocupante, 117
Presencial, 46, 189
Pressões, 76
Pressuposto, 110
Prévias, 153
Primordial, 66
Princípio, 193
Princípios, 17
Priorizada, 83
Privilegia, 96
PROAÇÃO, 15
Problema, 64
Problemática, 126
Procedimentos, 44
Processo, 44
Processos, 66, 100
Produção, 187
Produtividade, 42
Professor, 51, 103, 172
Professores, 15, 22, 26, 27, 45,
76, 94, 98, 106, 108, 113, 161
Profissionais, 83, 106
Profissional, 57, 58, 103, 176
Programa, 29, 115
Programas, 24, 146
Projeto, 47
Promovido, 54
Propósitos, 113
Proposta, 33, 71, 137
Propostas, 85
Propostos, 152, 201
Própria, 53
Próprios, 90
Psicológicos, 31
Psicopedagógicas, 22
Públicas, 56

Q

Quadro, 15
Questionar, 182
Quilombolas, 71
Quilômetro, 89
Quilômetros, 95

R

Reafirmar, 56
Realidade, 98, 144
Realizadíssimos, 135
Recorrência, 21
Recriação, 66
Redes, 46
Reestruturação, 16
Referenciais, 42
Reflexão, 22, 46, 94
Região, 83
Registro, 35
Reivindicação, 43
Relativos, 31
Religiosas, 92
Representativas, 54
Respeito, 150
Responsabilidade, 28, 80
Reunião, 102
Reuniões, 92
Rompe, 21
Rotatividade, 60
Rurais, 71

Rural, 162

S

Santa Luzia, 27
Seção, 25
Semipresenciais, 46
Sempre, 21
Sensibilizada, 74
Serviço, 28, 193
Sic, 129
Significado, 119
Significativa, 85
Significativo, 130
Simbólicas, 21
Simplicidade, 50
Simplista, 104
Sindical, 52
Singularidades, 78
Sistemáticos, 31
Sociedade, 42, 201
Sócio-Educacionais, 115
Soubesse, 117
Substituição, 41
Sujeitos, 23, 100, 178

Sumiu, 102

Superação, 41, 43, 197

Superior, 14, 25, 150

Superior, 59

T

Tabulava, 98

Tamanho, 40

Tecnologia, 169

Tecnológico, 159

Tema, 35

Temática, 140

Tematizado, 75

Teórico-Práticos, 24

Terminologia, 170

Terra, 51, 124, 154

Território, 41, 51, 174

Texto, 25, 55, 70

Textual, 24

Themistocles Andrade, 20

Tibina, 90

Trabalhadora, 59

Trabalhadores, 42, 58

Trabalhar, 135

Trabalhos, 96, 143

Traço, 21

Transformações, 121

Transnacional, 52

Transporte, 91

Transportes, 96

Trouxe, 13

U

UESC, 20, 29

Unicamente, 105

Unidade, 86

Unidades, 35, 70, 107

Unidocentes, 18

Universidade, 95, 103, 189, 192

Universidade, 15, 139

Universidades, 14, 45

Universitária, 93

Urbanas, 39

Urbano, 40, 41, 184

Urbanos, 52

Uruçuca, 27

Utilizados, 132

V

Vagas, 59

Veiculada, 80

Velho, 40

Verdade, 137

Vestibular, 28

Vinculada, 54

Vindo, 117

Visão, 146

Vitória, 20

Vivências, 85

Voltadas, 15

Vontade, 95

Z

Zona, 20, 170

Zona Rural, 117

ORL



9786560540446