



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS TERRITORIAIS E  
SOCIEDADE NA AMAZÔNIA  
ÁREA: INTERDISCIPLINAR**

**ELISVÂNIA NUNES BRAZ**

**TEMPOS, ESPAÇOS E SABERES DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFESSPA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

**Marabá – PA**

**2017**

**ELISVÂNIA NUNES BRAZ**

**TEMPOS, ESPAÇOS E SABERES DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFESSPA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa sobre Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia, como exigência parcial para a obtenção do Diploma de Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Orientação: Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro

**Marabá – PA**

**2017**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA**

---

Braz, Elisvânia Nunes

Tempos, espaços e saberes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo /Unifesspa: uma análise discursiva / Elisvânia Nunes Braz ; orientadora, Nilsa Brito Ribeiro. — Marabá : [s. n.], 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

1. Educação rural. 2. Educadores - Formação. 3. Movimentos sociais. 4. Educação Superior - Pesquisa. I. Ribeiro, Nilsa Brito, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 370.91734

---

Elaboração: Miriam Alves de Oliveira  
Bibliotecária-Documentalista CRB2/583

ELISVÂNIA NUNES BRAZ

**TEMPOS, ESPAÇOS E SABERES DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFESSPA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa sobre Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia, como exigência parcial para a obtenção do Diploma de Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Aprovado em 06/06/2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Nilsa Brito Ribeiro  
(PDTSA/UNIFESSPA - Orientadora)

---

Profª. Dra. Idelma Santiago Silva  
UNIFESSPA (PDTSA/UNIFESSPA)

---

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage  
(UFPA)

Dedico este trabalho a todos os educadores e educadoras que seguem acreditando que são imprescindíveis na luta *Por uma Educação do Campo*.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto de generosidade dispensado àqueles que de forma especial e, em muitos casos, voluntária se fizeram presentes em nossas trajetórias de luta. Ao percorrer os caminhos da pós-graduação, muitas foram as circunstâncias que me desanimaram, mas como diz um autor desconhecido: “Desistir...eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério”, eu também não me levei a sério, e devo isso a Deus, em primeiro lugar, a quem devo toda honra e glória, e a algumas pessoas que tornaram minha caminhada mais divertida, portanto mais leve.

Sabendo da possibilidade de cometer alguns erros e não mencionar pessoas importantes, antecipo meus pedidos de desculpas pelo lapso do esquecimento. Porém, não posso deixar de citar aquelas pessoas que tiveram uma participação significativa e marcante neste processo.

Agradeço a todos os meus familiares pela motivação constante e por acreditar na realização dos meus projetos de vida, especialmente Alice, minha mãe, e Francisco, meu pai. Impossível falar de campo sem lembrar-me de vocês.

Aos meus filhos Renan e Jhonathan, os primeiros a exprimir orgulho pelo ingresso no programa e mais ainda pelo término desta etapa, o meu amor eterno.

À Lara Gabrielly, minha princesa e minha netinha por disputar comigo os livros e o computador, embora o que quisesse de fato fosse chamar a atenção para suas brincadeiras de “tonde e tonde”, mostrou-me como é importante darmos uma “fugida” vez ou outra da seriedade de um trabalho de pesquisa e nos afastarmos simplesmente para viver a vida. A você meu amorzinho, o doce amor de vovó.

À minha orientadora, Profa. Dra. Nilsa Ribeiro, devo todos os acertos deste trabalho. Por estar sempre disponível, ser flexível e respeitosa, pela paciente orientação, por apontar caminhos, sugestões e críticas neste processo de tantas incertezas e inseguranças, mas principalmente por ter me dito: “Você vai conseguir. Eu tenho certeza disso”, quando pelas duras circunstâncias da vida me encontrava fragilizada, agradeço de todo o meu coração. Lembrarei de você quando estiver diante de meus orientandos. Certamente tentarei “olhar” dialogicamente para todas as relações e contextos sociais nos quais se insere o ser humano, sem sequer pensar em desistir dele.

Meus agradecimentos à Profa. Dra. Hildete e aos colegas do Grupo de Estudo do Discurso, pela socialização das leituras e pelas contribuições durante a pesquisa.

Agradeço à professora Gláucia Moreno, diretora da Faculdade de Educação do Campo, por disponibilizar todas as informações necessárias à pesquisa.

Deixo meus agradecimentos aos professores do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – PDTSA, pela dedicação e seriedade na condução das aulas.

Aos colegas de turma, meus sinceros agradecimentos pela interação e pelos momentos que tiramos para festejar a vida. Especialmente à Ingrid e Jorlan, pelas palavras de incentivo quando me sentia insegura; Wynklyns, por me oferecer apoio em tudo que precisei em Marabá. Sentirei saudades.

Às professoras Maura, Célia e a todas às colegas do grupo de pesquisa do Observatório da Educação do Campo na Unifesspa, os meus agradecimentos pela socialização de conhecimentos da Educação do Campo, os quais contribuíram, significativamente, para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Agradeço, gentilmente, à minha banca de qualificação formada pela Profa. Dra. Idelma Santiago e pelo Prof. Dr. Salomão Hage, pelos direcionamentos desta pesquisa e ao Prof. Dr. Alexandre Silva dos Santos Filho, por aceitar participar da banca, na condição de suplente.

Agradeço à Unifesspa, especialmente ao PDTSA, pela organização e disponibilidade em orientar e prestar os devidos esclarecimentos sempre que precisei.

Meus agradecimentos ao Observatório da Educação do Campo/CAPES pela bolsa de pesquisa concedida.

Aos amigos de caminhada: Neusa, Naldo, Carol, Eleazar, agradeço pelo carinho da torcida.

Ao amigo Diego, agradeço por me ajudar com a formatação de algumas partes deste trabalho.

Você, realmente, é muito bom nisso!

Ao Instituto Federal do Pará, pela licença concedida, e a todos os meus colegas de trabalho, meu reconhecimento de gratidão pela festa surpresa organizada em comemoração à minha entrada no programa.

*“É difícil defender;  
só com palavras a vida  
ainda mais quando ela é  
esta que vê, Severina;  
mas se responder não pude  
à pergunta que fazia,  
ela, a vida, a respondeu  
com sua palavra viva”.*

*(João Cabral de Melo Neto)*

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar em relatórios produzidos por estudantes de Licenciatura em Educação do Campo como diferentes vozes sociais (discursos) podem propiciar a relação da proposta da LPEC com outras esferas sociais que potencializem ou desafiem a configuração teórica, metodológica e política do curso. Para o alcance deste objetivo geral, a pesquisa se ancorou nos pressupostos teóricos da Educação do Campo em diálogo com a Análise do Discurso sócio-histórica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Como resultados analíticos, no ir e vir das leituras dos 12 relatórios analisados, chegamos a identificar a forte regularidade de discursos traduzidos em quatro temas que produzem o jogo polifônico do processo formativo dos sujeitos da LPEC: a organização política dos movimentos sociais do campo; o embate dos sujeitos do campo com o Estado; saber docente centrado no "como fazer; tensões entre os saberes escolarizados e os saberes do vivido. No processo de análise dos enunciados reunidos em cada um desses temas/sentidos, concluímos provisoriamente que os discursos produzidos na alternância dos tempos-espacos do curso acenam para os desafios e as potencialidades de uma proposta educativa que se concretiza na equipolência de vozes. As vozes que adentram o processo formativo dos sujeitos favorecem tanto o adentrar da vida dos sujeitos na universidade, reclamando novos objetos de formação e a modificação desta esfera de ação humana, quanto a refração das experiência já vivenciadas pelos sujeitos em formação e agora confrontadas por outros saberes.

**Palavras-chave:** Formação de Educadores. Educação do Campo. Análise do Discurso. Alternância Pedagógica.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze in reports produced by undergraduate students in Field Education how different social voices (speeches) can provide a relation of the Field Education proposal with other social spheres that potentiate or challenge the theoretical, methodological and political configuration of the course. In order to reach the general objective, a research highlighted in the theoretical premises of Field Education in dialogue with a Socio historical Discourse Analysis by Mikhail Bakhtin and his discussion group. As analytical results, in the coming and going of the 12 reports read and analyzed, we came to identify strong discourses regularity translated into four themes producing the polyphonic game of the Field Education subjects' formative process: a political organization of the social movements from the field; people crashed against the authorities as the State; tensions between the scholarly knowledge and the lives' knowledge. In the process of analyzing the statements gathered in each of the themes/senses, we tentatively conclude that the speeches produced in the alternation of the course time-spaces beckon to the challenges and potentialities of an educational proposal that materializes in the equipollence of voices. The voices that enter in the formative process of the subjects favor both to entrance in the subjects' life in the university, claiming new objects of formation and sphere modification of human action, as for the experiences refraction already experienced by subjects in formation and now confronted by other knowledge.

**Keywords:** Educators Training. Field Education. Speech Analysis. Pedagogical Alternation.

## **SIGLAS UTILIZADAS**

AD – Análise de Discurso

ARCAFAR/PA - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará

CAN - Ciências Agrárias e da Natureza

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFFAs - Centros Familiares de Formação em Alternância

CFRs - Casas Familiares Rurais

CGEC - Coordenação Geral de Educação do Campo

CHS - Ciências humanas e Sociais

CNA - Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária do Brasil

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho nacional de Educação

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CPT - Comissão Pastoral da Terra

EFA - Escola Família Agrícola

ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FECAMPO - faculdade de Educação do Campo

FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPEC - Fórum Paraense de Educação do Campo

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

GPT - Grupo de Trabalho de Educação do Campo

GRUTA - Grupo de Trabalho em Alfabetização

ICH – Instituto de Ciências Humanas

IES – Instituição de Ensino Superior

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LL - Letras e Linguagens

LPEC – Licenciatura em Educação do Campo

MAT - Matemática

MEC – Ministério da Educação

MORIVA - Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas de Abaetetuba

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OBEDUC - Observatório da Educação do Campo

PAs – Projetos de Assentamentos

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDTSA - Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

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

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSE - Processo Seletivo Especial

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESu - Secretaria de Educação Superior

TEL - Tempo-espaço Localidade

TEU - Tempo-espaço Universidade

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Estrutura Curricular do curso LPEC/Unifesspa.....	88
---------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Produção de relatórios de pesquisa da turma LPEC/2009.....	23
<b>Quadro 02:</b> Produção de relatórios de pesquisa da turma LPEC/2011.....	24

## SUMÁRIO

.....	1
INTRODUÇÃO.....	16
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E PERCURSOS DE APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	20
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: DIALOGANDO COM SEUS ASPECTOS CONSTITUTIVOS A PARTIR DA TRÍADE CAMPO – POLÍTICAS PÚBLICAS - EDUCAÇÃO .....	28
3.1 O CAMPO COMO MATERIALIDADE DE ORIGEM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	30
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	35
3.2.1 O PRONERA: uma política pública de Educação do Campo .....	43
3.2.2 A Licenciatura em Educação do Campo: um novo projeto no contexto das políticas públicas da Educação do Campo .....	46
3.2.3 Política Nacional de Educação do Campo: considerações do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC.....	58
3.2.4 A luta por Educação do Campo na <i>Amazônia Paraense</i> : o protagonismo do Fórum Paraense de Educação do Campo .....	63
4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - UM CAMPO DE LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	67
4.1 DOS PRIMEIROS PROJETOS FORMATIVOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIFESSPA.....	67
4.2 O PROJETO PEDAGÓGICO (PPC) DA LPEC/UNIFESSPA: CARACTERIZAÇÃO GERAL.....	71
4.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁXIS PEDAGÓGICA .....	74
4.3.1 A alternância entre tempos e espaços do processo de ensino e aprendizagem.....	76
4.3.2 Tempos formativos da LPEC/Unifesspa .....	80
4.3.3 Organização metodológica da produção de conhecimentos, por alternância, na LPEC/Unifesspa .....	87
5 DIFERENTES DISCURSOS TRANSITANDO EM TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DA LPEC .....	92
5.1 PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DA ARQUITETÔNICA DE BAKHTIN E SEU CÍRCULO.....	92
5.1.1 Signo e ideologia .....	95
5.1.2 Dialogismo e Alteridade como constitutivos da linguagem.....	103
5.1.3 Espaço da enunciação e enunciado concreto .....	105

5.2 A APREENSÃO DE SENTIDOS EM ENUNCIADOS CONCRETOS .....	107
5.2.1 A organização política dos movimentos sociais do campo .....	110
5.2.2 O embate dos sujeitos do campo com o Estado .....	118
5.2.3 Saber docente centrado no "como fazer" .....	127
5.2.4 Tensões entre os saberes escolarizados e os saberes do vivido .....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
REFERÊNCIAS .....	143

## INTRODUÇÃO

Como filha e neta de agricultores analfabetos, que no labor diário da vida na “roça” tiveram que deixar sua localidade, sua cultura, sua gente e partir pra cidade no anseio de que seus filhos não tivessem “o mesmo destino” assustador do analfabetismo que os envolvia, ouso ter como objeto de estudo a Licenciatura em Educação do Campo (LPEC) ofertada a partir de 2009 pela Universidade Federal do Pará (UFPA), atualmente Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) criada pela Lei nº 12.824, de 05 de junho de 2013, quando se desvinculou da instituição anterior.

A criação da Licenciatura em Educação do Campo faz parte da Política Nacional de Educação do Campo instituída pelo Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010, o que representa uma importante conquista para os sujeitos do campo porque contempla e reflete um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais e sindicais de luta do campo.

A criação de uma nova modalidade de licenciatura foi resultado da luta organizada por sujeitos que lutavam por Reforma Agrária e por todos os direitos a ela vinculados, dentre eles o direito à educação que considere todos os aspectos inerentes à vida orgânica do campo. Dessa luta resultaram inúmeras políticas públicas que favorecem o processo educacional no campo, tanto na oferta da educação básica e superior, quanto na organicidade de projetos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Uma política pública que ganhou notoriedade, no tocante ao incentivo pedagógico e financeiro para criação de cursos de licenciatura foi a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa teve como intuito incentivar as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) a criar e ofertar cursos regulares de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) para habilitar docentes por área de conhecimento, em regime de alternância pedagógica, para atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas sediadas no campo. Começou a ser desenvolvido através de um projeto piloto no ano de 2007, nas universidades federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia (UnB, UFMG, UFS, UFBA) a convite do Ministério da Educação (MEC). Estas experiências contribuíram, significativamente, para o

desenvolvimento de novos cursos de licenciatura em Educação do Campo ofertados, posteriormente, por outras IES no país.

O interesse pela Licenciatura em Educação do Campo surge especialmente das rápidas experiências profissionais vivenciadas em 2010. Neste ano tive a oportunidade de trabalhar na docência da disciplina de Didática, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), subsidiado pelo Procampo no município de Tucuruí. Posteriormente trabalhei com o componente curricular Estágio Supervisionado, o qual exigia acompanhamento e orientação didático-pedagógica das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos estudantes nas comunidades onde residiam.

O envolvimento no curso me possibilitou a orientação do trabalho de conclusão de curso intitulado de *O processo de nucleação da Escola São Vicente em Tucuruí – PA. A Nucleação*, modelo adotado no Brasil desde 1976, consiste no fechamento das escolas ancoradas no regime de multisseriação ou unidocência para centralizar o ensino em uma escola de grande porte, ou seja, em um único núcleo de ensino. Os estudantes, por sua vez, são remanejados de outras escolas de menor porte par compor a nova estrutura.

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia (PDTSA) - Unifesspa, passei a compor a equipe de pesquisadores do Observatório da Educação do Campo (OBEDUC-UnB/UFPA/UFS/UNIFESSPA), cuja ênfase está nos estudos da Educação do Campo em diferentes regiões do Brasil. O OBEDUC me proporcionou uma melhor aproximação do objeto de pesquisa, principalmente pela aproximação com educadores do campo da região, muitos deles egressos da LPEC.

Destas poucas, mas significativas experiências, nasceu o interesse pela Licenciatura em Educação do Campo como objeto de pesquisa, o que traz a possibilidade de pensar a formação dos sujeitos a partir da própria dinâmica do campo. A escolha ainda se justifica pela importância de se estudar projetos de formação docente, como o implementado pela Unifesspa, que fortalecem a Política Nacional de Educação do Campo no sentido de contribuir para o reconhecimento da luta dos sujeitos do campo e do direito à educação por esta população historicamente alijada das políticas educacionais implementadas pelo Estado.

A necessidade de uma formação de educadores (as) que traduza na teoria e na prática os ideais de luta dos sujeitos do campo, levando em consideração que os movimentos sociais e sindicais do campo tiveram/têm importante participação na construção e na consolidação das políticas públicas de formação de educadores do campo, nasce juntamente com a necessidade não somente de escolas no campo, mas de um novo projeto pedagógico

educacional que só se concretizaria com uma nova postura social e política desses educadores (as).

Nesta direção compreendemos que a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) é alargada no momento em que se propõe a oferecer um curso que resulte na construção e no fortalecimento da própria Educação do Campo. Assim sendo, acreditamos que a formação de educadores do campo é de fundamental importância para a concretização de outro projeto de educação e de campo.

Exatamente por isto, um dos diferenciais da Licenciatura em Educação do Campo consiste em desenvolver o seu itinerário formativo por meio da Alternância Pedagógica. Essa metodologia é concebida pela interação entre diferentes tempos e espaços de aprendizagens, que ocorrem tanto na instituição de ensino como nas localidades dos estudantes. Busca-se neste enlace valorizar a vida material dos sujeitos do campo e os conhecimentos historicamente produzidos pela academia.

Mediante o exposto, estabelecemos como objetivo central analisar em relatórios produzidos por estudantes de Licenciatura em Educação do Campo como diferentes vozes sociais (discursos) podem propiciar a relação da proposta da LPEC com outras esferas sociais que potencializem ou desafiem a configuração teórica, metodológica e política do curso. Esse objetivo decorre da seguinte questão: que temas/sentidos emergem dos discursos dos sujeitos como desafios e potencialidades do curso da Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Unifesspa? Como estes discursos expressam a relação dialógica entre os conhecimentos sistematizados na academia e a materialidade de vida do campo?

Para as etapas intermediárias de alcance do objetivo geral de pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) articular a proposta do curso com a problematização da educação no contexto mais amplo de um projeto de educação do campo; b) descrever a organização da proposta curricular do curso dando ênfase para a organização dos tempos espaços e saberes; c) identificar na produção de relatórios escritos pelos alunos temas/sentidos gerados na relação entre discursos que são mobilizados na própria constituição de origem do curso que é a política de educação do campo.

Além da introdução, que engloba em si a motivação, a problematização e os objetivos desta pesquisa, a organização e sistematização do resultado deste trabalho encontram-se estruturados em quatro seções. A seção 2 *Aspectos metodológicos e percursos de aproximação do objeto de pesquisa* – descreve o tipo de pesquisa e as estratégias metodológicas para o desenvolvimento deste estudo.

Na seção 3 *Educação do Campo e Formação de Educadores: dialogando com seus aspectos constitutivos a partir da tríade campo – políticas públicas - educação* - apresentamos a discussão histórica e teórica da educação do campo e da formação docente a partir de sua tríade estruturante Caldart (2008), buscando compreender o movimento constitutivo originário da Educação do Campo como resultado de luta, de organização e de articulação dos sujeitos do campo com vistas a um projeto popular de desenvolvimento do campo.

A seção 4 *A Licenciatura em Educação do Campo - LPEC no campo de luta por uma educação do campo no sul e sudeste paraense* - socializa a implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará localizada em Marabá no estado do Pará, firmado no percurso formativo que envolve a docência multidisciplinar por área de conhecimento e na alternância pedagógica como elementos que delineiam o currículo e a práxis educativa na produção do conhecimento.

A última seção: *Os sentidos dos discursos transitando em tempos e espaços de formação dos estudantes da LPEC* – trata das análises dos enunciados materializados nos relatórios resultantes das pesquisas realizadas nas localidades, momento em que os estudantes são orientados a experienciar o processo de pesquisa que articula os aportes teóricos mobilizados no curso às práticas sociais do campo, sejam elas circunscritas ao ambiente escolar ou a outras esferas de produção humana.

Ao finalizar estes escritos, apresentamos considerações que ponderamos como inconclusas destacando as potencialidades que o curso LPEC apresenta para a afirmação e reconhecimento da Educação do Campo na região e, por conseguinte, os desafios que o processo de formação de Educadores do Campo poderá enfrentar ao se deparar com discursos que “afrota” a lógica da proposta pedagógica desenvolvida.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E PERCURSOS DE APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Este trabalho está ancorado na pesquisa de cunho qualitativo que objetiva a construção do conhecimento por meio de uma investigação rigorosa, responsável e consolidada no contexto de relações sociais. Nesse sentido,

[...] não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e às construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas (MINAYO, 1994, p. 14).

A pesquisa qualitativa detém-se, portanto, na compreensão e na explicação dinâmica dos aspectos da realidade vivida envolta pelas relações sociais. Aspectos estes que não podem ser quantificados, nem encerrados em números. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que significa em alargar os espaços mais profundos das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos e sucumbidos à operacionalização de variáveis.

Nossa proposta inicial de pesquisa indicava como objeto de estudo o Programa de Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, tomando como *locus* de pesquisa o IFPA/Campus de Tucuruí-PA. No entanto, com a sólida experiência da UNIFESSPA com cursos apoiados pelo Pronera, decidimos voltar nossa investigação para os cursos ofertados em parceria com as instituições e os movimentos sociais e sindicais do campo.

A partir de nossa participação na equipe de pesquisadores do projeto de pesquisa do Observatório da Educação do Campo – OBEDUC passamos a direcionar nossa investigação para a Licenciatura em Educação do Campo, por ser a conquista mais recente dos sujeitos do campo no contexto da formação de educadores em nível superior e conseqüentemente, um projeto que tomou proporções consideráveis, saindo do domínio dos programas e se afirmando enquanto um curso que se integra à dinâmica da instituição universitária, enquanto um direito destes sujeitos. Como resultado deste processo a instituição acumula diversas conquistas, dentre elas a formação e ampliação do quadro de docentes e técnicos administrativos do quadro de efetivos, especialmente para atender às demandas deste curso e a oferta de outros cursos em estreita ligação com as necessidades formativas do campo.

Na investigação da LPEC, nossa atenção se volta para a análise discursiva dos relatórios produzidos pelos estudantes do curso na práxis educativa que compreende dois

contextos de aprendizagem: tempo-espaço universidade e tempo-espaço localidade, cujas pesquisas se realizam na indissociação desses dois tempos pedagógicos.

Com o intuito de aprendermos de que modo o curso materializa a relação formativa com a materialidade histórica originária da Educação do campo, optamos por, num primeiro momento, realizar um levantamento bibliográfico para identificação da literatura produzida que nos possibilitasse a compreensão teórica necessária para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Embora esse exercício ocorra num constante ir e vir durante toda a pesquisa, ressalta-se a importância desta etapa por acreditarmos que:

[...] o processo de elaboração de conhecimento sobre o mundo não é um processo individual. Os significados produzidos para sua compreensão foram e são produzidos durante toda história da humanidade pelo conjunto dos sujeitos sociais. Isso significa que o conhecimento é histórico e social. Histórico, porque cada conhecimento novo é um aprofundamento de conhecimentos anteriores; e social, porque nenhum sujeito constrói um conhecimento totalmente novo. Desse modo, todo conhecimento apoia-se em conhecimentos anteriores, produzidos por outros sujeitos. Portanto, o conhecimento “novo” é também socialmente produzido. (TOZONI-REIS, 2010, p. 03).

Ancorada num arcabouço teórico que tem na relação dialógica o princípio fundante com vistas a compreender o discurso de *outrem*, a composição do *corpus* obedeceu alguns passos, até chegarmos ao corpus de análise.

1. Nosso primeiro contato foi com a direção da Faculdade de Educação do Campo da Unifesspa que nos possibilitou o acesso aos arquivos da LPEC, local em que se encontram organizados os relatórios produzidos pelos discentes do curso durante o itinerário formativo de cada turma.

2. Nesta etapa de trabalho, passamos para a seleção das turmas (2009 e 2011), cujos relatórios por elas produzidos comporiam o *corpus* da pesquisa. Optamos pela escolha dos relatórios das turmas de 2009 por ser a primeira turma LPEC/UNIFESSPA, na expectativa de que os relatórios pudessem nos oferecer algumas marcas caracterizadoras da história de formação da primeira experiência do curso com a orientação da produção de registros do tempo-espaço-localidade. Além disso, por ser uma turma que já havia integralizado o curso, teríamos no conjunto dos relatórios escritos o registro de todas as etapas do tempo espaço-localidade, dando-nos uma compreensão mais alargada do processo. A opção pela turma 2011 se justifica por considerarmos que: a) entre ela e a turma de 2009 haveria um espaço de tempo razoável, permitindo-nos observar possíveis mudanças nos encaminhamentos de pesquisa e, conseqüentemente, nos modos de produção e registros do trabalho de pesquisa dos estudantes; b) esta turma já teria cursado muitas etapas de pesquisa, favorecendo-nos o acesso a relatórios

que englobassem um número razoável de etapas de pesquisa nos tempos-espacos-localidades. Outro critério de seleção desta turma foi o fato de o Projeto Pedagógico ao qual estava vinculada, já ter passado por algumas alterações em relação ao projeto da turma 2009.

3. A partir do acesso aos arquivos, nosso próximo passo consistiu no levantamento de relatórios, utilizando como critério para organização dos registros dos alunos, o ano das turmas, as etapas de pesquisa e os respectivos eixos orientadores. O primeiro levantamento se deu com a turma de LPEC/2009, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 01: Produção de relatórios de pesquisa da turma LPEC/2009

EIXO DE FORMAÇÃO	QUANT. PRODUZIDA	PERÍODO	ANO	TEMÁTICA ABORDADA	ETAPA DO CURSO	TOTAL DE RELATÓRIOS (POR ANO)
Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária	13	Set/Dez	2009	História de Vida	1 <sup>a</sup>	13
	03	Mar/Jun	2010	Práticas Pedagógicas em Comunidades Rurais	2 <sup>a</sup>	17
Educação do Campo	14	Set/Dez	2010	Estágio de Observação	3 <sup>a</sup>	
Saberes, Cultura e Identidade	13	Mar/Jun	2011	Pesquisa-ação docente (intervenção)	4 <sup>a</sup>	35
	08	Mar/Jun	2011	Formação Histórica e Identidade nos Assentamentos		
	14	Set/Dez	2011	Diagnóstico do funcionamento de um estabelecimento agrário	5 <sup>a</sup>	
Sistemas Familiares de Produção	06	Mar/Jun	2012	Estágio IV	6 <sup>a</sup>	06
	Registro não encontrado	Set/Dez	2012	Campo	7 <sup>a</sup>	
Campo, Territorialidade e Sustentabilidade	-	-	2013	Socialização da Produção Acadêmica (TCC)	8 <sup>a</sup>	-

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro apresentado procuramos demonstrar a produção de relatórios de pesquisa, efetivamente produzidos no tempo-espaço localidade, organizando-os em eixos, períodos de desenvolvimento etc., para assim termos a noção exata do universo de relatórios existentes. Terminado a catalogação dos relatórios da turma LPEC/2009 partimos para o registro da turma 2011, cujos resultados registramos no quadro de nº 02.

Quadro 02: Produção de relatórios de pesquisa da turma LPEC/2011

EIXO DE FORMAÇÃO	QUANT. PRODUZIDA	PERÍODO	ANO	TEMÁTICA ABORDADA	ETAPA DO CURSO	TOTAL DE RELATÓRIOS (POR ANO)
Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária	Registro não encontrado	Set/Dez	2011	-	1 <sup>a</sup>	-
	Registro não encontrado	Mar/Jun	2012	-	2 <sup>a</sup>	-
Educação do Campo	Registro não encontrado	Set/Dez	2012	-	3 <sup>a</sup>	-
Saberes, Cultura e Identidade	Registro não encontrado	Mar/Jun	2013	-	4 <sup>a</sup>	07
	07	Set/Dez	2013	Estágio de Observação	5 <sup>a</sup>	
Sistemas Familiares de Produção	13	Mar/Jun	2014	Estágio IV	6 <sup>a</sup>	33
	20	Set/Dez	2014	Campo	7 <sup>a</sup>	
Campo, Territorialidade e Sustentabilidade	-	-	2015	Socialização da Produção Acadêmica (TCC)	8 <sup>a</sup>	-

Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode observar, o quadro demonstra a quantidade de relatórios produzidos durante a abordagem de cada eixo estruturador da proposta pedagógica do curso, meses e ano em que os relatórios foram escritos; a temática orientadora da pesquisa e, por conseguinte, da sistematização e apresentação dos resultados da pesquisa, na forma de relatórios; por fim, as etapas de realização da pesquisa e a totalidade de relatórios produzidos anualmente, perfazendo o total geral de 71 relatórios escritos pelos estudantes da turma 2009 e 40 relatórios escritos pela turma 2011. Assim, observamos que a turma de 2009 apresenta uma quantidade maior de relatórios em relação à turma de 2011, justamente porque nem todos os relatórios produzidos pela turma constavam nos arquivos do curso. A “ausência” de alguns relatórios, no entanto, não se configurou em obstáculo para a realização deste estudo, uma vez que a quantidade de material escrito não é um dado relevante para a análise de discurso, mas, sim, as regularidades discursivas que podem ser apreendidas no material linguístico-discursivo e a capacidade do analista em apreender sua relação histórica com as condições de produção. Nesse sentido, a Análise do Discurso (AD),

[...] trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de idéias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680-681).

Neste processo não há uma escolha prévia dos sentidos a serem analisados, uma vez que é do próprio *corpus*, neste estudo os relatórios, que emergirá as categorias analíticas o que, neste trabalho, estamos denominando de temas.

Nesta pesquisa assumimos a perspectiva sócio-histórica que segundo Freitas (2003, p. 27-28), caracteriza-se por aspectos que consideramos necessários para a compreensão deste estudo. Destacamos dois destes aspectos:

1. A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social [...].
2. As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Complementarmente ao que apresenta a autora, o sujeito da pesquisa (no nosso caso, o estudante da LPEC) é percebido em sua singularidade, “mas situado em sua relação com o contexto histórico-social, portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiquês individuais, mas uma relação de textos com o contexto”. (FREITAS, 2003, p. 29).

Precavemo-nos em dizer que é um equívoco conceber o enunciado de sentido único; “este permite leituras múltiplas. O sentido não está ‘colado’ na palavra, é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, portanto sempre incompleto; por isso o sentido pode escapar”. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681). Por conseguinte, “o enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação”. (p. 681). Este posicionamento se torna ainda mais elucidativo quando as autoras esclarecem que,

[...] partindo do princípio que a AD trabalha com o sentido, sendo o discurso heterogêneo marcado pela história e ideologia, a AD entende que não irá descobrir nada novo, apenas fará uma nova interpretação ou uma re-leitura; outro aspecto a ressaltar é que a AD mostra como o discurso funciona não tendo a pretensão de dizer o que é certo, porque isso não está em julgamento. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681).

As autoras ainda recomendam não esquecer que, neste exercício interpretativo,

[...] o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido. (CAREGNATO; MUTII, 2006, p. 682).

Os relatórios produzidos pelos estudantes integram conhecimentos mobilizados durante as atividades realizadas no tempo-espço universidade e os saberes que vão se constituindo nas experiências desenvolvidas no tempo-espço-localidade, sejam em escolas ou em outros espaços de atuação humana, nas comunidades em que residem. Nosso foco de análise recai sobre sentidos da articulação que se faz entre estas duas formas de conhecimentos: os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados na esfera científica e os saberes da experiência produzidos na vida cotidiana dos sujeitos.

Do universo de 111 relatórios analisamos 12 relatórios das turmas 2009 e 2011, produzidos na confluência dos tempos e espaços de formação do curso LPEC ofertado pela Unifesspa. A escolha de 12 relatórios num universo de escritos, relativamente, amplo, justifica-se pelos seguintes fatos:

1. Embora as pesquisas tenham eixos e finalidades pedagógicas particulares de cada tempo específico do processo de ensino e aprendizagem, o modo de escrita e de discussão das temáticas trazem formas parecidas, isto ocorre porque a produção do conhecimento no curso LPEC não é estanque e fragmentada.
2. Boa parte dos relatórios foram resultados de trabalhos em equipe;
3. Os 12 relatórios apresentavam densa discussão sobre as temáticas, mesmo que estas já tivessem sido suscitadas em outros discursos, de forma recorrente.

Da análise discursiva destes enunciados/discursos emergiram os seguintes temas: *A organização política dos movimentos sociais do campo; O embate dos sujeitos do campo com o Estado; Saber docente centrado no "como fazer"; Tensões entre os saberes escolarizados e os saberes do vivido.*

Conforme preconiza Bakhtin/Voloshinov (2006), não tomamos aqui o tema (algo individual e reiterável), meramente como o conteúdo, assunto, tópico ou título principal de um texto/discurso. O tema é o sentido de um texto/discurso tomado na enunciação completa, como um todo, “único e irrepitível”, não havendo a possibilidade de ter tema sem significação ou o contrário. Por isso mesmo, não se toma uma palavra isolada, justamente porque “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela

pertence” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 132), como veremos adiante na seção em que realizamos a análise de sentidos em circulação nos enunciados.

### **3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: DIALOGANDO COM SEUS ASPECTOS CONSTITUTIVOS A PARTIR DA TRIÁDE CAMPO – POLÍTICAS PÚBLICAS - EDUCAÇÃO**

A Educação do Campo, desde a década de 1990, tem entrado na pauta do debate educacional brasileiro pelo esforço dos movimentos sociais e sindicais do Campo no intuito de forjar um novo projeto de Educação do Campo, tendo em vista o histórico de políticas educacionais excludentes marcadas de opressão, discriminação e exploração impostas pelo capital. Esta realidade, ao mesmo tempo que marca a história desses sujeitos, os motiva a empreender lutas contra-hegemônicas ao modelo de sociedade capitalista.

Nesse sentido, a Educação do Campo nasce em oposição a um projeto educacional que se restrinja apenas ao espaço escolar e ao ensino livresco, cujos saberes, por vezes, distanciam-se do histórico social e cultural do campo e propõe, em vez disso, um projeto de educação que vislumbre o campo, como lugar de sujeitos capazes de tecer um projeto educativo vinculado a um projeto de desenvolvimento humano, produzindo conhecimentos a partir de sua matriz histórica e dos saberes necessários para a transformação social e para a emancipação humana (ARROYO, 1999).

Neste capítulo, temos o intuito de revisitar as reflexões produzidas no campo da Educação do Campo, no sentido de mobilizar as bases teóricas problematizadoras do movimento constitutivo da Educação do Campo e da formação de educadores a partir do que Caldart (2008) considera como tríade estruturante<sup>1</sup>.

Para a autora, a Educação do Campo é um conceito novo e só pode ser compreendido em sua materialidade de origem, fortemente atrelada ao movimento histórico que o originou, de modo que para compreendê-lo torna-se necessário localizá-lo na tríade campo-políticas públicas-educação. Estes segmentos, na percepção da autora, são indissociáveis para se entender o projeto de Educação do Campo cuja origem está nos movimentos sociais e sindicais de luta pela Reforma Agrária e principalmente de defesa pela vida e sobrevivência no campo.

Caldart (2009, p. 40), reforça esse entendimento dizendo que:

---

<sup>1</sup> Em SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, a autora discorre sobre a história dos trabalhadores e sua luta pelas práticas da Educação Popular. A autora compreende estas práticas como parte da construção dos paradigmas da Educação do Campo.

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

Para a autora este Movimento de Educação do Campo, no Brasil, se constitui de três importantes momentos simultâneos e complementares na configuração do que é, do que está sendo e do que poderá ser o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2008). De forma sucinta, na forma de breve apresentação, arriscamos inseri-los na tríade estruturante defendida pela autora, reforçando que para o campo e seus sujeitos ela representa:

Negatividade - *denúncia/Resistência*, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...(CALDART, 2008, p. 75; grifos da autora).

Na luta por Políticas Públicas, a Educação do Campo é,

Positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola... (CALDART, 2008, p. 75; grifos da autora).

Na definição do que seja a Educação do Campo, Caldart (2008, p. 75; grifos da autora), sintetiza dizendo que ela é,

Superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana*.

A política de Formação de Educadores do Campo, parte integrante deste capítulo, desafia-nos a perceber que ao longo de sua constituição apresenta-se com roteiro e perspectiva diferenciada. Compreender os princípios e as concepções que norteiam a formação de educadores do campo no Brasil contribui no sentido de percebermos, posteriormente, nos discursos de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa, os diversos sentidos surgidos durante o percurso da formação docente, onde discursos e condições históricas se movem mobilizados pelo jogo de representações dos sujeitos do discurso. Adentrar por este universo de informações, parece levar-nos a uma expedição arriscada, porém necessária. Significa reviver as inquietudes, desafios e perplexidades na busca de

significados, ainda inconclusos, do que seja o projeto de Educação do Campo, justamente por se tratar,

[...] de um conceito novo e em construção na última década. Portanto, um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo. (CALDART, 2008, p.69).

Nesta empreitada, não conseguiremos refletir sobre o conceito de Educação do Campo desatrelado de um sentido pleno, intrínseco ao contexto social, político e histórico, sob o risco de não percebermos ou de não evidenciarmos as imbricadas questões que a geraram e a ela deram um contorno, um sentido diferente que vai além do sentido meramente pedagógico ou de uma nova modalidade de educação explicada por teorias pedagógicas contemporâneas. Antes é preciso considerar os sujeitos e as lutas concretas que constituem o movimento social, político e educacional do campo para darmos concretude e visibilidade a todos os esforços empreendidos pelo coletivo de sujeitos integrados ao *Movimento Por uma Educação do Campo* no Brasil.

### 3.1 O CAMPO COMO MATERIALIDADE DE ORIGEM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Não é nossa intenção, nesta pesquisa, conceber a tríade que fundamenta a Educação do Campo, segundo Caldart (2008), de forma fragmentada e isolada entre si. A própria autora adverte que “pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo” (CALDART, 2008, p. 71). Compreendemos que a integração de seus elementos favorece a compreensão da materialidade de origem da Educação do Campo. Portanto, nosso intuito em apresentar os elementos da tríade que constituiu a Educação do Campo em subtópicos é unicamente com o intuito de destacarmos e valorizarmos cada um deles, a começar pela concepção de campo, o primeiro elemento constitutivo da tríade. De acordo com Caldart (2004, p. 15):

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Como se vê, a relação é a indissociabilidade entre campo-política-educação. Ao iniciarmos as discussões pelo segmento campo, primeiro elemento da tríade, segundo Caldart (2008), é necessário que evidenciemos de qual campo se trata. Recorrendo a Fernandes (2008), este esclarece que não é possível tratarmos o campo como “território uno”, pois existem campos organizados de formas distintas com diferentes relações sociais e econômicas.

Ao se referir ao campo como lugar privilegiado do negócio, Caldart (2004, p. 15-16) assevera que “a Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria”. Por isso, nesta pesquisa, conceberemos o campo como expressão de sujeitos que organizam, “seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida” (FERNANDES, 2008, p. 40) e que para estes sujeitos, a educação “consiste no reconhecimento [...] de que todos os seres humanos são sujeitos de direitos, independentemente, de quaisquer características que os especifiquem e os diferenciem”. (DUARTE, 2008, p. 34).

Na compreensão de campo, também não é suficiente percebê-lo sob a ótica simplista apenas da produção de alimentos ou em seu sentido cultural marcado, “por dimensões simbólicas que talvez tenham a ver com a própria força mística da relação do ser humano com a terra (CALDART, 2004, p.28)”, mas, sobretudo, compreender que do campo “forja-se um novo sujeito social<sup>2</sup>, que recriou sua identidade porque a vinculou com uma luta social, com uma classe e com um projeto de futuro”. (CALDART, 2004, p.33). À medida que este novo sujeito se constitui e se estabelece, enredando-se nos debates de ordem social, cuja centralidade está a inclusão de suas demandas na agenda política do país, este sujeito passa também a ser sujeito político. (CALDART 2004).

Pelo exposto, não é suficiente utilizarmos a palavra campo de forma generalista porque o *Campo da Educação do Campo* (MOLINA; FERNANDES, 2005), ao qual esta pesquisa se refere, inclui este novo sujeito que é social, mas que também é político e engendra a luta política e social pelo acesso à terra, pelo direito à existência, por um Projeto Educacional que contemple a dívida histórica e social que o poder estatal acumulou com os trabalhadores do campo. Dívida que os colocou em segundo plano, os inferiorizou na conturbada relação campo e cidade.

---

<sup>2</sup> Adotamos esta expressão para “indicar uma coletividade que constrói sua identidade (coletiva) no processo de organização e de luta pelos seus próprios interesses sociais”. (CALDART 2004, p. 33).

Ao colocar o campo, como primeiro elemento da tríade estruturante da Educação do Campo, Caldart (2008), ressalta que foi o campo e sua dinâmica histórica que forjou a Educação do Campo. Logo, “o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia” (p.77). Isso porque, segundo a autora:

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. (CALDART, 2008, p.71).

Pela afirmação da autora depreende-se que não podemos sustentar a ideia de campo como sendo de natureza única, reforçando o que dizemos anteriormente. A autora ressalta que há projetos de campo diferenciados e em confronto e que cada um destes projetos vislumbra a educação de forma diferenciada. Neste sentido, Fernandes (2008) nos auxilia a compreender as características de pelo menos dois projetos de campo e sua relação com a educação: “o campo camponês e o campo do agronegócio”. Enquanto o primeiro se organiza com o intuito de manter sua existência, o segundo se encarrega da produção de mercadorias, ou seja, são estas as relações sociais que melhor os distingue. Para uma melhor compreensão da distinção entre os dois campos, Fernandes (2008) assim descreve:

A paisagem do território do agronegócio é homogêneo, enquanto a paisagem do território camponês é heterogêneo. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadorias, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse espaço e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos [...]. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses. (FERNANDES, 2008, p. 40-41).

Pela distinção apontada por Fernandes (2008) entre os dois campos é possível perceber que a Educação do Campo no contexto de disputa entre projetos de campo está sintonizada com um projeto de campo e de educação distante da lógica mercadocêntrica expressa pelo agronegócio. De acordo com Caldart (2008, p. 72), a Educação do Campo, pensada para a classe trabalhadora do campo implica na,

[...] construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade.

Em consenso com os pensamentos da autora, Molina e Fernandes (2005) ao discutirem sobre o *Campo da Educação do Campo*, a partir do conceito de território<sup>3</sup>, reafirmam que “a educação do campo indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento”. (p. 68). Argumentam ainda que:

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo. (MOLINA, FERNANDES, 2005, p. 36).

Segundo os autores, o território é condição *sine qua non* para se garantir a materialidade da vida no campo e a educação é parte importante para se pensar um projeto de desenvolvimento que abarque as características do campo e dos sujeitos que ali habitam.

Segundo Silva (2009), há uma disputa marcada, entre os diversos sujeitos político e econômico, quando se trata de discutir o conceito de desenvolvimento com vistas à promoção de uma coletividade. Uma que sustenta a manutenção do *status quo* vigente, cuja força motriz é sustentada pelas leis que determinam o mercado e outra balizada em aspectos sociais e humanos. Destas visões depreendem-se modos específicos e singulares de perceber a Educação do Campo, conforme explica o autor:

[...] pode-se dizer que o confronto atual entre o economicismo que privilegia os mercados e aqueles que postulam os aspectos sócio-humanos como fundamento do desenvolvimento, tem-se, por parte dos primeiros, uma visão de Educação voltada para a formação de competências, aproximando a escola da lógica do mercado (SILVA, 2009, p.41).

Enquanto a primeira visão de educação promove o desenvolvimento econômico<sup>4</sup>, distanciando-se das demandas emergentes dos sujeitos que contemplam o desenvolvimento social, por outro lado há outros sujeitos que concordam que a educação desempenha papel estratégico para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. É nesta segunda concepção que se encontra o debate em torno da Educação do Campo. Molina e Fernandes (2005, p. 36) defendem que,

[...] por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades.

<sup>3</sup> Molina e Fernandes (2005) definem território como “espaço por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais” (p. 01).

<sup>4</sup> Em linhas gerais, desenvolvimento econômico pode ser entendido como “Crescimento econômico (aumento do Produto Nacional Bruto per capita) acompanhado pela melhoria do padrão de vida da população e por alterações fundamentais na estrutura de sua economia” (SANDRONI, 1999, p. 169).

De acordo com os autores, a educação tem papel importante quando se vislumbra um novo projeto de desenvolvimento do campo. Nessa perspectiva, a educação rural não é suficiente por não abarcar os ideais e anseios destes sujeitos. Exatamente por isto, a Educação do Campo nasce como crítica, não somente crítica a um modelo educacional, mas crítica a um projeto de campo e de país, o qual tem ressonâncias diretas em qualquer projeto de educação (CALDART, 2009). Nesta lógica reforça Caldart:

Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. (CALDART, 2008, p. 74).

Caldart (2008, p. 78) nos alerta quanto ao risco de cairmos nas armadilhas da visão liberal ao vincularmos educação com modelos de projetos de desenvolvimento. De acordo com a autora:

[...] a premissa do vínculo entre campo e educação, entre projeto de campo e Projeto de educação, essencial à concepção da Educação do Campo, pode também nos fazer cair na armadilha da visão liberal de educação. A chamada ‘educação rural’ já foi isso: uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Isso não tem nada de emancipatório; e ainda menos quando se trata de uma visão setorial de desenvolvimento ou da lógica dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio.

Para além da visão instrumentalizadora de educação e da submissão a projetos de desenvolvimento do campo que vise, exclusivamente, as relações e interesses mercadológicos, “a visão de campo da Educação do Campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões” (CALDART, 2008, p. 78).

A luta por uma educação voltada ao desenvolvimento pleno dos sujeitos do campo, segundo Caldart (2008), nasce da luta combinada por Reforma Agrária, reforçando o campo e suas lutas como materialidade de origem da Educação do Campo. Para a autora:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (p.71).

De acordo com o pensamento da autora, são as condições materiais circunscritas à vida e aos processos produtivos no campo que compõem a especificidade e a identidade da Educação do Campo. Uma identidade no dizer de Caldart (2004, p. 149) marcada pela “luta

do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação que seja no e do campo”. Mediante essa assertiva, as políticas públicas educacionais, o segundo elemento da tríade estruturante da Educação do Campo, são mecanismos indispensáveis na construção e afirmação desta educação.

### 3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste item, onde situaremos as políticas públicas como segundo elemento que compõe a tríade estruturante da Educação do Campo, buscaremos discutir sobre como os sujeitos do Campo, organizados e articulados, constituem-se como sujeitos coletivos que lutam para ter seus direitos reconhecidos e contemplados na agenda política do país. Dentre as lutas empreendidas encontra-se a de garantir o direito à educação, em todos os níveis e modalidades, sob a defesa de que “uma das principais características e diferenças das políticas públicas de Educação do Campo pautadas pelos movimentos sociais e sindicais refere-se à sua participação e protagonismo, na concepção e elaboração de tais políticas”. (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 227). Este tem sido, segundo Caldart (2004, p. 17; grifos da autora),

[...] um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento Por Uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por *políticas públicas* que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação.

O destaque aos sujeitos do Campo e sua organização em defesa de seus direitos é importante porque, segundo Vendramini (2007, p. 123):

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Ao nascer de um movimento de luta social, a Educação do Campo está vinculada, principalmente, à conquista de direitos: direitos à terra, direito ao viver e, sobretudo, em permanecer no seu lugar de origem. A questão do direito é fortemente discutida por Molina (2008, p.21):

É a compreensão da ideia do direito a ter direitos que fundamenta a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto na lei, mas não

materializado na realidade social. Exatamente pelo fato de vivermos numa democracia, regime político que tem como princípio a instituição de direitos, que se fundamenta a legitimidade, a possibilidade da ação de irmos a materializar aqueles princípios que historicamente, como humanidade, construímos como valores universais, que são os direitos, ou seja, independem da classe social; da situação socioeconômica; de vivermos no campo ou na cidade; de sermos brancos ou negros; não importa a questão racial, de classe, de sexo: o fato de sermos pessoa humana nos faz portadores desses direitos (MOLINA, 2008, p. 21).

Como direito social, a educação, prevista na Carta Magna de nosso país, faz alusão ao tratamento igualitário dos sujeitos sem privilégios de um grupo em detrimento do outro, sem discriminação ou supervalorização de uma classe e menosprezo de outra. “Isso significa que só tem sentido pensar a educação, assim como os demais direitos sociais se a sua concretização tiver como diretriz fundamental a redução das desigualdades sociais existentes na sociedade” (DUARTE, 2008, p. 34). Portanto, a noção de direito rompe com uma concepção de políticas públicas universalizantes, em favor de políticas pautadas no direito dos sujeitos que considerem suas especificidades culturais, histórica etc.

Para Arroyo (2004, p. 58) “falar em política pública da Educação do Campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo, novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito aos povos do campo”. O tratamento desigual ou a negação dos direitos à educação oferecida aos sujeitos do campo pôde ser notado por muitas décadas de história brasileira através da negligência do poder estatal. Quando, finalmente, vislumbramo-la no horizonte, vimo-la relegada a princípios legitimadores do modelo hegemônico de sociedade capitalista que estabeleceu, desde sua origem, relações desiguais e desumanas entre o rural e o urbano, o que significa dizer, em outras palavras, que os modelos de educação e ensino pensados para o espaço rural, desde sempre, esteve atrelado à manutenção dos modos de produção hegemônicos no país com vistas ao desenvolvimento econômico.

Neste contexto as discussões acerca das políticas educacionais do campo estão pautadas no âmbito das contradições sociais, travada entre os interesses do Estado, do agronegócio e dos interesses dos movimentos sociais do campo, bem como na busca por uma educação emancipadora capaz de formar indivíduos dispostos a lutar pela transformação social de suas localidades e de seu país.

Na construção de um país justo, humano e solidário, as políticas públicas são resultantes das diversas demandas da sociedade, conforme estas surgem. Dentre as diferentes políticas públicas exigidas pela sociedade, a educação toma lugar de destaque, por ser um direito constitucional a ser assegurado a todos os brasileiros, como condição para a formação

humana e para o exercício coletivo da democracia. Para os sujeitos do campo, a educação enquanto Política Pública, deverá contribuir “para reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola”. (CALDART, 2004, p. 07).

A luta organizada pela elaboração e efetivação de uma política pública para Educação do Campo no Brasil, de acordo com Freitas (2011)<sup>5</sup>, ganha destaque a partir da década de 1990, período no qual a educação do Campo passa a entrar nos debates de ordem governamental. Époça em que os trabalhadores do campo tornaram-se protagonistas da história, sujeitos do novo cenário educacional que se descortinava e da construção de “uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira”. (MUNARIM, 2011, p. 52).

Assim como a concentração de terras, a educação rural e seus aspectos ideológicos subjacentes passaram a ser questionados. Desta forma, passa-se a utilizar a expressão “campo” em contraposição a “meio rural” com o objetivo de,

[...] reafirmar uma concepção de educação que vincula a produção da existência social à formação do ser humano, considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado projeto de sociedade e de humanidade. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p.508).

Freitas (2011) ao reafirmar que a Educação do Campo teve sua origem ligada aos processos de lutas dos movimentos sociais ressalta que de forma clara, a Educação do Campo evidencia a sua intencionalidade política ao se vincular,

[...] a construção de um modelo de desenvolvimento rural que considere os diversos segmentos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento capitalista que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra e que gerou consequências nefastas à possibilidade de o Brasil rural ser um espaço com relações sociais, econômicas, políticas e ambientais mais humanas.

Segundo a autora, foi nas décadas de 1970 e 1980 que os movimentos sociais se fortaleceram e passaram a lutar pelo direito a terra e a questionar os problemas de ordem política, social e econômica relacionados ao campo. De acordo com Freitas (2011, p.387), a articulação,

[...] surge em resposta ao recrudescimento dos conflitos por terra em várias regiões nas décadas de 60 e 70 no país, resultado do intenso processo de desterritorialização

---

<sup>5</sup> Freitas (2011) considera a década de 1990 marcante, pela criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), demanda dos movimentos sociais de luta do Campo.

sofrido pelos agricultores naquele período. Estas décadas foram marcadas pelo avanço sem precedentes do capitalismo no campo, aos agricultores restava o abandono do meio rural ou a permanência em condições aviltantes.

Neste contexto de mobilização, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) ganhou notoriedade e reconhecimento em todo o território nacional por ter “sido muito atuante na busca de seus objetivos de luta pela terra. Sua história está associada à luta pela Reforma Agrária e ao desenvolvimento do Brasil.” (FERNANDES, p.498).

Borges (2012) ressalta que a organização social é resultado das contradições sociais presentes na sociedade. Diversas lutas populares mobilizaram os sujeitos do campo a lutar pelo direito a terra no Brasil. No campo, a organização social deu-se, inicialmente, através das ligas camponesas duramente reprimidas e desarticuladas em 1964. Apesar dessa desarticulação, segundo a autora, nos anos de 1980 outras frentes de lutas reaparecem no cenário nacional, dentre elas o MST), ligado a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Formalmente criado no Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ocorrido nos dias 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná, o MST, de acordo com Caldart (2011, p 126) “é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil” e que nasceu “da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região centro-sul do país” (p. 126).

Caldart (2000) recorda que a luta por escola foi incorporada à dinâmica do MST “como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos” (CALDART, 2000. p.29). Nas experiências educativas empreendidas por estes sujeitos organizados, a formação humana ganha centralidade por conceber o “ser humano como centro, como sujeitos de direitos, como ser em construção” (p. 39).

A Educação como instância de formação humana, amplamente defendida pelo MST, bem como as diversas experiências educativas praticadas por outros movimentos de luta social<sup>6</sup>, contribuiu para estabelecer no cenário nacional o *Movimento de Educação do Campo*. Conforme relata Freitas (2011, p.389):

A partir do final dos anos 90, os múltiplos movimentos sociais que surgiram no espaço rural com suas diferentes demandas e formas de luta constituíram um movimento em torno de uma política de educação para os povos do campo.

---

<sup>6</sup> De acordo com Freitas (2011) outros movimentos compõe a luta por uma Educação do Campo. São eles: os movimentos contra as barragens, as economia solidária, quilombolas, seringueiros, indígenas, ribeirinhos etc.

Segundo Kolling, Vargas e Caldart (2012), o marco inicial do movimento por uma política educacional do campo é o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997 pelo MST em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Esse encontro tinha como finalidade ampliar um debate nacional sobre o modelo de educação, de campo e de escola rural que descaracterizavam, progressivamente, as lutas e as singularidades da vida no campo. Isso porque,

[...] desde a compreensão de sua materialidade específica, o MST passou a expressar (fundamentar-se em) e a reafirmar uma concepção de educação que vincula a produção da existência social à formação do ser humano, considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado projeto de sociedade e de humanidade. (KOLLING, VARGAS, CALDART, 2012, p.508).

A partir da compreensão ampliada de campo e de educação, a partir do I ENERA passou-se a desencadear uma forte mobilização social e política para garantir aos sujeitos do campo o direito à educação e aos educadores do campo, o direito à formação. “Foi desse encontro que emergiu a proposta de se criar um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Prонера)” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 505), como veremos adiante.

Diante dos novos ideais de Campo e de Educação, diversos eventos realizados no Brasil colocaram as demandas educacionais do campo no centro dos debates. A I Conferência Nacional, *Por uma Educação Básica do Campo* realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO, conforme especifica o Documento Síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, “foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionada à educação básica do campo” (p.57).

Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. (VENDRAMINI, 2007, p.123).

Arroyo (1999) colabora na compreensão de uma nova referência para a Educação do Campo afirmando que a educação rural foi posta em questão na I Conferência porque o próprio campo estava em questão, e que entre educação e projeto de campo há uma estreita

relação. Neste entendimento Caldart (2000, p. 40) contribui dizendo que “não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento sem um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo”. Assim “qualquer proposta e ação educativa só acontece se enxertada em uma nova dinâmica social” (ARROYO, 1999, p.15), segundo o autor, vinculada aos direitos e aos sujeitos.

Arroyo (1999) expressa que um dos primeiros desafios postos aos participantes da I Conferência, ao lutar pelo acesso à Educação Básica no Campo, é a implementação de propostas condizentes com os sujeitos sociais do campo.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p.23) complementam dizendo que o desafio é o de “perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação do campo está presente nesta oferta”. Segundo os autores este seria o primeiro passo para garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade, “no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade” (p.23).

Neste contexto, Caldart (2004, p.10) revela que na I Conferência reafirmou-se que:

O campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo.

Grande foi a relevância desta primeira conferência que Caldart (2004) afirma “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”. E conclui dizendo:

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações. (CALDART, 2004, p. 13).

A escolha pelo termo *campo* em substituição à *rural* faz-se com o objetivo de promover “uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 25). Educação do Campo, portanto, defendida na I Conferência engloba “o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de

assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”. (p. 25), os quais de acordo com os autores não podem ser confundidos com outros personagens<sup>7</sup>.

Esse movimento de um novo projeto de Educação do Campo engloba estes sujeitos que segundo Munarim (2008) “é um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da chamada [...] educação rural”. Além disso, é o tempo dos trabalhadores do campo, proporem Políticas Públicas que, por décadas, os desviaram da transformação social e da emancipação humana.

Não se trata, no entanto, de Políticas Públicas pensadas para a população que vive e sobrevive do campo, mas da “possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação”. (CALDART, 2004, p. 17-18).

O processo de debates, no âmbito da proposição de políticas públicas e alavancado por diversas entidades, avançou para a necessidade e a possibilidade de continuar o movimento iniciado, construindo, a sua organicidade. Assim, nasce a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo com a responsabilidade de encaminhar as propostas definidas na I Conferência e,

[...] mobilizar os povos do campo para conquista/construção de políticas públicas na área da educação [...] e contribuir na reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades. (CERIOLI; CALDART, 1999, p.60).

Com a ampliação da mobilização nos estados a partir das discussões da I Conferência e também com o trabalho do coletivo que compõe a Articulação Nacional, Freitas (2011) ressalta que no âmbito das políticas públicas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e sua instituição por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, foi uma grande conquista.

Criadas no governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é resultado da mobilização dos sujeitos do Campo e sua aplicabilidade significa reconhecer a Educação do Campo inserida em uma política pública específica.

Munarim (2008) eleva a importância deste documento representativo dos anseios dos sujeitos do campo, por ele ter significado mais do que um simples ordenamento legal. Além disso, segundo ele, foi a materialização de,

<sup>7</sup> Os autores se referem aos fazendeiros, latifundiários, seringalistas etc.

[...] um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar no tempo por eles preconizado (MUNARIM, 2008, p. 09).

Para Munarim (2011), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo materializam-se como mecanismo legal, no qual o poder público deve garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. “Representa um início, admitido pelo Estado, de tempos de construção de um novo paradigma para a educação do meio rural”. (p.55).

Consideramos importante destacar que o referido documento traz em seu bojo um aspecto importante da luta por uma Educação do Campo que se insere na,

[...] importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais. (BRASIL, 2002).

Ao colocar a educação como referência para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento do país, o projeto institucional das escolas do campo deve se configurar, de acordo com as Diretrizes, na,

[...] expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002).

Com as Diretrizes Operacionais ampliou-se as expectativas em torno da Educação de forma mais abrangente, inclusive para o desenvolvimento de novas propostas de cursos de formação de educadores (as) do campo, em nível de ensino superior, como veremos adiante, que considerasse as expectativas educacionais dos sujeitos do Campo.

Na direção da consolidação de uma política nacional de Educação do Campo, o Ministério da Educação – MEC instituiu, em 2003, um Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo e, em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), contemplando em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo.

Em 2004 realizou-se a *II Conferência Nacional de Educação do Campo*. Nesse momento ampliaram-se os grupos organizados, as universidades, e as representações

governamentais, bem como a concepção de educação. “A Conferência de Luziânia debruçou-se especialmente sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente.” (VENDRAMINI, 2007, p. 124).

Esta segunda Conferência amplia o debate da luta *Por uma Educação do Campo* acreditando, assim como na primeira, que a educação desempenha papel estratégico no processo de construção e implementação de um projeto de desenvolvimento do campo. Neste evento deixou-se de utilizar o termo *Por Uma Educação Básica do Campo* e adotou-se *Por uma Educação do Campo*, conforme explicita Caldart (2004, p.11. Grifos da autora):

A articulação e o movimento foram denominados inicialmente de *Por Uma Educação Básica do Campo*; a partir dos debates realizados no seminário nacional de 2002 alteramos o nome para *Por Uma Educação do Campo*, em vista de afirmar, primeiro, que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à universidade.

As proposições se expressam, segundo a *Declaração Final da II Conferência Por Uma Educação do Campo*, pela luta em efetivar uma política pública permanente que garanta a universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive do campo à Educação Básica e superior de qualidade social; Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo; Formação de profissionais para o trabalho no campo e pelo Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

O protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo, bem como das várias entidades envolvidas neste movimento, abriu possibilidades para a reflexão acerca do nascente paradigma da Educação do Campo. “Estes sujeitos, enraizados em uma coletividade forte, colocam-se em movimento na luta pela própria humanidade” (CALDART, 2004, p. 19), forjam uma nova Pedagogia e novos sujeitos capazes de transformar a realidade do campo e reconhecerem a Educação do Campo em suas particularidades sociais e culturais.

Resultante do intenso processo de mobilização engajado pelos sujeitos do Campo, conquistas importantes adentram o novo cenário da Educação do Campo no Brasil e não podem ser desconsideradas. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) é uma destas conquistas.

### **3.2.1 O PRONERA: uma política pública de Educação do Campo**

Molina e Jesus (2010, p. 29) discutem sobre as contribuições do PRONERA à Educação do Campo a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. Falam do contexto social e educacional que deu origem ao Pronera.

O PRONERA foi gestado no *I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, em 1997, para celebrar os dez anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização, até então desenvolvidos. Identificou-se naquele Encontro a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da Educação na Reforma Agrária. Porém, a maioria dos trabalhos estava sendo feita isoladamente. Era necessário construir uma articulação entre o conjunto de parceiros, para enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos, cujos índices revelados pelo *I Censo Nacional da Reforma Agrária*, concluído em 1996, eram extremamente baixos.

Segundo as autoras, a partir deste evento iniciaram-se diversas mobilizações articuladas no sentido de efetivar o Pronera enquanto política pública voltada aos sujeitos do campo. Nascido em 16 de Abril 1998, por meio da Portaria nº 10, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária como representação da luta dos movimentos sociais e sindicais por uma educação com qualidade social, o Pronera é uma política pública materializada num programa de educação na Reforma Agrária. De acordo com a referida portaria, o programa tem por objetivo geral “fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável dos Projetos de Assentamento. (BRASIL, 1998).

O programa iniciou suas atividades com cursos de alfabetização de jovens e adultos, atendendo-se para as demandas oriundas “do I Censo Nacional da Reforma Agrária, realizado em 1996, que revelou, à época, a existência de 43% de analfabetos nas áreas de assentamentos”. (MOLINA; JESUS, 2010, p. 36).

Esses dados, reveladores de uma triste realidade no Campo, foram de suma importância para delinear as primeiras estratégias de formação do Pronera. Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 229) relatam:

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no País.

A escolha dos cursos não se deu de forma arbitrária e aleatória, manteve-se estreita relação destes com a base material e produtiva de vida dos sujeitos do campo, expressas nas características dos cursos. Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 230-231), registram a oferta destes cursos:

Foram priorizados cursos relacionados ao apoio à produção, na perspectiva da mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, como os cursos técnicos e superiores no âmbito da Agronomia, com ênfase na perspectiva agroecológica e também os cursos de formação de educadores do campo, como os de Magistério e Pedagogia da Terra, objetivando criar condições de ampliação da oferta da educação básica no meio rural, com a formação de educadores dessas próprias comunidades.

O Pronera expressa como fundamento a formação humana como condição primordial, e como princípio a possibilidade de todos os trabalhadores e trabalhadoras serem protagonistas de sua história. De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014), a ação do Pronera surpreendeu não somente por se consolidar em uma política educacional, mas por ser provocadora de conflitos no que se refere à instituição de novos espaços de disputa, de democratização da interlocução entre diferentes atores sociais, de promover o desenvolvimento e a mudança nas condições de vida dos estudantes, e assim ser considerado como principal executor das práticas e de reflexões teóricas da Educação do Campo, no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), portanto de caráter governamental.

Cabe ressaltar ainda que o programa,

[...] tem sido um grande impulsionador (e em muitos locais a única oportunidade) do acesso à educação pelos trabalhadores rurais. A formação política, técnica e profissional que se realiza através das ações do Pronera vai além da elevação da escolaridade, possibilitando aos trabalhadores compreender o campo na sua amplitude, posicionar-se frente a uma realidade que exige seu protagonismo social. (FONEC, 2012, p. 09).

Esse protagonismo é considerado por Molina e Antunes-Rocha (2014) ao reconhecer que o diferencial da efetivação do Pronera é que as ações empreendidas tiveram a parceria dos movimentos sociais e sindicais do campo, desde o levantamento em áreas de Reforma Agrária, das demandas educativas existentes, até a participação na formulação dos projetos de cursos ofertados pelas instituições públicas de ensino. As autoras ressaltam que a participação dos movimentos sociais neste processo ocorreu sob forte pressão de órgãos da esfera federal<sup>8</sup> para cercear a participação destes sujeitos no processo de planejamento, execução e avaliação do Pronera.

---

<sup>8</sup> Como exemplo as autoras citam o Tribunal de Contas da União, por meio do Acórdão 2.653/08.

Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o PRONERA contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos, sendo marcante as contribuições destes para o êxito do Programa. Faz-se necessário este destaque pelo fato de enfrenta-se, em sua fase atual, uma ostensiva ação, por parte de determinados setores sociais, de deslegitimação da presença e da participação dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na construção do PRONERA. Foi essa participação que permitiu ao Programa acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no Brasil. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p.229).

Molina e Antunes-Rocha (2014) reconhecem que os cursos ofertados pelo Pronera trouxeram contribuições importantes à Educação do Campo. Isso se deve segundo as autoras, pelo acúmulo teórico-prático dos movimentos sociais, especialmente do MST, conhecido como *Pedagogia do Movimento*, materializado em diferentes estratégias de organização da escola e de métodos pedagógicos. Esse acúmulo de experiências e os princípios que a embasaram tiveram ressonâncias nos cursos ofertados pelo Pronera. Dentre eles, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 235-236) destaca:

[...] a vinculação dos conteúdos à realidade/atualidade; ao trabalho como princípio educativo; o protagonismo dos educandos nos processos formativos, com forte estímulo à sua auto-organização; e a importância da aprendizagem da postura de pesquisar e inquirir permanentemente, vinculando a escola e os processos de ensino aprendizagem que nela ocorrem, a ampliação da compreensão das tensões e contradições presentes na realidade e formação das habilidades necessárias para promoção de intervenções coletivas transformadoras desta mesma realidade.

Dada sua relevância na inserção educacional dos sujeitos do campo, o Pronera, criado dentro do Ministério do Desenvolvimento Agrário e coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, atualmente, integra a Política Nacional de Educação do Campo e dispõe de legislação própria, sendo reconhecido pelo Decreto n.º 7.352/2010.

Um importante aspecto do Pronera o diferencia dos tradicionais projetos educacionais, que foi sua capacidade de promover escolarização formal nos diferentes níveis de ensino a partir da experiência acumulada pelos Movimentos, iniciando pelo processo de alfabetização por apresentar uma demanda significativa e com a formação de educadores, simultaneamente, nas áreas de Reforma Agrária. Estas experiências com a formação de educadores em cursos de formação pedagógica vinculados aos movimentos sociais deram subsídios a elaboração da Licenciatura em Educação do Campo. (MOLINA; JESUS, 2010).

### **3.2.2 A Licenciatura em Educação do Campo: um novo projeto no contexto das políticas públicas da Educação do Campo**

“[...] Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 1996, p.14). No tocante à formação de Educadores do Campo essa concepção é marcante nas ações dos movimentos sociais que vê a educação enquanto processo de formação humana, uma vez que formar educadores com compromisso político e de transformação social das históricas condições de exclusão dos povos do campo tem se mostrado uma das inúmeras bandeiras de lutas do campo, mas que tem um significado abrangente se compreendermos a educação como um bem universal, um direito humano e social na construção de uma nova sociedade. Isso justifica a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (CALDART, 2009).

Estes novos educadores partem da compreensão de que a Educação do Campo é parte de um projeto maior, que assegure à população do campo a concretude do desenvolvimento de forma plena e em igualdade de condições. Este tem sido, talvez, o maior desafio enfrentado por estes sujeitos. E não se trata de uma escola específica ou privilegiada como tem sido o entendimento de alguns. Trata-se antes de tudo em reconhecer que a escola está inserida em processos produtivos e de vida específicos que de uma forma ou de outra alicerça a base formadora dos trabalhadores do campo. Conforme Arroyo (2007, p. 163):

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

A formação de educadores (as) do campo é parte da luta dos movimentos sociais do campo no contexto de uma luta política mais ampla, na qual se incluem concepções de formação com ênfase “nos processos educativos, de desenvolvimento pleno, social, intelectual, cultural, ético, identitários dos educandos” (ARROYO, 2012, p. 365) e na superação de um currículo fragmentado e generalizante. De acordo com Arroyo (2012, p. 365), a defesa de uma formação mais plural por parte dos movimentos sociais do campo encontra justificativa na função política e social esperada da escola do campo. É neste sentido que “a Educação do Campo tem construído um conceito mais alargado de educador” (CALDART, 2008, p. 22), com atuação em diferentes espaços educativos.

Isso significa tratar a educação do campo como espaço político-pedagógico em que se possa construir um projeto de desenvolvimento que garanta a igualdade de direitos, a justiça social e a solidariedade entre os sujeitos do campo. É com este propósito de luta que se instituem em algumas universidades brasileiras as Licenciaturas em Educação do Campo.

A implementação de projetos-piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo deu-se a partir de 2007. Essa experiência é relatada, com detalhes, no livro *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS)*.

A convite do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), quatro cursos de Licenciatura em nível experiencial foram criados em 2007 e desenvolveram-se em quatro universidades, respectivamente: na Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Estas instituições, de acordo com Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011), foram escolhidas por acumular diversas experiências com os sujeitos do Campo. Por isso, a exigência do MEC se traduziu nos seguintes critérios:

Experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações. (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p.19).

Atendidas às exigências, as instituições passaram a organizar diversos coletivos, incluindo os movimentos sociais, dentro das próprias universidades para desenvolver o Projeto Político Pedagógico dos cursos, a partir das proposições do Documento Orientador aprovado pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo (GPT), do MEC. Este documento traça as diretrizes para nortear a elaboração das referidas propostas, sem, no entanto, negar as especificidades e as experiências pedagógicas desenvolvidas, anteriormente, por cada instituição.

De acordo com a Minuta do Documento Orientador os alicerces básicos da proposição da Licenciatura em Educação do Campo são:

Ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais.

Disposição de construir políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofereçam a educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, prioritariamente no que se refere à oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e à oferta do ensino médio, de modo a garantir a implementação das 'Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo', em especial no que prevê o artigo 6º de sua Resolução (CNE/CEB 1/2002). Busca de Sintonia com a nova dinâmica social do campo brasileiro atendendo a demandas legítimas provenientes de comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais e também de secretarias de educação de municípios e estados, consubstanciadas no debate atual sobre Educação do Campo, e particularmente expressas na 'Declaração Final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo', realizada em Luziânia, GO, de 2 a 6 de agosto de 2004 e reafirmadas nos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC (com diferentes parceiros locais) ao longo de 2004 e 2005. A valorização e a formação específica de educadores é uma das principais demandas [...]. Formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. (2006, p. 358)

Taffarel *et. al.* (2011, p. 69) observa que estas diretrizes são “advindas dos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo. Parte dessas demandas materializou-se na implementação do projeto piloto de Licenciatura em Educação do Campo”. Souza (2009, p. 1097), ao reconhecer a importância destes encontros destaca que:

Eles representam a sistematização das reflexões empreendidas, tanto nas instâncias governamentais, quanto nas organizações e movimentos sociais. É o espaço para formação continuada, para reflexões conjunturais, relatos de experiência e elaboração de proposição para todos os níveis de ensino, dando especificidade ao conteúdo que se quer ver discutido, quando se trata do campo como lugar de cultura e de identidades. Evidencia o encontro entre a sociedade civil organizada e o Estado, possibilitado por uma conjuntura política de abertura governamental para o diálogo com a classe trabalhadora.

Como se pode perceber a Licenciatura em Educação do Campo consiste numa nova modalidade de graduação, ofertada nas instituições de ensino superior no Brasil e sua existência é resultado das lutas e demandas dos movimentos sociais. Esta licenciatura tem como objetivo habilitar sujeitos oriundos do Campo para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo o histórico de lutas do campo atreladas às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Educação Básica do campo, conforme expressa o Documento Orientador para implementação dos cursos de Licenciatura. Além disso, segundo Freitas (2011, p. 46):

O curso tem ainda a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, considerando a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Todos os aspectos referentes aos projetos de vida desses sujeitos no contexto do desenvolvimento rural local e regional devem ser considerados na formação desses educadores, para que desenvolvam uma visão clara

e objetiva de suas potencialidades e possibilidades como sujeitos individuais e coletivos.

Caldart (2011) sintetiza a proposição geral do curso de Licenciatura em Educação do campo, dizendo que o curso incluiu três conjuntos de aprendizados básicos de formação. São eles:

(1) Docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; (2) gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico nas escolas do campo; (3) atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. (CALDART, 2011, p. 99).

Com características diferenciadas em sua estrutura e concepção, a Licenciatura em Educação do Campo “foi vista como uma oportunidade objetiva de provocar o debate sobre a necessidade de transformação da escola, em vista de outros objetivos formativos”. (CALDART, 2011, p. 100).

Quanto aos saberes necessários à formação de educadores do campo, Arroyo (2007) aponta que entre os conhecimentos inseridos nos programas de formação, faz parte da reivindicação dos movimentos sociais a inserção de conhecimentos oriundos do campo, assim como 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... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (p. 167).

São estas reivindicações presentes nos currículos dos cursos para formação de educadores (as) do campo que têm priorizado a inserção desses saberes e de outros saberes tão importantes e necessários na construção de uma “nova” escola do campo. São esses saberes que possibilitam a garantia de uma formação específica e comprometida com a luta dos povos que lutam pela terra, por direito à educação e cultura e pela sobrevivência dos sujeitos do campo frente às transformações sociais.

De igual modo, a superação de um protótipo único, genérico de educador do campo é condição importante para evitar que a formação privilegie a visão urbana, e veja os sujeitos e as escolas do campo como espécies em extinção (ARROYO 2012).

No contexto de formação docente de educadores do campo compreende-se ainda que este projeto formativo se oponha a um projeto educacional que se restrinja apenas ao espaço escolar e ao ensino livresco, cujos saberes por vezes distanciam-se do histórico social e cultural do campo e propõe, em vez disso, um projeto de formação que vislumbre o campo, como lugar de sujeitos capazes de tecer um projeto educativo vinculado a um projeto de desenvolvimento humano, produzindo conhecimentos a partir de sua matriz histórica e dos saberes necessários para a transformação social e para a emancipação humana.

Enquanto materialização de uma política pública específica para atender à formação pedagógica de Educadores do Campo, a Licenciatura em Educação do Campo, para cada uma das instituições participantes das experiências-piloto, representam muito mais do que uma simples graduação.

Para a UFMG, segundo Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 22-23):

A proposta da Licenciatura do Campo alia-se ao propósito de construção de um modelo de desenvolvimento para o campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham, na perspectiva do que Benjamim (2001) chama de projeto popular para o campo e para a cidade.

A educação, mais especificamente o processo formativo a se construir no curso, assume, então, um sentido de luta, de mudança, de elaboração de práticas e teorias capazes de contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade.

No contexto da escola, o curso tem como desafio trazer para conhecimento e debate a história e a atualidade da Educação Rural na perspectiva de fazer emergir a Educação do Campo. Educação do Campo como princípio, conceito e prática [...].

O compromisso do curso concretiza-se numa perspectiva de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político.

Não muito diferente, Molina e Sá (2011, p. 43), sobre a experiência-piloto da Licenciatura em Educação do Campo desenvolvida pela UNB, argumentam que:

A experiência desta Licenciatura em Educação do Campo traz o desafio de uma perspectiva contra-hegemônica dentro da Universidade, tendo como referência a presença da classe trabalhadora do campo. Este desafio se traduz nas formas de organização do trabalho pedagógico pela exigência de que o processo educativo não se desvincule das questões relacionadas à disputa dos modelos de desenvolvimento rural e de sociedade. O desafio desta proposta pedagógica é de criar um projeto educativo integral, coerente, que produza valores, convicções, visão de mundo, consciência organizativa, capacidade de ação, sentido pleno de ser humano.

Já Para Taffarel *et. al.* (2011, p. 69), o curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvido na UFBA, consiste numa,

[...] ação tática, que possibilita aproximar a Universidade da rede de ensino existente e dos movimentos sociais de luta, no enfrentamento de uma questão crucial na educação – a formação de professores. Trata-se, assim, de uma experiência ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e referenciada nas lutas sociais.

Para a UFS, de acordo com Jesus e Santos (2011, p.86):

A prioridade do curso é formar professores com uma outra lógica sobre os conteúdos a serem abordados em sala e com uma nova relação pedagógica com os estudantes. Consiste em transformar a relação de aprendizagem de um ensino depositário e meramente conteudista em uma relação focada na realidade local e fazer da prática cotidiana relações com os conteúdos disciplinares, estabelecendo ligações entre eles para daí retornar à realidade e melhor compreendê-la e capacitar os estudantes a encontrar soluções para os problemas locais e, de articular intervenções para enfrentar os problemas sociais.

Como pudemos constatar, as convicções das universidades que implementaram as experiências-piloto da Licenciatura em Educação do Campo, convergem para um eixo central: a vinculação do projeto de formação à realidade social, cultural e política dos sujeitos do campo, afim de que estes possam usufruir da educação em sua plenitude e possa, através dela, refletir sobre suas realidades sociais e assim contribuir com um projeto de desenvolvimento do campo.

Tratando especialmente do projeto formativo da Licenciatura em Educação do Campo, Caldart (2011), ressalta que para além de um curso de Licenciatura em seus moldes tradicionais, o projeto formativo que embasa a referida licenciatura nasceu com quatro desafios postos ao curso.

O primeiro, segundo a autora, diz respeito à sua tarefa principal que é a preparação de educadores para uma escola ainda inexistente, mas que em sua construção, precisa ser referência para as famílias que organizam sua vida em torno dos processos de trabalho/produção no Campo. (CALDART, 2011).

O segundo desafio de cunho político “é o de fazer do campo um objeto central de estudo sistemático e rigoroso do curso” (CALDART, 2011, p.134). Isto é, integrar à formação dos educadores, no esforço de compreender as contradições sociais do modo capitalista e sua interferência nos processos de reprodução questões específicas da vida e da luta dos sujeitos do Campo.

O terceiro desafio, de acordo com Caldart (2011), consiste em organizar o curso orientado pela visão alargada de educação, a qual vincule a educação “a processos de formação do ser humano, que podem acontecer com intencionalidade pedagógica em diferentes lugares sociais, diferentes situações, diferentes tempos da vida” (CALDART, 2011, p.135). Este alargamento da educação visa a amplitude do processo formativo, tornando a plena. Isso inclui o envolvimento dos educadores nas lutas e processos sociais e a compreensão de uma nova concepção de Educação Básica.

O quarto, mas não último desafio se for considerado o *movimento* expresso pelo contexto histórico originário da Educação do Campo, é o de,

[...] construir estratégias pedagógicas que materializem dentro do próprio curso o exercício da práxis. Ou seja, que permitam ao educador juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana. (CALDART, 2011, p.136).

Além destes desafios apontados pela autora, podemos depreender ainda dos autores, abaixo, que:

A política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém, especialmente as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesse território a partir do avanço cada vez mais desenfreado do agronegócio, que promove uma fagocitose não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades que aí vivem. (MOLINA; HAGE, 2015, p. 133).

Como vimos, muitos são os desafios demandados da política de formação de educadores do campo. Dentre os quais se encontra a necessidade de forjar educadores do campo que tenham “compromisso, condições teóricas e práticas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

Ainda, segundo os autores, essa exigência resulta na formação de,

[...] um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

A implementação desta política materializada nas experiências-piloto com início em 2007, conforme Caldart (2011), juntamente com a pressão dos movimentos sociais em ampliar a oferta do curso, deu contorno ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)<sup>9</sup> que apoia a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, promovendo a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo.

Como reivindicação dos movimentos sociais, a Licenciatura em Educação do Campo, fomentadas pelo Procampo, desde então, passa por um processo de expansão em nosso país. Atualmente, segundo Molina (2015), os cursos nesta modalidade, já somam 42 em todo o Brasil, resultantes das políticas de educação do Campo reivindicadas pelos coletivos ligados a terra. Sobre o processo de expansão, Molina (2015, p. 05) diz que:

[...], o sentido da expansão da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo não pode ser compreendido em separado dos intensos conflitos em torno do modelo de desenvolvimento hegemônico no campo na atualidade. Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passe, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira. (MOLINA, 2015, p. 05).

Como vimos até aqui, a Licenciatura em Educação do Campo é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções de campo, de escola e de educação, mobilizadas, principalmente, pelos movimentos sociais de luta do campo.

Pela pressão destes sujeitos e com as experiências-piloto em andamento, o Ministério da Educação – MEC, em 2008 e 2009, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, convocou as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Inicialmente suas propostas deveriam atender os requisitos exigidos pelo Edital nº 2 de 23 de

---

<sup>9</sup> De acordo com Costa e Monteiro (2012, p. 02) o Procampo é um programa aprovado no ano de 2006, pelo MEC, em consonância com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, Secretaria de Educação Superior – SESU e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para responder a demanda de reivindicações e articulações engendradas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que desde 1984 defende como bandeira de luta uma educação que valorize e reconheça os sujeitos do campo. O programa em destaque tem como principal missão promover a formação inicial dos docentes do campo por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, por áreas de conhecimento, em regime de alternância pedagógica para atuação de professores nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

Abril de 2008 – Secad/Mec, que instituiu diretrizes político-pedagógicas para apresentação das propostas de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

De acordo com o presente edital, as propostas de Licenciatura em Educação do Campo deveriam ser apresentadas pelas universidades e suas vagas deveriam, prioritariamente, contemplar educadores sem formação de nível superior, “com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes de ensino”. (MEC/BRASIL, 2008, p. 02).

Para além da formação de Educadores para atuação pedagógica em escolas do Campo, o Procampo estabeleceu que as propostas estivessem integradas ao tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão, e ainda promovessem,

[...] a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos apoiados deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo. (MEC/BRASIL, 2008. p. 01).

Molina e Hage (2015) enfatizam que o Procampo teve intensa participação de Grupos de Trabalho, junto ao MEC, para delinear as diretrizes do Programa. Desta forma, as diretrizes político-pedagógicas exigidas às Instituições de Ensino Superior (IES), ao apresentar as propostas de implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, através dos editais, atendiam aos anseios do Movimento de Educação do Campo.

De acordo com Molina e Hage (2015, p.16), a polêmica gerada envolvendo o lançamento destes editais e que resultou em questionamentos por parte dos movimentos sociais é que os editais não garantiam a institucionalização do curso nas IES, “uma vez que a oferta por meio desses Editais fez-se mediante aprovação de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para uma turma”. Esse estranhamento vindo dos movimentos sociais do campo é justificado porque, segundo os autores,

[...] a demanda para a formação de educadores do campo, além de ter que ser capaz de suprir o enorme passivo existente, deveria ser permanente para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, desde as suas especificidades. (MOLINA; HAGE, 2015, p.16).

Ao observar que os movimentos sociais se colocam contrários a restrição da oferta de apenas uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo, conforme ditam os editais de 2008 e 2009, os autores lembram que os movimentos sociais se destacam por

terem participado, ativamente, “na concepção e elaboração das principais políticas educacionais para os camponeses” (MOLINA; HAGE, 2015, p.134). No entanto, alertam que,

[...] esse protagonismo tem sido ameaçado e se transformado em mera representação formal, sem uma efetiva participação na concepção e no modus operandi das políticas públicas, à medida que foram se intensificando as mudanças do modelo de desenvolvimento no campo, a partir da consolidação do agronegócio no País, e que a correlação de forças foi se transformando, a começar da configuração da nova aliança de classes em função dos novos interesses econômicos no campo e do aumento das estratégias de criminalização dos movimentos sociais na mesma época. (p.134).

Com o aparecimento de divergências referentes ao programa, principalmente por apresentar metas exíguas de todas as ações de educação no campo, especialmente na oferta de cursos de licenciatura em educação do campo, os movimentos sociais são desafiados ao fortalecimento da luta pela institucionalização da oferta desse curso nas instituições públicas de ensino, integrando-o ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), como o fazem diversas instituições que aderiram à Política Nacional de Educação do Campo no Brasil, embora, somente isso, não seja efetivamente suficiente para garantir as concepções e princípios defendidos pelos coletivos de sujeitos que lutam por uma educação que contribua com o desenvolvimento pleno do campo.

Sobressaem-se ainda, como conquista dos sujeitos do campo, conforme assinala Molina e Hage (2015), a assinatura do Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010, responsável por instituir, no Brasil a Política Nacional de Educação do Campo, determinante para o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), em 20 de março de 2012.

O Pronacampo contempla diversas ações que articulam diferentes frentes da Educação do Campo. Estas ações se localizam no espaço macro, pois sua finalidade é fomentar aos estados, municípios e Distrito Federal, através do apoio técnico e científico, o desenvolvimento de projetos educativos para implementar a Política Nacional de Educação do Campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:

Art. 1º. A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010).

Destaca-se ainda, nos termos do referido instrumento legal, o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas da materialização da vida no campo.

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os 15 assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

As ações desta política situam-se em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica destinam-se a promover a formação dos educadores (as), produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e a qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL, 2010).

Conforme o Art. 6º da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Pronacampo, faz parte do Eixo Formação de Professores:

I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e  
 II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos (Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013).

Apesar do Pronacampo se configurar como atual Política Nacional de Educação do Campo, conforme explicita Hage e Cruz (2015), a participação dos movimentos sociais, pioneiros na concepção dos princípios da Educação do Campo, é substituída por atores institucionais concebidos como agentes/protagonistas das políticas públicas educacionais voltadas ao campo. Esse fato é constatado quando:

Governos municipais e estaduais são chamados pelo governo central a participar de ações educacionais voltadas à população do campo através de programas e projetos formatados no interior do PRONACAMPO, estabelecendo-se um processo de regulação que dificulta a participação e o controle por parte dos movimentos sociais. (HAGE; CRUZ, 2015, p. 10).

Esse fato apresentado pelos autores é marcado no texto final do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012), ao analisar as ações do Pronacampo, responsável por articular ações da Política de Educação do Campo no país. Denuncia que o “formato de

programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases” aproximam o referido programa a uma política de Educação Rural, distanciando-se “das ações e dos sujeitos que construíram a prática social da educação do campo”. (p. 01).

### **3.2.3 Política Nacional de Educação do Campo: considerações do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC**

Para compreender os problemas apresentados no texto final do FONEC (2012), no qual se destaca diversos fatores que refletem a preocupação de seus autores é necessário, conforme consta no texto, compreender que os governos brasileiros estão se alinhando ao modelo do agronegócio e inserindo-se na lógica capitalista neoliberal. Para evidenciar este fato no campo educacional, o FONEC registra que:

As investidas das classes dominantes do campo na educação merecem uma reflexão especial, tendo em vista que há um claro interesse em apropriar-se do discurso pela defesa da educação dos trabalhadores rurais no campo, no sentido de afirmar (confundir) à sociedade que os representantes do agronegócio também estão empenhados em superar as desigualdades, cessar o fechamento de escolas no campo e garantir uma boa formação aos trabalhadores. Exemplo desta ofensiva foi a criação pela CNA do Projeto Escola Viva que, segundo as informações veiculadas pelos seus canais de comunicação, deve “criar condições para que a família e a comunidade participem do dia-a-dia das unidades de ensino rurais. A escola deverá ser o principal instrumento de desenvolvimento social e comunitário”. Essa apropriação das reivindicações é esvaziada do debate social e do próprio enfrentamento das situações em que se encontra o campo brasileiro e em especial do modelo de desenvolvimento do campo que tem agravado as desigualdades sociais. As investidas atuais afirmam que há um papel importante da educação para a ampliação e manutenção do agronegócio. (FONEC, 2012, p. 08).

Conforme avançam as investidas do agronegócio no campo educacional, “ganham força as tentativas de esvaziamento das políticas públicas construídas com intensa participação dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo”. (FONEC, 2012, p. 09). Isso reflete na implantação, por parte do estado, na fragmentação das ações “em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente suas determinações”. (p.09). Neste sentido, o FONEC (2012) analisa, no Pronacampo, as ações previstas para Educação Profissional, a Formação de Educadores e a Construção de Escolas do Campo, como ações que podem impactar, consideravelmente, os rumos da educação do Campo. Sem querer nos aprofundar no debate que se encerra cada uma delas, julgamos ser importante apresentarmos as questões problematizadas que impactam na formação dos sujeitos do campo, independente do nível ou da modalidade proposta.

A primeira crítica é direcionada ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), tendo como principal executor o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), vinculado à Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA). A crítica principal ao Pronatec recai sobre o fato de o programa representar “uma política de inserção social, preparando mão-de-obra para uma expansão conjuntural (e precária) de empregos” (p. 18). Este fato concorre para algo muito mais grave, segundo os escritos registrados no texto do FONEC (2012, p. 18),

[...] trata-se de assumir como política de educação a concepção pragmática da “instrução que serve ao mercado”, dentro de uma opção cada vez mais explícita por um projeto de capitalismo neoliberal e dependente. O embate atual sobre as novas diretrizes da educação profissional, em que o Pronatec se insere, demonstra um grande retrocesso em relação às primeiras discussões dos próprios governos desse período: recorde-se de todo o movimento de instituição do Ensino Médio Integrado no governo Lula.

E complementa afirmando que:

Talvez a maior armadilha do Pronatec Campo, do ponto de vista do projeto da Educação do Campo, seja a ilusão dos trabalhadores de que estão sendo atendidos pela política pública e sendo formados para avançar no trabalho como agricultores. Trata-se de uma inclusão às avessas que acaba sendo mais uma ferramenta da construção de hegemonia da estratégia de sua destruição como camponeses. Não são os cursos um mal em si mesmo e nem pode o programa ser rechaçado em bloco. Entendemos que especialmente as brechas de inserção dos institutos federais em desafios de formação dos trabalhadores do campo, podem ser potencializadas na direção de outro paradigma de agricultura. Mas as organizações dos trabalhadores estão atentas: o Pronatec Campo, até pelos atores privilegiadamente envolvidos (CNA, Senar), integra uma estratégia determinada, que é muito mais de cooptação dos trabalhadores à lógica do agronegócio do que de inserção social, ainda que enviesada, como é a lógica do Pronatec em seu conjunto. (FONEC, 2012, p. 20).

De acordo com o entendimento do FONEC (2012) ao trazer a representação dos setores mais conservadores do Agronegócio, CNA via SENAR, para operar políticas públicas para formação de sujeitos do campo, significa, no aspecto político, uma intervenção antagônica do Estado, revelando a lógica formativa assumida, o que não foi por acaso que as diversas organizações sociais, promotoras de educação técnica e profissional, como as Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais, sequer foram chamadas para discutir o Programa.

A outra preocupação apresentada pelo FONEC (2012) diz respeito às ações de formação de educadores, mesmo este eixo se apresentando com uma “certa afinidade com as concepções históricas da Educação do Campo” (p. 21). O programa estabeleceu as metas a

serem cumpridas ao longo de três anos de sua vigência. O quantitativo de professores atendidos deveria somar,

45 mil, sendo 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014. Este quantitativo foi distribuído entre três estratégias de formação de educadores do campo: os próprios cursos do Procampo, tal como apresentado anteriormente; os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire, via PARFOR, e a terceira via, em nosso entendimento a mais problemática, através da Educação à Distância, via Universidade Aberta do Brasil – UAB. (FONEC, 2012, p. 21).

De acordo com o FONEC (2012) estas metas ao mesmo tempo que se mostram insuficientes diante da demanda por formação pedagógica, de nível superior, existente no campo, se apresentam como um desafio ao Movimento de Educação do Campo perante a necessidade de “participar e acompanhar todos estes processos de formação, mantendo as características da proposição originária da Licenciatura em Educação do Campo”. (p. 21).

Um aspecto bastante discutido no cumprimento das metas de formação de educadores e o “que mais fere o percurso de práticas da Educação do Campo com formação de educadores”, o qual mereceu um posicionamento dos sujeitos que lutam pela educação do campo é a proposição desta formação feita via plataforma UAB. Sobre esta questão o documento assevera que:

O movimento da Educação do Campo tem sido contrário à formação de educadores à distância, pela compreensão de que as diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto educativo dos trabalhadores não têm como se realizar de forma plena nessa modalidade. Isso não significa recusar o dever e o direito dos docentes em formação de acessar as novas tecnologias de informação e comunicação e de saber incorporá-las em sua prática pedagógica, como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão, mas se trata de situar o papel complementar e não central dessas tecnologias no processo formativo dos educadores. Ademais, trata-se de fazer uma crítica contundente à forma de massificação precarizada da formação dos educadores, feita através dos cursos da UAB. (FONEC, 2012, p. 22).

Esta formação de educadores à distância, precarizada pelas condições em que é ofertada, conforme denuncia o FONEC (2012), além de não comportar os princípios educativos concebidos pelos movimentos sociais, ainda se depara com o grave problema da falta de estrutura observada nas localidades rurais, que além de representar descaso com os sujeitos destas localidades, acabam por afirmar a disparidade existente entre campo e cidade.

Não é nossa intenção aprofundar o terceiro ponto de discussão do Texto Final do FONEC (2012) que trata da construção de escolas do Campo, mas que na verdade chama a atenção para os graves problemas de fechamento das escolas do campo. No entanto, faz-se necessário dizer que a escola precede a formação docente, ou seja, não tem sentido concentrar

esforços para formação de educadores do campo num contexto de silenciamento desta demanda.

Assim, diante do quadro de total desvalorização das lutas empreendidas para garantir o direito à educação, os movimentos sociais empunham, bravamente, a bandeira *fechar escola é crime* ao analisar os índices alarmantes divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no levantamento do Censo Escolar de 2014 que revela o fechamento de 4.084 escolas no campo. Fato este observado de igual modo no Censo Escolar de 2015, divulgado em março de 2016 que alardeia para a constante descontinuidade das matrículas na Educação Básica no campo.

Em relação a isso, Munarim e Taffarel (2015), denunciam que:

O problema do fechamento das escolas do campo que vem ocorrendo nos últimos 10 anos, tende a se acentuar frente a atual política recessiva e de cortes orçamentários. O fechamento de escolas do campo vem sendo denunciado como um crime contra a nação brasileira.

Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas.

Contra isso, colocamo-nos com veemência, recorrendo não só a argumentos relacionados com a ontologia do ser social, da política emancipatória da vida humana, que necessita do acesso permanente à educação escolarizada para o desenvolvimento humano, mas a todo o aparato legal, de direitos, existente, para defender a reversão do quadro alarmante de fechamento de escolas e, assim, ao invés de as escolas do campo serem fechadas, elas sejam instaladas, ampliadas em todos os graus, níveis e modalidades, permitindo o acesso de todos os que residem no campo, garantido a permanência, o percurso educativo com qualidade e a conclusão exitosa da escolarização até o seu mais elevado patamar. (p.45).

O cerceamento do direito à escolarização aos sujeitos do campo, atualmente no Brasil, descumpriu os dispositivos legais contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), referente ao fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas, sobretudo o dispositivo da Lei 12.960, de 27 de março de 2014, que altera o artigo 28 da LDB, cujo parágrafo único, determina que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Esta situação se configura como crime a dignidade da pessoa humana, não somente porque são escolas localizadas no campo que estão sendo fechadas, uma vez que este fato raramente ocorre na cidade, mas por se configurar como um retrocesso a todas as lutas pelo

reconhecimento dos direitos, duramente conquistados pelos sujeitos do campo. Mais do que o simples fechamento de unidades educacionais, o fechamento das escolas do campo desvelam questões que flutuam entre o modelo de desenvolvimento do campo, a concepção de educação imbricada e o embate longínquo por políticas públicas.

Estas questões imbricadas na realidade da Educação do Campo faz-nos recordar que,

[...] uma das características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover desde o início sobre “um fio de navalha”, que somente se consegue compreender pelas análises das contradições reais em que está envolvida, e que nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da Pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade (Caldart, 2009, p. 38).

Molina (2015) nos adverte para ampliarmos nossos olhares em torno do problema de fechamento das escolas do Campo para além das questões educacionais, sendo necessário compreendê-lo “a partir da relação entre os elementos de sua tríade estruturante”. (p.386).

Portanto, o que se quer enfatizar ao propor a leitura deste processo a partir da própria tríade estruturante da Educação do Campo é que necessariamente a luta contra ele perpassa a luta contra o modelo hegemônico do agronegócio. Isso implica no desafio de elevar os níveis de consciência das comunidades camponesas ameaçadas com o fechamento das escolas, do tamanho de seu inimigo, e da aliança internacional de classes em torno dele. (MOLINA, 2015, p.388).

Não são recentes os problemas que corroboram com a luta pela sobrevivência da Educação do Campo. São diversos os problemas enfrentados pelas escolas situadas em áreas rurais. As escolas “preservadas” ainda convivem diariamente com múltiplos fatores desfavoráveis à sua continuidade. Problemas com o transporte escolar, nucleação das escolas, currículo centrado em questões urbanas, desvalorização dos saberes locais, professores com pouca ou nenhuma sintonia com questões do campo são alguns dos fatores que contribuem de forma negativa para a desarticulação das lutas por políticas educacionais empreendidas pelos sujeitos do campo nos últimos anos. Questões estas que apesar de muito debatidas, voltam à tona com vigor atualmente.

Ainda que o debate sobre escola seja importante, Caldart (2008) ressalta que a Educação do Campo é mais do que escola, também não “se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos”, pensando, primeiramente, nas funções sociais que a escola assume ou deve assumir para afinar-se à intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo. Caldart (2004, p. 23),

É por estas questões apresentadas que, Molina e Fernandes (2005) ressaltam que a Educação do Campo se constitui em um novo paradigma que vem sendo construído por diferentes sujeitos sociais. “Esse paradigma rompe com o paradigma da Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.” (p.10).

Como novo paradigma, a Educação do Campo é pensada “como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 12). Essa particularidade da Educação do Campo representada pelo vínculo com os sujeitos sociais concretos é reafirmada pela autora quando diz que,

[...] se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, que é o vínculo com sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele. (CALDART, 2004, p. 12).

Caldart (2004) resalta que o desafio atual é o de “construir o paradigma contra-hegemônico da Educação do Campo: produzir novas teorias, construir, consolidar e disseminar” (p.11), as concepções e ideias concebidas pelos movimentos sociais para dar continuidade a elaboração e planejamento de ações futuras. Como categoria teórica e novo paradigma educacional a Educação do Campo se traduz pela luta por acesso ao conhecimento e ao reconhecimento de sua “importância estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares para o desenvolvimento do campo (do país)”. (CALDART, 2008, p.82).

### **3.2.4 A luta por Educação do Campo na *Amazônia Paraense*: o protagonismo do Fórum Paraense de Educação do Campo**

Articulada à dinâmica nacional de luta pela vida no Campo, desencadeada pelos movimentos sociais e sindicais do Campo, na *Amazônia Paraense*, coletivos de sujeitos

representados pelo MST, FETAGRI, Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR/PA), Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA), “vêm demarcando o seu espaço de militância de forma singular, com impacto na sua estrutura agrária e no questionamento do uso do território e dos recursos naturais de forma predatória reivindicando um novo jeito de olhar e produzir a existência, a cultura, a educação e a relação com a natureza”. (HAGE, 2015, p.04-05). O Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) que inicialmente foi denominado de *Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural* é resultante da luta organizada da população paraense pelo reconhecimento e inclusão da educação do campo, nas agendas nacional, estadual e local, assumindo-se como sujeitos de direitos.

De acordo com informações coletadas a partir do Portal da Educação do Campo no Pará – Educampoparaense, o referido Fórum, em conjunto com entidades da sociedade civil, Movimentos Sociais, Instituições de Ensino, Pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e área educacional da sociedade paraense. De acordo com o Portal da Educação do Campo no Pará, o *Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo* engloba um conjunto de entidades, instituições e movimentos sociais, na luta pela Educação do Campo no estado. Estes diferentes sujeitos coletivos compartilham,

[...] princípios, valores e concepções político pedagógicas, buscam defender, implementar, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, respeitando as diferenças culturais, geográficas, econômicas, sociais e étnicas dos povos da Amazônia.

Para o fortalecimento do Movimento o FPEC é composto por Fóruns regionais distribuídos em todas as mesorregiões do estado do Pará. São eles: Fórum de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará; Fórum de Educação do Campo da Região Tocantina; Fórum de Educação do Campo de Altamira e Xingu; Fórum de Educação do campo do Marajó; Fórum de Educação do Campo do Baixo Tocantins/ GEPECART; Fórum de Educação do campo do Caeté/ GEPEBRID e Fórum Regional de Educação do Campo do Guamá.

Para Hage e Cruz (2015), o *Movimento Paraense de Educação do Campo* iniciou-se em 2003 através de uma reunião realizada na antiga Escola Agrotécnica de Castanhal no estado do Pará. Participaram desta reunião diversos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e instituições da sociedade civil. Na ocasião, unanimemente, estes coletivos decidiram “pela organização de um evento mais ampliado para pautar os desafios enfrentados pelos sujeitos para acessar a escolarização no meio rural do

estado” (p. 03). Pouco tempo depois, a intenção do coletivo de sujeitos organizados em prol da luta por Educação do Campo e de políticas estaduais para os trabalhadores do campo, materializou-se na carta de criação do FPEC em evento realizado em fevereiro de 2004 na Universidade Federal Rural da Amazônia. (HAGE; CRUZ, 2015).

Para os autores, “o FPEC é, portanto, a expressão mais significativa do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, no processo de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação. (HAGE; CRUZ, 2015, p. 03). A diversidade de coletivos engajados na luta pelo campo no estado do Pará, com diferentes concepções, intencionalidades e diferentes níveis de participação atuam em rede para construir o Movimento de Educação do Campo no Pará. Suas ações convergem para torna-lo:

[...] *propositivo*, ao compartilhar e produzir saberes, conhecimentos, experiências e tecnologias sintonizados com a realidade e diversidade dos sujeitos do campo; *reivindicativo*, ao mobilizar os sujeitos para demandar do Estado ações de gestão para o coletivo, para atender as necessidades das classes trabalhadoras do campo; e de *controle social*, para acompanhar e intervir na definição e implementação das políticas e investimentos públicos, visando à garantia da universalização dos direitos humanos e sociais aos sujeitos do campo. (HAGE; CRUZ, 2015, p. 04).

Nos campos de atuação, definidos acima pelos autores, está a autonomia para debater a implantação de políticas públicas de Educação do Campo que favoreçam um novo jeito de olhar a vida no campo.

Entre os marcos importantes do FPEC, a expressão mais nítida do Movimento Paraense de Educação do Campo, segundo Hage (2015) estão os eventos mobilizadores de uma diversidade de sujeitos engajados na formulação, implementação, acompanhamento e controle social de políticas e projetos/práticas educacionais sintonizadas com as demandas da realidade do campo. Dentre os eventos, o autor destaca o I, II, III e IV Seminário Estadual de Educação do Campo; o I e II Seminário Estadual de Juventude do Campo; o I e II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará; o IV Encontro Nacional dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, além de eventos locais e regionais realizados pelo FPEC, denominados de Tapiris Pedagógicos<sup>10</sup> e Plenárias<sup>11</sup>.

Como se pode constatar o FPEC tem o papel de articulador das ações. Busca estimular e manter um diálogo público no qual se avalia os processos em curso e a partir

<sup>10</sup> Atividades organizadas, semestralmente, pelo FPEC, com a finalidade de proporcionar o diálogo entre academia, representantes do Estado, lideranças locais, professores, estudantes e movimentos sociais, sobre questões relacionadas às políticas públicas de Educação do Campo.

<sup>11</sup> Espaços de discussão sobre Educação do Campo. Os participantes são integrantes individuais e institucionais do FPEC.

disso, a organização de ações de cunho propositivo ao considerar a realidade nacional e os desafios colocados frente à promoção de uma política referenciada na construção de um projeto popular de desenvolvimento da Amazônia Paraense, da reforma agrária popular, da valorização do território, da resistência e do protagonismo de seus sujeitos.

,

## 4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - UM CAMPO DE LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, buscamos evidenciar a materialidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo, consolidado no percurso formativo que envolve a docência multidisciplinar por área de conhecimento e na alternância pedagógica como elementos que delineiam o currículo e a práxis educativa na produção do conhecimento. No entanto, como a instituição foi criada recentemente, torna-se necessário apresentarmos, brevemente, o contexto e o embasamento legal de sua constituição e dos primeiros projetos de formação de educadores que, de certa forma, ofereceram as bases para a criação da LPEC na Unifesspa em Marabá no estado do Pará.

### 4.1 DOS PRIMEIROS PROJETOS FORMATIVOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIFESSPA

Criada pela Lei nº 12.824, de 05 de junho de 2013, a Unifesspa é instituída universidade *multicampi*<sup>12</sup>, com atuação no Estado do Pará, sediada no município de Marabá. A criação da instituição a desvinculou, enquanto Campus, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e firmou sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos da lei vigente. Assim, vez ou outra, teremos que fazer referência à UFPA no processo que consolidou a formação de educadores (as) do Campo na instituição, tendo em vista que a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo ocorre ainda no campus da UFPA.

Nos anos de 1990 em que as discussões em torno da política de reforma agrária ganhavam força mediante o envolvimento do coletivo de sujeitos do campo engajados na luta por políticas que lhes permitissem a sobrevivência no campo, a região sul e sudeste do Pará foi contemplada com diversas ações e serviços para atender às necessidades e o desenvolvimento dos assentamentos<sup>13</sup>. Destas ações focaremos a formação de educadores

---

<sup>12</sup> A instituição é *Multicampi* porque agrega outros Campi implantados, em 2014, em quatro municípios da região Sul e Sudeste do Pará: Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara.

<sup>13</sup> No âmbito da política agrária, de acordo com Anjos (2009, p.13) “destacam-se os investimentos nos projetos de assentamentos tais como créditos de instalação (fomento e habitação), programas de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES); e política agrícola, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Em 1998 é criado o

para não fugirmos da objetividade da pesquisa, uma vez que não nos é possível abarcar, neste estudo, todo o histórico de ações e projetos desenvolvidos com a participação de instituições e movimentos sociais representativos dos sujeitos do campo na referida região.

Paralelamente ao processo de expansão populacional nos acampamentos e nos assentamentos legalizados pelo estado, reflexo da luta dos movimentos sociais do campo, a ampliação e a consolidação de escolas para atender aos diversos níveis de escolaridade da Educação Básica tornou-se condição necessária para o desenvolvimento dos assentamentos, bem como a demanda de formação de educadores engajados na produção do conhecimento voltado à transformação da realidade no campo.

No Campus universitário de Marabá/UFPA, a parceria firmada com os movimentos sociais do campo e outras instâncias de luta consolidaram importantes projetos de formação de educadores por meio do Programa Nacional pela Reforma Agrária (Pronera) que remontam aos anos de 1998. As Faculdades de Letras e Pedagogia tomam destaque nesta parceria (UNIFESSPA, 2014).

Anjos (2009), em sua pesquisa, analisa a experiência de formação de professores em áreas de assentamento nos projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no sudeste do Pará. Estes projetos refletem, em parte, as primeiras experiências de formação de educadores do Campo concebidos pela instituição.

Esse processo no Campus de Marabá, segundo Anjos (2009), teve início em 1997, com a construção de um projeto de alfabetização de adultos nos assentamentos e acampamentos da região. A discussão e elaboração do referido projeto foi realizada por um grupo de trabalho, denominado de Grupo de Trabalho em Alfabetização (GRUTA), composto por docentes da instituição, MST e Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI). Esse debate se deu concomitante às discussões realizadas em nível nacional para a criação do Pronera, em cujas reuniões o campus de Marabá garantiu sua representatividade.

De acordo com a autora, a Universidade Federal do Pará, através do então Campus Universitário de Marabá, iniciou, em 1999, o primeiro projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos pelo Pronera e, paralelamente a este, iniciou o Projeto de Formação de Educadores/as em Nível de Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), desenvolvido conjuntamente pelos colegiados de Letras e Pedagogia, numa parceria UFPA/PRONERA/MST/FETAGRI. (ANJOS, 2009).

Face aos altos índices de analfabetismo no Brasil, demonstrados no Censo da Reforma Agrária no Brasil, em 1998, onde foi “detectada a baixa escolaridade nos assentamentos e o

---

PRONERA na região como resposta às reivindicações dos agricultores, uma política governamental que se não supriu as demandas da região, se institui como uma política diferenciada de educação”.

índice de analfabetismo de até 70%, enquanto a média nacional era de 43%” (ANJOS, 2009, p. 36), o Pronera elege como ação prioritária a alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos, o que fez com que a universidade adequasse o seu projeto inicial às diretrizes do programa, o qual passou a ser denominado de PRONERA/Sudeste do Pará. (ANJOS, 2009).

Vale ressaltar que este projeto “propunha alfabetizar cinco mil agricultores, abrangendo todo o sul e sudeste do Pará. Previa o funcionamento de duzentos e sessenta e seis turmas de EJA” (ANJOS, 2009, p. 37), demanda que requereria um número considerável de docentes na execução do projeto.

O projeto em nível de Ensino Fundamental deveria capacitar monitores para atuarem na alfabetização dos agricultores (as) dos assentamentos, face aos altos índices de analfabetismo na região sul e sudeste do Pará, reflexo dos alarmantes indicadores nacionais de analfabetismo nas áreas de Reforma agrária em 1998.

Para além da capacitação pedagógica, com vistas a dar conta das demandas educativas do campo na região, a elaboração de uma proposta de formação de educadores na universidade, que coincidissem com os anseios do campo, surge apoiada nas experiências de alfabetização de agricultores através da Educação de Jovens e Adultos e na capacitação de monitores para o exercício docente.

Dando continuidade aos projetos de escolarização dos sujeitos do campo, em 2003, deu-se início ao projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico, assim como projetos de Alfabetização/escolarização em ensino fundamental, ambos para trabalhadores de PAs (Projetos de Assentamentos) organizados pela FETAGRI.

A partir de 2004, as demandas de formação de educadores endereçadas pelos movimentos sociais se ampliam para o ensino superior, quando se inicia o Projeto de Ensino Superior em Agronomia, para assentados organizados pelo MST.

Em 2006, na sequência do processo de expansão da escolarização dos sujeitos do campo na região, outros<sup>14</sup> projetos foram concebidos. Nesse mesmo ano, no campo da formação de educadores, dois projetos iniciaram suas atividades, o Projeto de Formação em nível superior em Pedagogia, em parceria com a FETAGRI e o Projeto de Formação em nível superior em Letras, em parceria com o MST (SOUZA; MICHELOTTI, 2014).

---

<sup>14</sup> O Campus Universitário de Marabá ofertou cursos em outras modalidades e níveis de ensino, como o Ensino Técnico-Agropecuário, em parceria com a Fetagri Regional Sudeste, bacharelado em Agronomia, com enfoque agroecológico, em parceria com o MST e duas turmas do Programa Residência Agrária. (SOUZA e MICHELOTTI, 2014).

Souza e Michelotti (2014, p. 158) asseguram que a oferta destes cursos pela instituição,

[...] permitiram tanto a aproximação na parceria Universidade e movimentos sociais do campo, como também a internalização da temática no *Campus*, com expressivo acúmulo acadêmico na área, constituições de grupos interdisciplinares de docentes-discentes vinculados às temáticas do campo e avanços da institucionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Com a consolidação de várias experiências no âmbito acadêmico, apoiadas pelo Pronera e pelos movimentos sociais e sindicais de luta pelo campo, e ainda a vinculação, em 2007, da UFPA ao Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)<sup>15</sup>, a instituição passou a ofertar o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo da região sul e sudeste do Pará em 2009.

Nas notas iniciais de apresentação do livro *Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará* (2014), os organizadores, em alusão às experiências de formação de educadores já mencionadas, destacam que:

O acúmulo conquistado por essa construção histórica possibilitou a concepção do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), que, desde 2009, tem ofertado uma turma-ano. Ainda que a institucionalização do curso no interior da Unifesspa represente a convergência a uma política nacional de Educação do Campo, ela responde, mais concretamente, às demandas do movimento de Educação do Campo na região, especialmente como parte da luta pela Reforma Agrária. (MDA, 2014, p. 11).

Mas do que uma simples oferta de uma nova modalidade de licenciatura, que convergia com a nascente política brasileira de Educação do Campo, a LPEC é uma proposta de formação que nasceu dos/com os sujeitos do Campo (CALDART, 2011). Na região sul e sudeste do Pará, significa a luta por um projeto contra-hegemônico de formação de educadores (as) na tentativa de desconstruir o paradigma de educação rural, cujas práticas refletem as relações sociais, políticas e culturais do meio urbano. Estas características

---

<sup>15</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007 e integra o conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação no âmbito do MEC. Foi criado com o objetivo de dar às instituições de Ensino Superior (IES) condições favoráveis de expansão, acesso e a garantia de condições de permanência no Ensino Superior. Neste sentido, a adesão ao programa, que previa metas para cinco anos, abriu as possibilidades para que se ampliasse o número de vagas em cursos de graduação já existentes na universidade e a elaboração de novos projetos pedagógicos como o da Licenciatura em Educação do Campo.

intrínsecas à formação docente se sobressaem no curso LPEC/Unifesspa, cujo Projeto de Formação destacaremos a seguir.

#### 4.2 O PROJETO PEDAGÓGICO (PPC) DA LPEC/UNIFESSPA: CARACTERIZAÇÃO GERAL

Sabemos que um projeto de formação de educadores nasce das proposições de seus idealizadores em incessantes práticas interdisciplinares de trabalho acadêmico cuja motivação, orientada pelas circunstâncias históricas e sociais, é a força motriz para a sua concretização, exatamente como se configurou a projeção da LPEC na Unifesspa.

O diferencial num projeto cujo intuito é o de formar educadores, está no fato de prever e articular as ações e os princípios que darão o alicerce fundante do processo formativo como um todo. Em se tratando do projeto de formação de educadores do campo, este traz uma responsabilidade social e política com os sujeitos engajados na luta *Por uma Educação do Campo* para além de um projeto regional. Assim, neste item, nossa atenção se voltará para a Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sua estrutura, princípios organizativos e demais aspectos embaixadores de seu itinerário formativo, na tentativa de oferecer ao leitor melhor compreensão do arcabouço geral do curso.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo aprovado, em 2009, nas instâncias superiores da UFPA, através da Resolução CONSEPE nº 3.845 de 19 de março de 2009, teve sua reformulação aprovada em 2014, versão à qual nos detemos nesta pesquisa. Sua estrutura curricular se expressa por significativas temáticas, as quais detalham o projeto e o justificam.

Tratando, sucintamente, da estrutura organizacional do texto que materializa a proposta curricular do curso, destacamos que ela se inicia com a justificativa da oferta do curso, partindo da contextualização da Educação do Campo e dos problemas que ainda existem para discorrer sobre a política pública de criação das licenciaturas. Nesse esforço, apresenta-se, no projeto, o contexto histórico de lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, juntamente com a apresentação dos indicadores populacionais dos assentamentos, as marcas de uma educação urbanocêntrica e o direito à educação como política pública.

O curso tem a duração mínima de 04 (quatro) anos e máxima de 06 (seis) distribuída em 200 horas de Atividades Livres<sup>16</sup> e 4.105 horas de Atividades Obrigatórias. Institucionalmente, o curso é vinculado ao Instituto de Ciências Humanas (ICH) e à Faculdade de Educação do Campo (Fecampo), departamentos que dão apoio e realizam o acompanhamento didático-acadêmico e operacional do curso na universidade, do processo inicial de seleção dos estudantes à conclusão do curso.

Os participantes do curso são sujeitos oriundos de assentamentos e acampamentos localizados na região que ingressam via Processo Seletivo Especial (PSE)<sup>17</sup>. Na justificativa de um processo diferenciado de acesso à LPEC, a instituição ressalta que “essa forma de ingresso [...] leva em conta as assimetrias históricas do acesso e direito dos sujeitos à educação, sobretudo os povos e populações que vivem no e do meio rural”. (UNIFESSPA, 2014, p. 14).

A LPEC promove formação de educadores para atuação em escolas de Educação Básica do Campo, contribuindo na organização do trabalho pedagógico voltado aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O curso apresenta uma característica diferenciada das licenciaturas tradicionais ao inserir no bojo da formação a atuação pedagógica em atividades de gestão dos processos educativos e comunitários, ou seja, projeta-se uma formação para além do exercício docente e para além do ensino centrado na escola.

Esta peculiaridade própria à formação é reafirmada por Arroyo (2012, p. 365) ao argumentar sobre a inclusão dos ideais de Educação do Campo gestado pelos movimentos sociais, em projetos formativos.

Os movimentos sociais contribuem para a conformação de uma concepção de educação que incorpore essa pluralidade de dimensões e funções formadoras. Defendem uma relação estreita entre a função educativa, diretiva e organizativa no perfil de educador; dão ênfase às didáticas não apenas escolares, de ensino, mas às estratégias e didáticas para a direção e consolidação da Reforma Agrária e dos movimentos.

Esta visão ampliada de formação, que proporciona o engajamento do educador em outras questões que não sejam tão somente as de cunho didático e escolar, insere-se numa visão em sentido macro, cuja amplitude supera a do espaço único de sala de aula. A formação,

---

<sup>16</sup> Consistem em atividades complementares que possibilitam aos estudantes conhecimentos teórico-práticos nas áreas de abrangência do curso. Estas atividades classificam-se em: atividades de pesquisa, atividades de ensino e atividades de extensão. Estas atividades são organizadas em dois níveis: nas atividades programadas pelo próprio estudante (minicursos, oficinas, seminários etc.), e nas atividades independentes organizadas por outras instituições (eventos, seminários e palestras em âmbito local, regional, nacional ou internacional).

<sup>17</sup> De acordo com o Projeto Pedagógico da LPEC, o Processo Seletivo Especial é dividido em duas fases: a primeira consiste na realização de uma prova de Conhecimentos Gerais e Redação e a segunda fase, denominada de qualitativa, envolve entrevistas com os aprovados na fase anterior.

neste sentido, exige a aquisição de competência técnica específica da profissão, mas também exige competência política para que os sujeitos em formação participem das necessárias intervenções sociais.

Esta visão, em seu sentido macroeducacional, se efetiva, em parte, na conjugação das intencionalidades do curso LPEC, quando objetiva:

Valorizar os diferentes saberes dos povos e comunidades rurais como possibilidade de produção conjunta do conhecimento;  
 Resgatar a história das práticas e vivências sociais dos sujeitos do Campo;  
 Evidenciar o conflito e a experiência de vida como elementos estruturantes da formação de educadores do Campo;  
 Aprofundar a compreensão e análise das diferentes formas e expressões socioculturais, políticas e econômico-produtivas das comunidades rurais;  
 Fomentar a análise e compreensão acadêmica interdisciplinar sobre as características socioculturais e ambientais que demarcam o território de existência coletiva estes sujeitos;  
 Fortalecer a interdisciplinaridade com vistas a assegurar uma formação crítico-reflexiva aos sujeitos do Campo. (PP/LPEC/UNIFESSPA, 2014, p. 22-23).

Caldart (2011), ao discorrer acerca da escola e da organização do trabalho pedagógico na implementação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo destaca que na elaboração destes projetos, um dos desafios é o de organizar o processo formativo orientado por uma concepção “alargada de educação”, o que significa, dentre outras coisas, “vincular a educação a processos de formação do ser humano” (p.135).

Neste mesmo fio de raciocínio, Arroyo (2012), ao tratar da formação de educadores do campo, defende que a concepção e a política de formação de educadores do campo foram se construindo com o próprio delineamento dado à Educação do Campo. Nesse processo de conformação, as lutas por projetos de Educação e de formação docente específicos, empreendidas pelos movimentos sociais, passam a exigir projetos de educação e de formação específicos e com características inerentes às suas singularidades. Neste sentido, os movimentos sociais “trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docente-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica”. (p. 362).

Extraímos da percepção de Arroyo (2012) que o primeiro significado a ser apreendido da participação dos movimentos sociais no histórico de lutas da Educação do Campo é a superação da formação de um modelo genérico de educador para a Educação Básica, capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências, independentemente da diversidade de coletivos de sujeitos que compõem a sociedade, como ocorreu no projeto de

educação do Ruralismo Pedagógico<sup>18</sup> no ano de 1940 (ARROYO, 2012). Diferentemente, os movimentos sociais defendem a superação “da visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a Educação do Campo em outro projeto de Campo”. (ARROYO, 2012, p. 362).

A ruptura com as velhas e tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento é um dos desafios colocados ao Movimento de Educação do Campo, que luta para que os ideais que forjaram a formação de educadores, não se distanciem do histórico de lutas dos sujeitos ligados ao campo.

Na execução desta licenciatura, deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias – ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (SÁ; MOLINA, 2012, p.469).

Os movimentos sociais concebem a educação como uma parte do processo de transformação social, de libertação dos tradicionais ideários de educação, uma educação problematizadora que se faz, “num esforço permanente (...) de perceber, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 1996, p.41).

Nesta visão expandida de formação, descentra-se o educador dos limites impostos à profissionalização docente, envolvendo-o nos aspectos sociais e políticos de seu entorno. Este “alargamento das tarefas e do horizonte de atuação do educador do campo [...] inclui seu necessário envolvimento nas lutas sociais e, particularmente, na luta por escolas no/do campo”. (CALDART, 2011, p. 136).

#### 4.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁXIS PEDAGÓGICA

É notório que as discussões sobre currículo povoam o debate nos textos normativos, nas instâncias acadêmicas e nos eventos educacionais de todo o país. Há uma pluralidade de conceitos e de concepções em torno do tema que nem sempre concordam entre si. Isto se deve

---

<sup>18</sup> O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a fixação do homem no campo por meio da Pedagogia (BEZERRA NETO, 2003, p. 22).

à diversidade de contextos educativos e de suas variáveis pedagógicas e sociais nos quais os projetos educativos e seus sujeitos se constituem.

Por isso mesmo, não é nossa intenção, neste texto, apresentar as discussões contemporâneas acerca de teorias<sup>19</sup> que sustentam os debates sobre currículo e as categorias a elas concernentes. Nossa atenção se dirige ao debate que discute e apoia a práxis educativa com características próprias às lutas do campo relacionando-as às concepções defendidas no Projeto Pedagógico da LPEC/Unifesspa.

Para Caldart (2004, 21), “o campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria [...]”. Considerando essa diversidade de sujeitos e suas respectivas práticas culturais e políticas de luta *Por uma Educação do Campo*, o entendimento é de que o ponto de partida para o delineamento curricular de um curso de formação de educadores para sobre o reconhecimento das especificidades do campo e os sujeitos que nele vivem. Para isso é necessário reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos-metodológicos dos currículos, porque mais do que um projeto de formação, ele é um projeto de campo (MOLINA; FERNANDES, 2005).

Nos cursos de licenciatura cuja finalidade é preparar educadores para atuarem em projetos de Educação do Campo, estes saberes compõem o desenho curricular das licenciaturas sendo pautados pela Alternância Pedagógica, pelo trabalho e pela pesquisa como princípios para compor a práxis educativa.

A pesquisa, enquanto princípio educativo, na LPEC, é entendida como uma dimensão fundamental da formação docente e, por conseguinte, da futura prática educativa nas escolas do campo. A formação orientada pela pesquisa desafia os atores do processo educacional, estudantes e educadores, a pensarem a Educação do Campo e o contexto que o circunda, de forma crítica, isto é, exige que reflitam sobre seus problemas e o engajamento em processos de transformação e de luta social. É papel preponderante no curso da LPEC, incentivar a realização de pesquisas como instrumentos de investigação e construção de novos saberes, sob a perspectiva de que o processo formativo seja revestido do importante papel formador de sujeitos com autonomia de pensamento e crítica social.

---

<sup>19</sup> No livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva encontra-se um panorama das teorias do currículo, a partir de vários estudos e autores que abordam a origem do campo do currículo, passando pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

Este pensamento tem suas raízes nas formulações teóricas e políticas do educador Paulo Freire (1996), defensor da ideia de “inteireza” e de uma visão libertadora do processo educativo. O autor criticava o paradigma cartesiano, o “conteudismo” exacerbado, que, segundo ele, é um dos responsáveis pela Educação Bancária. Para Freire (1996. P. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A pesquisa como princípio e como prática educativa, nesta perspectiva, assume grande relevância por se articular com a criação e a emancipação. No sentido de ato emancipatório, pesquisar é uma forma de ir além do próprio saber existente, é lançar uma nova compreensão, reformulá-lo. Neste caso, a responsabilidade atribuída ao processo educativo demanda ações que priorizem a intervenção social por meio do conhecimento (re) construído, para que seja possível ao homem e à mulher, compreenderem-se como sujeitos, protagonistas de suas vidas.

O exercício da pesquisa no curso da LPEC ocorre em tempos e espaços de aprendizagens conjugados entre si, mediados pela alternância pedagógica, característica principal da Pedagogia da Alternância idealizada por trabalhadores do campo franceses. No item a seguir, focalizaremos a concretização da alternância de tempos e espaços pedagógicos como forma de garantir a pesquisa como princípio formativo e a relação indissociável entre escola e trabalho mediada pela pesquisa.

#### **4.3.1 A alternância entre tempos e espaços do processo de ensino e aprendizagem**

Na LPEC, a vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social e com as condições de (re) produção material dos sujeitos significa a superação dos limites da sala de aula e uma real possibilidade de apreensão das contradições sociais.

A alternância de espaços educativos, nas práticas de Educação do Campo que buscam o rompimento com práticas de formação estanques, na qual os educandos pouco refletem sobre suas realidades sociais, foram inspiradas na chamada Pedagogia da Alternância.

No bojo da compreensão da Pedagogia da Alternância está a construção de projetos educativos que transcendam os espaços escolares formais e conquistem a formação do homem e da mulher do campo, construindo uma pedagogia fundamentada na cultura do campo. Sendo

assim, as ações primam pela relação entre o saber produzido e sistematizado no âmbito na instituição de educação formal, com os saberes e vivências elaborados por estes sujeitos.

Conforme Passos e Melo (2012), as primeiras experiências da Pedagogia da Alternância surgem na década de 1930, na França, com as Casas Familiares Rurais (CFRs), em um momento de crise pela qual passava a agricultura francesa, momento em que o país se via abalado social e economicamente pela Primeira Guerra Mundial. Trazidos para o Brasil pelos italianos na década de 1960, por meio das Escolas Famílias Agrícolas, os estudos em alternância,

[...] se concentraram inicialmente no Estado do Espírito Santo e ampliaram-se em todas as regiões do Brasil, sendo dirigidas pelas União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab). Na década de 1980, o estudo em alternância foi implantado a partir das primeiras Casas Familiares Rurais na Região Sul (Arcafar-Sul). Atualmente, todas as iniciativas que utilizam a Pedagogia da Alternância e suas ferramentas metodológicas estão vinculadas aos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), que, por conseguinte, estão inseridos no Movimento de Articulação Por Uma Educação do Campo (PASSOS e MELO, 2012, p. 241).

Na compreensão de Gimonet (1999, p. 44), a Pedagogia da Alternância significa:

- Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar;
- Mas a Alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito.

Para melhor entendimento do *lôcus* originário da Pedagogia da Alternância na França, já que os seus idealizadores não tinham nenhum vínculo institucional ou qualquer experiência pedagógica, Gimonet (1999) relata que:

O movimento das Casas Familiares Rurais nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França que, de um lado, prestaram atenção na provocação de um adolescente de quatorze anos que rejeitava a escola na qual tinha sido matriculado e, de outro, estavam atentos a seu meio, que queriam promover e desenvolver. (p.40).

Sem qualquer referência, inicialmente, a uma teoria pedagógica<sup>20</sup> que lhes embasassem o pensamento, e sem qualquer vínculo com as tradicionais estruturas escolares, mas, antes “pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos

<sup>20</sup> Os CEFFA’S elaboraram, com o decorrer do tempo, a sua própria pedagogia. Essa elaboração foi progressiva e se operou por uma permanente pesquisa-ação unindo a experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no ambiente externo. Foi dessa maneira que os CEFFA’S se nutriram dos princípios e práticas da Pedagogia Nova e da Pedagogia Ativa representadas por pedagogos como Célestin Freinet, Ovide Decroly, Jhon Dewey, Roger Cousinet, Maria Montessori e outros. (GIMONET, 1999, P. 42).

seus atos, o sentido e os procedimentos da formação” (GIMONET, 2007, 23), este movimento formado comunitariamente e nas ações do cotidiano, criaram um conceito de formação num formato adequado às necessidades educacionais dos jovens e de sua vida profissional em sociedade.

[...] esta estrutura de formação seria da responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, na qual os conhecimentos a adquirir se encontrariam, sem dúvida, numa escola, mas também e antes de tudo na vida cotidiana, na produção agrícola, na comunidade da vila. Eles inventaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância e que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, os pais e os formadores da escola. (GIMONET, 1999, p.40).

Este novo formato educacional constituiu os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA's). Logo, estas experiências se diversificaram e se espalharam por diferentes países<sup>21</sup> chegando ao Brasil em 1969 (SILVA, 2010), no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Sobre as experiências educacionais, desenvolvidas no Brasil, que elegeram a Alternância Pedagógica como eixos centrais de seus projetos formativos, Silva (2010) apresenta um panorama<sup>22</sup> destas ocorrências. De acordo com a autora, as primeiras experiências de formação por alternância no Brasil foram criadas no final dos anos 60, no Espírito Santo, com a denominação de Escola Família Agrícola (EFA) e nos anos 80, as Casas Familiares Rurais que adotam a alternância em sua organização curricular, porém sem nenhuma relação com as EFA's.

Ainda de acordo com a autora, progressivamente, o reconhecimento do potencial educativo por meio da alternância pedagógica fez com que o número destas experiências fosse ampliado para outras esferas educacionais além das CEFFAS, o que, conseqüentemente, culminou numa diversidade de concepções de alternância pedagógica (SILVA, 2010).

Apesar das diferentes concepções e características inerentes a cada um dos projetos pesquisados, há características que aproximam uma proposta da outra. Vejamos na fala da própria autora:

A despeito dessas diferenças identificadas, as experiências analisadas são convergentes na consideração da adequação da estratégia pedagógica da alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo, especialmente pelas

<sup>21</sup> Estendeu-se na Europa pela Bélgica e a Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina pela Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai. (PARECER CNE/CEB Nº 1/2006).

<sup>22</sup> Para analisar a diversidade de propostas em alternância em curso, até o ano de 2010, a autora escolheu, para sua pesquisa, as Escolas Família Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Programa Saberes da Terra, Residência Agrária e Empreendedorismo do Jovem Rural.

possibilidades oferecidas na conjugação da formação teórica com as atividades na realidade de vida e trabalho dos jovens, de maneira a não os desvincular da família e da cultura local. (SILVA, 2010, p.431).

Apesar das diversas experiências no Brasil convergirem para a associação dos meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos, há um outro ponto que merece especial destaque, segundo a autora, que caminha na direção da ausência de referenciais que embasem a modalidade de alternância proposta, dificultando a compreensão do tipo ou modalidade de alternância praticada. (SILVA, 2010).

Para exemplificar os tipos e características que distinguem a alternância nos espaços educativos, a autora ressalta que é possível identificar variadas e distintas modalidades de alternância apoiada nos autores franceses Girod de l'Ain (1974), Bourgeon (1979), Malglaive (1979), Gimonet (1983) e Bachelard (1994). Segundo ela:

Apesar de cada autor utilizar termos próprios para definição das formas de alternância, as tipologias estabelecidas apresentam bastantes semelhanças entre si e referem-se à alternância justapositiva ou falsa alternância que se caracteriza pela sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes, sem o estabelecimento de nenhuma ligação explícita entre a formação e atividades práticas; à alternância aproximativa ou associativa que apesar de envolver certo nível de organização didática na vinculação dos dois tempos e espaços de formação, caracteriza-se muito mais por uma simples adição de atividades entre si; e à alternância real ou integrativa, que consiste em efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. (SILVA, 2010, p. 432-433).

No Brasil, a compreensão de alternância pedagógica, para a consolidação da Educação do Campo é legitimada nos textos normativos do Parecer CNE/CEB 36/2001, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e no Parecer do Conselho Nacional de Educação de nº 01/2006, o qual discorre acerca da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS.

No Parecer CNE/CEB de nº 01/2006, não apenas são legitimadas as atividades de formação no regime da alternância, como são propostas variações da Pedagogia da Alternância na forma de Alternância Integrativa Real ou Copulativa, também conhecida como Alternância Formativa. Esta última é considerada no Parecer como a alternativa mais consistente. Conforme o parecer, “a relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. É o aprender a aprender! É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade” (BRASIL, 2006).

A perspectiva de formação que embasa a Pedagogia da Alternância se desenvolve pautada por um olhar global, isto é, o processo de formação busca desenvolver a capacidade

de reflexão dos sujeitos envolvidos de modo que eles possam ver a sua localidade, estabelecendo relações entre os saberes universais e os saberes locais. Concretiza-se, desta forma, na alternância entre espaços de aprendizagens que se constituem como espaços de saberes teórico-práticos do currículo. Seus elementos fazem parte de um conjunto metodológico que visa à construção do conhecimento através da pesquisa e da práxis vivenciada nas experiências profissionais e sociais. Esta proposta inspirou as instituições a consolidarem propostas educativas com características parecidas.

Nos cursos de Educação do Campo, a alternância assume ‘o sentido da comunidade, enquanto espaço físico, social e político, como dimensão formativa central. Esse espaço inclui a família, mas não a tem como centralidade’ (ANTUNES-ROCHA e MUNARIM, 2010, p. 176). Ainda de acordo com os autores,

A organização da dinâmica escolar na alternância Tempo Comunidade/Tempo Escola interroga todas as práticas e elementos que compõem a ação pedagógica na escola, cuja ação se concentra no modelo do encontro diário entre professores e alunos. Exige um novo olhar, um novo fazer, uma nova forma de compreender a organização dos conteúdos, do trabalho do educando e do educador, de produzir e utilizar os materiais pedagógicos, de proceder a avaliação, enfim, aponta para uma outra concepção do que seja ensinar e aprender. (ANTUNES-ROCHA e MUNARIM, 2010, p. 180).

Como dito anteriormente, embora as propostas de formação tenham em comum a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, as experiências de formação pautadas na alternância pedagógica tiveram diversos desdobramentos de acordo com a formação proposta. Trouxemos esta breve discussão sobre o trabalho pedagógico por alternância para compreendermos as concepções imbricadas no Projeto Pedagógico da LPEC que tem na alternância pedagógica a sua matriz formadora.

#### **4.3.2 Tempos formativos da LPEC/Unifesspa**

O projeto Pedagógico da LPEC/Unifesspa anuncia como diretrizes curriculares, a articulação entre os saberes inseridos no contexto das populações do meio rural, sem, no entanto, negligenciar as teorias e metodologias presentes no meio acadêmico. Acredita-se que o curso pautado nestas diretrizes promovam sua efetividade.

Estas concepções caminham na direção do que é discutido por Molina e Sá (2012, p. 469):

Na execução desta licenciatura, deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos

nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias – ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização.

A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo.

Essa vinculação da formação com o espaço de vida do Campo se materializa e se organiza na LPEC metodologicamente pela alternância entre dois diferentes tempos da formação que se integram, dialeticamente, para promover a formação pedagógica de educadores e educadoras para atuar no campo. São eles: o Tempo-espaço Universidade (TEU) e o Tempo-espaço Localidade (TEL).<sup>23</sup> Estes espaços são entendidos “como territórios de saberes balizados por disputas, conflitos, relações de poder inerentes à construção histórica do ser social” (COSTA e MONTEIRO, 2014, p.117).

A organização dos tempos e espaços em alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade) parte do princípio de que escola e comunidade são tempos/espaços para construção e avaliação de saberes e que, portanto, é necessário superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação. No curso, o estudante desenvolve um tempo de estudos na universidade e outro nos locais de moradia/trabalho. No sentido adotado não há distâncias durante a formação e sim espaços/tempos diferenciados de produção e socialização de saberes. (ANTUNES-ROCHA, 2010, p.02).

Embora, no PPC da LPEC, não esteja explícita a concepção na qual se filia a alternância pedagógica praticada no curso, percebe-se que a mesma se aproxima dos preceitos da alternância integrativa, conforme definição de Queiroz (2004), apontada pelo relator do Parecer CNE/CEB de nº 01/2006.

Alternância integrativa real ou copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização. (BRASIL, 2006).

---

<sup>23</sup> Algumas instituições adotam Tempo-escola e Tempo-comunidade. Apesar de termos percebido, vez ou outra, o aparecimento destes termos no Projeto Pedagógico da LPEC/Unifesspa, optamos pelos termos tempo-espaço universidade e tempo-espaço localidade por se apresentarem, na proposta, de forma mais recorrente.

O fato é que a alternância pedagógica está sendo inaugurada nos cursos de licenciatura de todo o Brasil sob forte influência das ideias que lhes deram origem, o que não impede que outras experiências formativas, de igual relevância, enriqueçam o conjunto de concepções e procedimentos adotados na vigência destes cursos. Vejamos como se processa os saberes na congruência destes tempos e espaços educativos no curso LPEC/Unifesspa pautados pela alternância pedagógica.

O Tempo-espaço Universidade ocorre nas dependências da instituição de ensino e comporta Seminários de socialização do Tempo-espaço Localidade, “estudos dos conhecimentos pedagógicos e da educação do campo voltados à formação da docência” (UNIFESSPA, 2014, p.29) que se materializa pelos estudos de disciplinas do Núcleo Comum, estudos do Núcleo Específico, que são disciplinas específicas por área de conhecimento e Seminários. Este tempo ocorre nos meses de janeiro-fevereiro e julho-agosto.

O Tempo-espaço Localidade ocorre nos meses de março-junho e de setembro-dezembro. É neste tempo que ocorre a imersão dos (as) educandos (as) em suas localidades de origem para a prática da pesquisa local, buscando vislumbrar seu contexto, social, educacional, político e cultural, a partir da prática científica.

Este tempo consiste num espaço em que agrega diferentes atividades no itinerário da formação. De acordo com o PP, estas atividades dividem-se em dois tipos: Pesquisa Sócio-Educacional e estágio-docência. As atividades de Pesquisa Sócio-Educacional também se subdividem em duas: aquelas direcionadas à prática educativa realizada nas escolas do campo e aquelas direcionadas ao conhecimento da realidade social das localidades de referência dos educandos.

O projeto formativo da LPEC define o Tempo-espaço Localidade como sendo:

O tempo das práticas de pesquisa social e educacional, configurando-se como momento de investigação acadêmica sobre o cotidiano pedagógico das escolas rurais e das comunidades em que elas se situam. É o momento de levantamento de dados e da vivência de experiências sócio-educativas junto à escola e a comunidade de modo que permitam a construção de reflexões sobre a realidade e os processos pedagógicos que no campo se desenvolvem. (UNIFESSPA, 2014, p. 30).

E reafirma dizendo que:

O Tempo Localidade é o tempo da Pesquisa Sócio-Educacional, onde, mais que um mero exercício de coleta de dados, buscar-se-á, a partir da análise dos aspectos que condicionam a vida dos sujeitos do campo, fomentar o estudo e reflexão sobre as possibilidades da ação pedagógica [individual e coletiva, educadores e escola] no desenvolvimento de processos formativos e na produção de conhecimentos que

ajudem no empoderamento político-cultural e sustentabilidade das comunidades camponesas. (UNIFESSPA, 2014, p. 30).

A pesquisa socioeducacional, como ação concreta de imersão nas localidades com vistas à análise da materialidade de vida dos sujeitos que ali vivem e da proposição de projetos educativos que os considere em sua totalidade, contempla sete temas: Histórias Locais: história de vida e comunidade; Práticas pedagógicas em localidades rurais; Produção Educacional: realidade das localidades; Saberes escolares; Cultura; Trabalho e por último, Trabalho e Juventude.

Os tempos formativos da LPEC, TEU e TEL, são balizados por cinco eixos temáticos, distribuídos em oito etapas. De acordo com a proposta formativa, a opção por eixos favorece a superação disciplinar e articula áreas de conhecimento diferentes. Conhecer estes eixos nos possibilitará, posteriormente, nos aproximar do contexto de produção e do direcionamento pedagógico veiculado nos enunciados analisados no último capítulo deste trabalho.

O primeiro eixo contempla as duas primeiras etapas do itinerário formativo e denomina-se *Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária*. Este eixo inaugura as atividades curriculares do curso e propõe a reflexão sobre a organização da sociedade com ênfase nas questões agrárias. Neste eixo destacam-se, inicialmente, os seguintes conhecimentos: relações entre sociedade, estado e poder; movimentos sociais e práticas emancipatórias, na relação com o estado e a produção do conhecimento; as construções identitárias relacionadas às práticas culturais, as concepções dos indivíduos e a formação escolar.

O segundo eixo, *Educação do Campo*, é trabalhado na terceira etapa do curso e possibilita a reflexão sobre a relação tradicionalmente estabelecida entre educadores e educandos e a forma de produzir e reproduzir o conhecimento nas instâncias educacionais, para a partir daí repensar a Educação do Campo de forma muito mais abrangente, incluindo o seu significado político, social e cultural para o Campo.

Além disso, este eixo desafia os atores do processo formativo da LPEC, a compreenderem “como os educandos aprendem e produzem conhecimentos, se produzindo e aprendendo como sujeitos enraizados em uma cultura e vida comunitária real” (UNIFESSPA, 2014, p. 71). Os conhecimentos destacados para este eixo são: Concepções filosóficas da Educação e Teorias Pedagógicas; Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; Constituição Sócio-Histórica da Educação no Brasil e nas Amazônia; História e Princípios da Educação Popular; História, Cultura e Identidade Camponesa; Movimentos Sociais do Campo

e Educação; Políticas Públicas e Educação do Campo; Letramento e participação Social e Currículo Integrado à Educação do Campo.

O eixo seguinte intitula-se *Saberes, Cultura e Identidades*, abrange a IV e a V etapas do curso. Este eixo possibilita aos estudantes compreenderem as cognições típicas de uma dada cultura, valorizando conhecimentos, saberes e práticas produzidas por diferentes grupos sociais e identitários. Os conhecimentos assentam-se na teorização da etnociência como um campo interdisciplinar; o corpus da etnociência (etnolinguística, etnobiologia, etnomatemática, etnoastronomia, etnohistória, e antropologia); Paradigmas da ciência (dualista, reducionista, centrista); Paradigmas da etnociência (holismo, não dualismo, hermenêutica, dialógica); Dialogo de saberes entre o etnoconhecimento e as diferentes áreas de conhecimento da ciência moderna aplicados ao estudo da localidade/comunidade; Políticas de proteção de propriedade intelectual dos povos tradicionais e Práticas de uso sustentável da biodiversidade.

O quarto eixo, trabalhado na VI e VII etapas da LPEC, tem por denominação *Sistemas familiares de produção*, tendo como objetivo geral:

Propiciar aos educandos uma reflexão sobre as especificidades das unidades familiares/comunitárias [...] e como essas questões se materializam em situações concretas de organização do trabalho, da produção e das relações com a natureza caracterizadas pela indissociabilidade das esferas de produção e do consumo”. (UNIFESSPA, 2014, p. 98-99).

Neste eixo, parte-se da compreensão das especificidades da unidade familiar/comunitária do campo em relação à gestão do trabalho e da produção; Relações sociais e relações com a natureza a partir do trabalho e da produção familiar no campo; Relações sociais e relações econômicas da unidade familiar/comunitária camponesa com a sociedade mais ampla; Inserção em redes mercantis e formas associativas de produção e comercialização e Políticas públicas de apoio à produção familiar/comunitária.

O quinto e último eixo, *Campo, Territorialidade e Sustentabilidade* contempla a última etapa do curso e seu objetivo consiste em consolidar o percurso formativo por meio de uma síntese dos conhecimentos produzidos sobre os diferentes campos científicos e sobre a realidade do Campo, “tanto do ponto de vista das ciências linguísticas e das artes, como das ciências humanas e sociais, das ciências agrárias e da natureza e das ciências matemáticas” (UNIFESSPA, 2014, p.120). Este último eixo consolida e dá o sentido “final” da formação docente, pela LPEC, forjada em áreas de conhecimento e não numa única área específica como é proposta das licenciaturas em formato tradicional.

O processo formativo da LPEC é concretizado na compreensão da gestão dos processos educativos escolares e comunitários e à docência multidisciplinar por área de conhecimento em regime de alternância pedagógica. A docência multidisciplinar por área de conhecimento permite que os/as educadores/as atuem no conjunto de disciplinas pertencentes ao campo da área de conhecimento escolhida e não em uma única disciplina como comumente ocorre em outras licenciaturas.

Com este intuito, a matriz curricular do curso estrutura-se em quatro áreas de conhecimento “tendo o exercício e a busca da interdisciplinaridade como princípio pautado para a formação dos educandos” (UNIFESSPA, 2014, p.15). São elas, Ciências humanas e Sociais (CHS) com prevalência dos conhecimentos de Geografia, História e Sociologia, Ciências Agrárias e da Natureza (CAN), que ênfase nos conhecimentos de Física, Química e Biologia; e Letras e Linguagens (LL), com conhecimentos aprofundados de Português, Literatura e Redação e Matemática (MAT) cuja centralidade está nos conhecimentos de Matemática.

A opção pela formação por área de conhecimento é considerada uma importante estratégia dos cursos de licenciatura por expandir a oferta do ensino, das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio no campo, onde o acesso em muitas localidades restringe-se à oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental, “mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo” (MOLINA, 2015, p. 153).

Essa lógica está relacionada ao “processo de desestabilização de uma ordem dada e de desnaturalização de uma forma curricular (a disciplinar) que é histórica, mas passa a ser assumida como a única possível no trabalho com o conhecimento” (CALDART, 2011, p. 141). A crítica a esta lógica promove o repensar tanto da formação do educador, como o de sua atuação docente nas localidades. Para Molina e Sá (2012, p.471-472):

[...], no caso da proposta de formação por áreas, não são as disciplinas o objetivo central do trabalho pedagógico com o conhecimento. Este trabalho se dirige a questões da realidade como objeto de estudo, tendo como base a apropriação do conhecimento científico já acumulado.

Colocam-se, então, indagações epistemológicas sobre a própria concepção de conhecimento, de ciência e de pesquisa. Indaga-se de que forma o trabalho pedagógico pode garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e a articulação entre conhecimento e processo formativo como um todo permanente entre o conhecimento que a ciência ajuda a produzir e as questões atuais da vida. Os fenômenos da realidade atual precisam ser estudados em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades nas suas contradições, no seu movimento histórico.

Na LPEC, o trabalho com áreas de conhecimento fundamenta-se em duas concepções epistemológicas: a da pedagogia da práxis e da valorização da experiência dos sujeitos como formas concretas de produção e geração de conhecimentos, com vistas à transformação da realidade (UNIFESSPA, 2014).

Mediante a compreensão de práxis, como ação reflexiva do conhecimento construído, e a associação teórico-prática no fazer docente, o curso assume como princípios pedagógicos e éticos: a formação contextualizada; a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos; a pesquisa como princípio educativo; a indissociabilidade teoria-prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento; os educandos como sujeitos do conhecimento e a produção acadêmica para a transformação da realidade.

Segundo Gadotti (1998, p. 28), “a Pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os”. Desta perspectiva, os estudantes têm em suas localidades, no histórico de lutas empreendidas pelos sujeitos do campo, o ponto de partida e de chegada de seu processo formativo. A lógica da vida no campo e as suas múltiplas dimensões orientam a forma de conceber a educação e a organização do ensino na escola, na qual as formas de trabalho e a relação com a vida adentram a instituição formadora e questionam a sua organização curricular atual.

Nessa compreensão, a apreensão de sentidos da realidade como conteúdos vivos, concretos nos cursos de licenciatura em Educação do Campo,

[...] institui o “Diálogo de Saberes” como o eixo estruturador dos conteúdos a serem discutidos, sistematizados, analisados e socializados no percurso formativo. Nesse sentido, o conhecimento considerado como científico assume o lugar como “uma” das possíveis formas de conhecer, sentir e agir sobre a realidade. (ANTUNES-ROCHA, 2010, p.02).

A Pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora, considerando o homem um ser criador, sujeito da história que se transforma na medida em que transforma o mundo (GADOTTI, 1998).

Nessa mesma direção Severino (2001, p.46), apud Almeida (2013, p. 22) ressalta que:

Pela práxis o homem opera e age. Ela é o movimento que articula dialeticamente a operação e a reflexão, a teoria e a prática. Para que a ação humana seja criadora e transformadora, precisa ser uma prática intencionalizada pela teoria e pela significação. A teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática desprovida de significação teórica seria pura operação mecânica, atividade cega.

O conhecimento enquanto elemento da práxis, na qual teoria e prática interligam-se, sem que uma se sobreponha a outra, só tem sentido se o mesmo for seguido por uma ação de reflexão transformadora, evirando-se risco de todo o conhecimento construído cair no esvaziamento e no exercício mecânico do saber. Por esta razão “uma formação apenas prática transformaria a formação em técnica, um saber-fazer mecânico sem uma consciência reflexiva, sem o processo de construção do conhecimento”. (ALMEIDA, 2013, p. 25).

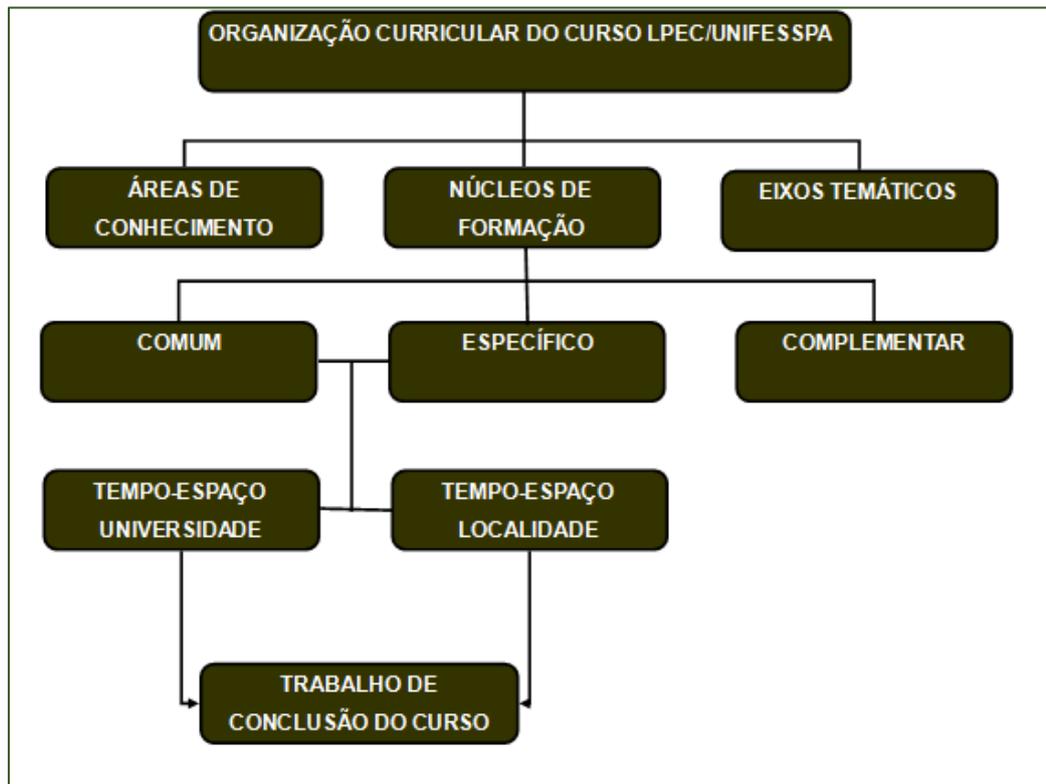
Vejamos, no tópico a seguir, como o processo da práxis educativa ocorre, metodologicamente, no percurso da LPEC, conforme se apresenta em seu PPC.

#### **4.3.3 Organização metodológica da produção de conhecimentos, por alternância, na LPEC/Unifesspa**

Conforme referimos, anteriormente neste estudo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa toma como parâmetro a alternância entre dois espaços educativos: o tempo-espaço universidade e o tempo-espaço localidade, de modo que ambos se complementam e se articulam no itinerário do curso de formação de educadores do campo proposto pela instituição.

Através de três núcleos distintos e inter-relacionados - estudo comum, estudo específico e atividades livres ou complementares, o percurso formativo vai se consolidando ao longo de oito etapas de tempos e espaços formativos. Ilustramos, abaixo, o desenho curricular do curso LPEC.

Figura 01: Estrutura Curricular do curso LPEC/Unifesspa



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme estrutura demonstrada acima, os núcleos comuns, específicos e complementares se efetivam em dois tempos-espacos de produçao de conhecimentos, que, apesar de possuírem denominações diferenciadas, se interligam durante o itinerário formativo até a conclusão do curso. Por sua vez, estes dois tempos-espacos formativos, possuem atividades pedagógicas diferenciadas, conforme descrevemos abaixo:

O Tempo-Espaco-Universidade - engloba diferentes atividades que envolvem ações realizadas na universidade. Neste tempo-espaco, ocorrem atividades ligadas aos componentes curriculares distribuídos no núcleo comum e no núcleo específico; oficina de história de vida e Seminário de socialização, conforme passaremos a referenciá-los a seguir:

**Núcleo específico:** corresponde ao desenvolvimento de saberes que darão especificidade e embasamento teórico-prático à formação do futuro educador por área específica.

**Núcleo comum:** compõe o conjunto de saberes da formação intrínsecos à todas as áreas de formação. Os componentes curriculares, deste núcleo, são trabalhados com toda a turma.

**Seminário de Metodologia Científica:** está relacionado a instrumentos da prática de pesquisa, preparando os estudantes para o processo de investigação nas localidades. Tomando como referência o eixo correspondente à etapa e objetivando o planejamento das temáticas de cada área a serem pesquisadas no TEL, no final de cada período/etapa do TEU são proporcionados aos estudantes Seminários Temáticos cujo enfoque recai sobre a elaboração de projetos ancorados nos princípios e metodologias da pesquisa-ação. Geralmente esta atividade é organizada pelo componente curricular denominado de Metodologia Científica.

**Oficina História de Vida:** atividade que proporciona o aperfeiçoamento da habilidade de expressar, por escrito, lembranças das experiências de vida dos estudantes. O objetivo é projetar, por meio da retrospectiva de vida pessoal, ações futuras que possam contribuir com os processos de formação e de vida social dos estudantes.

**Seminário de socialização:** resulta na socialização das pesquisas realizadas. O objetivo é o de promover a reflexão acadêmica e pedagógica das questões agrárias e da Educação do Campo trazidas ao debate pela análise dos dados das pesquisas realizadas pelos estudantes.

O Tempo-espaço localidade consiste no tempo e no lugar onde se materializa o processo investigativo, ou seja, nas localidades dos estudantes. Esse processo é denominado de pesquisa socioeducacional porque, o exercício da pesquisa, agrega temáticas de cunho social (realidade social dos estudantes) e educacional (práticas educativas nas escolas do campo/estágios).

O processo de orientação das ações de pesquisa é subsidiado pelo Plano de Pesquisa-Ação Sócio-educacional, um recurso orientador e articulador das atividades de estudo e pesquisa dos estudantes no TEL. Este plano contém as diretrizes a serem perseguidas durante o momento de investigação buscando, com isso, alcançar todos os objetivos propostos.

As viagens de campo, realizadas no TEL, se traduzem em outra possibilidade da produção de conhecimentos no curso. O sentido desta atividade consiste em “mobilizar elementos da realidade amazônica, em particular, e brasileira em geral que dialoguem com os eixos temáticos que organizam a estrutura curricular, em especial os temas da diversidade social, ambiental e étnico-cultural”. (UNIFESSPA, 2014, p. 35).

Como descrevemos acima, articulada à pesquisa socioeducacional localizam-se os estágios supervisionados/docência (práticas educativas nas escolas do Campo), que têm o acompanhamento e a supervisão direta de docentes universitários. Os estágios ocorrem em quatro momentos diferenciados e se constituem na vivência e exercício profissional na área de conhecimento específica de cada estudante.

O primeiro momento do estágio, cujo tema é *Saberes Escolares*, objetiva a investigação, através da observação, dos saberes e metodologias dos currículos oficiais e praticados na segunda etapa do ensino fundamental, ou seja, oitavo e nono anos, de uma escola do campo.

O segundo momento traz a *Cultura* como tema central do processo investigativo. Nesta fase do estágio, os estudantes verificam a relação escola-comunidade e sua interface com a produção cultural presente na localidade.

Como princípio educativo e como contexto de formação, o terceiro estágio- docência discutirá o tema *Trabalho* no Ensino Médio ou em espaços de educação não-formal, tendo a juventude, na localidade rural, como os sujeitos desta pesquisa. Esta temática, conforme o PP, continua sendo trabalhada na quarta experiência de estágio-docência.

Para fins de avaliação didático-pedagógica, os resultados das pesquisas realizadas são concretizados em relatórios ou memoriais descritivos apresentados aos docentes e arquivados na própria instituição. Além disso, O PP proporciona aos estudantes, amplas possibilidades e em diversos formatos acadêmicos a apresentação do resultado destas pesquisas realizadas nas localidades. Artigos, produtos artístico-cultural, jornal, murais dentre outros, são recursos que os estudantes podem lançar mão ao divulgar os resultados das pesquisas.

No que concerne ao planejamento do trabalho docente, a proposta do curso anuncia que o docente irá pautar suas práticas didático-pedagógicas numa visão que rompa a armadura do planejamento e da vivência pedagógica disciplinar. Sobressaem-se neste item, as diferentes possibilidades de espaços coletivos de que o docente poderá utilizar para dialogar sobre o planejamento e o percurso teórico-metodológico escolhido para cada tempo do curso.

No que concerne ao Sistema de Avaliação do curso, os princípios que orientam as práticas avaliativas anunciam o redimensionamento das práticas e a superação dos entraves no percurso formativo. Dentre os princípios, a proposta destaca a avaliação como processo diagnóstico, investigativo, formativo, sistemático, contínuo e participativo.

Experiências de formação de educadores do campo, como a praticada na LPEC, compreende o processo educativo como fenômeno que se dá em várias instâncias, em diferentes lugares e circunstâncias, no campo ligado aos processos produtivos e de luta pela vida na comunidade. O conhecimento produzido, nesses contextos de vida social, é materializado nos relatórios dos estudantes. De acordo com a metodologia que ampara a Análise do Discurso estes relatórios se configuram como espaços de escrita, no qual, penetram-se muitas vozes com as quais dialogam os sujeitos em formação. Desta forma, como

orientadora do processo de interpretação destes relatórios, no capítulo a seguir, apresentamos os fundamentos da Análise do Discurso.

## 5 DIFERENTES DISCURSOS TRANSITANDO EM TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DA LPEC

Neste capítulo revisitaremos as bases teóricas da Análise do discurso (AD), na perspectiva dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo<sup>24</sup>, justamente por entendermos, como adverte o próprio Bakhtin (2006; 2000) que a linguagem é um universo simbólico no qual nascemos e nos movimentamos e todos os campos de atividade humana estão ligados a seu uso. Partimos do pressuposto bakhtiniano de que é nos processos de interação humana nas diferentes esferas de produção da vida que nos constituímos mediados pela linguagem. Por isso os signos que internalizamos não têm sentidos unívocos. Nossas palavras são preenchidas de sentido plurivocais, com diferentes acentos ideológicos, justamente porque, passam por avaliações dos grupos sociais em que são produzidas. Nas palavras de Bakhtin:

[...] em cada momento dado coexistem línguas de diversas épocas e períodos da vida sócio-ideológica. Existem até mesmo linguagens dos dias: com efeito, o dia sócio-ideológico e político de “ontem” e o de hoje não têm a mesma linguagem comum; cada dia tem a sua conjuntura sócio-ideológica e semântica, seu vocabulário, seu sistema de acentos, seu *slogan*, seus insultos e suas lisonjas. A poesia despersonaliza os dias na sua linguagem, já a prosa [...] desarticula-os frequente e propositadamente, dá-lhes representantes em carne e osso e confronta-os dialogicamente em diálogos romanescos irreversíveis. [...] as linguagens não se excluem umas das outras, mas se interceptam de diversas maneiras [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006<sup>25</sup>, p. 98).

É desta concepção de linguagem, sempre marcada dos processos históricos em que é produzida no jogo das interações sociais, que tomaremos relatórios produzidos nos processos de tempos e espaços de formação de estudantes da LPEC 2009 e 2011, para depreendermos vozes sociais que vão constituindo as subjetividades destes sujeitos.

### 5.1 PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DA ARQUITETÔNICA DE BAKHTIN E SEU CÍRCULO

Bakhtin e seu círculo marcaram, de maneira bastante peculiar, as concepções que participam do pensamento linguístico contemporâneo por apresentar uma filosofia da

<sup>24</sup> De acordo com Faraco (2009), a denominação “Círculo de Bakhtin” foi dada *a posteriori* por estudiosos de Bakhtin. Trata-se de um grupo de intelectuais, de formação diversa, que se reunia regularmente, de 1919 a 1929, para debater ideias de cunho filosófico. As discussões em torno da linguagem surgiram posteriormente.

<sup>25</sup> 1929 é a data da primeira edição de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. A edição consultada é de 2006. Devido à polêmica gerada em torno da autoria desta obra, optamos pela dupla referência Bakhtin/Voloshinov.

linguagem, cujas bases se assentam em pressupostos que reinventam o modo de pensar sobre a linguagem. Nesta pesquisa, não temos a pretensão de apresentar o universo de categorias implícitas ao pensamento bakhtiniano, mas discorrer em torno das ideias que implicam, necessariamente, na compreensão de nosso estudo.

Uma primeira questão diz respeito ao modo como Bakhtin concebe o fenômeno da linguagem, cuja concepção e abordagem se distinguem daquelas assumidas pela ciência linguística inaugurada por Saussure. Apesar de não negar a sua importância, Bakhtin compreende que “a língua no mundo da vida tem dimensões constitutivas que escapam da razão teórica da Linguística” (FARACO, 2009, p. 25). Para Bakhtin/Voloshinov (2006):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (2006, p.125. Grifos do autor).

O que Bakhtin/Voloshinov (2006) coloca em questão é, justamente, a concepção saussureana de focalizar a língua na sua sistematicidade, sem levar em consideração os determinantes sociais. É por essa via que Bakhtin/Voloshinov formula a sua crítica ao que chamou de *objetivismo abstrato*, contrapondo-se à linguística unificante de Saussure. Para Bakhtin Voloshinov (2006), a palavra é a arena onde confrontam valores sociais e ideológicos, não sendo possível dar conta da enunciação completa restringindo-se às dimensões formais da língua. O autor admite que é legítimo o interesse teórico em estudar a língua apenas no que concerne à sua forma, mas em se tratando de apreender os sentidos sociais da linguagem, só é possível considerando sua dimensão histórica não apenas a língua encerrada em sua sistematicidade. Nesse sentido, Faraco (2009, p. 25) acrescenta que:

A abordagem da linguística é, na concepção bakhtiniana, insuficiente pelo fato de enfocar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização, indiferente às suas dimensões axiológicas.

Por isso mesmo, para Bakhtin, o signo e a situação social em que é produzido estão inextricavelmente inter-relacionados. Se os sistemas linguísticos servem para veicularem a ideologia, são, por outro lado, modificados por ela, daí a relação indissociável entre palavra e valores axiológicos. Daí porque Brait (2005, p. 88) alinhada aos estudos bakhtinianos, assevera que:

O conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo [Bakhtin] está comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas

com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico-discursiva [...].

A linguagem vinculada ao seu contexto de materialização, para Bakhtin, parte do entendimento de que a realidade fundamental da linguagem é a atividade humana, na qual os indivíduos socialmente organizados e apoiados em relações discursivas participam de forma ativa e responsiva na construção e produção de sentidos (BRAIT, 2006).

Para Brait (2006), ao analisar os escritos de *Marxismo e Filosofia da linguagem* de Bakhtin/Voloshinov (2006), o salto do pensamento bakhtiniano em relação aos estudos da linguagem consiste exatamente em:

[...] observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, na combinatória dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens (p. 22).

Por outro lado, a autora adverte que não podemos dizer que Bakhtin e seu círculo formularam, formalmente e intencionalmente, uma teoria de análise de discurso sistemática com um conjunto de encaminhamentos organizados sistematicamente para funcionar como perspectiva teórico-analítica, mas que “o conjunto das obras do círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso” (BRAIT, 2006, p. 09-10). E reitera:

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2006, p.10).

Mediante os dizeres da autora, podemos inferir que a Análise do Discurso, na perspectiva dos estudiosos filiados aos pressupostos bakhtinianos, nos permite estudar os discursos além de sua materialidade linguística. Para além de um arcabouço que responde a um momento de produção teórica, trata-se de uma teoria que assume a natureza da linguagem na sua relação irreduzível com o contexto histórico-social e ideológico e assume uma posição ética face ao mundo, na relação com a produção do conhecimento. Assim, a Análise do

Discurso, em qualquer que seja a sua materialidade, se dedica a analisar a linguagem enquanto discurso, compreendendo as construções ideológicas presentes no mesmo.

A abordagem bakhtiniana de linguagem defende que esta traz as marcas das lutas ideológicas que se travam na sociedade. Um discurso é, portanto, o lugar em que as ideologias se manifestam evidenciando um campo de tensões. Sem nos comprometermos com uma noção de ideologia como falseamento do real, estamos considerando, tal como Bakhtin (2006), que onde há linguagem, há representações simbólicas sobre o mundo orientadas por posições ideológicas que os sujeitos ocupam na sociedade; portanto, a ideologia não está na palavra nem na mente de quem fala/escreve, mas nas relações de força entre classes sociais, de tal modo que, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”. (BAKHTIN, 2006, p.29).

Neste sentido, é fundamental mobilizarmos alguns conceitos da arquitetura bakhtiniana, tais como *signo e ideologia, dialogismo e alteridade e enunciação e enunciação*, uma vez que eles nos fornecem os fundamentos para múltiplas possibilidades de análises, que julgamos essenciais para compreender os diferentes sentidos/temas que estão presentes, nos relatórios dos alunos, sentidos estes em diálogo, tanto com a proposta pedagógica do curso e seus fundamentos teórico-metodológicos, quando com outros discursos que circulam na sociedade e que compõem o jogo de forças no qual se constitui e se institui uma política de Educação do Campo, numa relação tensa das forças sociais em que plasma esta proposta (Ordenamentos Legais do Governo Federal, Movimentos Sociais, Universidade, etc.).

### 5.1.1 Signo<sup>26</sup> e ideologia

Antes de “pisarmos” no terreno da ideologia, é necessário dizermos que nos afastamos dos sentidos costumeiramente vinculados ao termo ideologia, na medida em que nos aproximamos de um conceito expresso pelos estudos do discurso, sobretudo, pelos estudos bakhtinianos. Fazendo uma leitura do percurso deste conceito na obra de Bakhtin e seu Círculo teórico, assim fala Faraco (2009):

Nos textos do Círculo, a palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista).

---

<sup>26</sup> Estamos, aqui, considerando, com Bakhtin/Voloshinov (2006), que signo equivale a palavra, discurso, enunciado.

Ideologia é o nome que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certa terminologia da tradição marxista).

A palavra ocorre também no plural para designar a pluralidade de esferas da produção imaterial (assim, a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política são as ideologias) [...].

Esses termos (ideologia, ideologias, ideológico) não têm, portanto, nos textos do Círculo de Bakhtin, nenhum sentido restrito e negativo. Será, portanto, inadequado lê-los nestes textos com o sentido de “mascaramento do real”, comum em algumas vertentes marxistas (FARACO, 2009, p. 46-47).

Miotello (2001), também precisa em seus estudos como o termo ideologia perpassa as teorias de Bakhtin, ressaltando que a ideologia é o sistema sempre atual de representação social e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas dos grupos sociais organizados. Como somos constituídos ideologicamente, não se referindo à perspectiva do falseamento da realidade, todo grupo social tem uma ideologia.

Lembra-nos Miotello (2001) que se trata de um grande equívoco imaginar que a ideologia é falsa, amparado no pressuposto de que ela não diz tudo, uma vez que os brancos, as lacunas são condições intrínsecas da ideologia. Ou seja, a coerência racional da ideologia reside exatamente no fato de ela não dizer tudo. Ainda de acordo com Miotello (2001, p. 61-62):

Ao mesmo tempo em que ela [a ideologia] afirma, ela nega. Esse é realmente o seu jogo. Seu domínio real consiste em esconder sua natureza, e, para tanto, ela tem que ocultar a dominação de uma classe sobre as outras, pois isso é que fundamenta a ideologia. Ela existe para afirmar a todos que seu modo de vida decorre da ação de certas entidades, como o destino, as divindades, a natureza, a sociedade. Mesmo que isso seja uma visão invertida da realidade, tal verdade se cristaliza, e, no lugar da classe dominante que tem o poder econômico e o poder político, surgem as idéias dominantes 'verdadeiras', que é a ideologia. Podemos pensar que ela seja falsa porque apresenta apenas a visão da classe dominante sobre a realidade, fazendo com que a classe dominada assumira essa visão como sendo sua; no entanto ela é falsa apenas pela ótica da classe dominada. Pela ótica da classe dominante, a ideologia defende exatamente os interesses que lhe dizem respeito e, nesse sentido, é verdadeira para os que detêm essa "*força espiritual*", no dizer de Marx.

Ao tratar da ideologia de classe e referi-la à classe dominante, Miotello, recorrendo a Bakhtin, lembra que não é por isso que se deva pensar que os subalternos não tenham ideias, uma vez que a ideologia é o que faz todos representarem suas práticas sociais, sua existência material e simbólica no mundo. Sendo assim, a ideologia é a representação simbólica do que experienciamos no mundo, ou seja, são todas as interpretações que o sujeito tem do mundo a partir das vivências constituídas em seu grupo social a partir da posição que ocupa nas esferas sociais e nas relações de poder.

Toda interação entre indivíduos ou grupos sociais se opera a partir de signos, de forma que a maneira como cada ser humano percebe e atribui sentidos ao mundo tem a ver como seu conjunto social apreende discursiva e ideologicamente o mundo, o que confirma a existência entre ideologia dos grupos sociais hegemônicos e grupos subalternos.

Bakhtin (2006) elaborou os conceitos de ideologia oficial e ideologia do cotidiano. Sendo a primeira as ideias sistematizadas em esferas sociais institucionalizadas (a arte, a religião, a educação, o direito, a política etc.) e aquelas que ainda não entraram para os sistemas oficiais, mas se constituem a partir das representações cotidianas de grupos sociais não hegemônicos.

O signo, por sua vez, é a representação mais objetiva da ideologia. Os signos, para Bakhtin/Voloshinov (2006), são de natureza social, existem nas fronteiras entre indivíduos e não têm significado fora da interação social e comunicativa. Uma vez que os signos são sociais, toda abordagem abrangente da língua terá que se concentrar na fala, no meio através do qual ocorre a maior parte da interação linguística. Fora da fala, a língua é morta, é um conjunto de meios de comunicação sem o ato de comunicação em si, uma forma sem substância. A vida da língua, seu próprio dinamismo, portanto, reside na interação verbal entre os indivíduos.

Miotello (2001) nos oferece uma reflexão importante sobre a constituição do signo enquanto coisa material que atinge sua dimensão simbólica no processo de constituição das subjetividades:

Se reduzirmos um corpo qualquer a seu elemento mais simples chegamos à sua materialidade organizada sob um jogo de funções. E todas essas funções, organicamente, formatam o corpo. Mas somente isso não constitui uma subjetividade. "Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza", afirma Bakhtin (1929:31). Assim, para que essas matérias e funções passem a refletir e a refratar uma outra realidade, elas devem ser ordenadas a partir de modos de ver o mundo, de significados ideológicos. Nesse caso, sem deixar de ser parte da realidade material, determinado objeto físico passa a possuir um significado fora de si mesmo, sendo visto, então, como signo, mas sem perder seu status de objeto determinado. Um anel dado de presente continua anel, mas é um sinal visível e material de um determinado momento vivencial, de uma data festiva, de um sentimento. (MIOTELLO, 2001, p. 112).

Nesse sentido, qualquer objeto no mundo alcança a condição de signo ideológico quando esse objeto passa a representar alguma coisa no mundo para além dele mesmo enquanto realidade material. Ou seja, quando passa a adquirir sentidos que ultrapassem suas características específicas, a partir das experiências humanas e das significações que esse material possa adquirir como fruto dessas experiências. Pensando no anel, as experiências

possíveis de elevar esse objeto ao status de signo ideológico podem ser amorosas, financeiras, religiosas, jurídicas, educacionais etc. (MIOTELLO, 2001). Por isso mesmo o signo ideológico reflete, mas também refrata o mundo, justamente porque são os sentidos produzidos em cada esfera de atividade humana que lhe preenche ideologicamente.

Nestas circunstâncias, os signos estão imersos nas relações que se instauram entre os seres humanos. A linguagem se apoia nas relações discursivas que se dão entre indivíduos socialmente organizados. Reside nessa relação a dialogicidade da linguagem.

As perspectivas idealistas e psicologicistas tão criticados por Bakhtin/Voloshinov (2006), e ainda muito presentes em determinadas concepções de linguagem e de sujeito, segundo os autores, defendem que a ideologia está na consciência e que ela vem de um processo interior. Bakhtin/Voloshinov (2006) refutam essa percepção e asseguram que estas teorias se esquecem de que o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, de toda ideologia, está situado no meio social, por isso a ideologia se forma no exterior e nunca no interior da mente, nunca originada na consciência, antes a consciência adquire formas no embate das relações sociais, portanto no exterior. Somente a partir das trocas sociais é que a consciência vai incorporando os signos com os valores que eles têm na sociedade.

Assim, podemos supor, mediante as afirmações de Bakhtin/Voloshinov (2006), que a consciência vai se concretizando nas lutas, na interatividade, dialeticamente incorporando e imprimindo marcas simbólicas a partir do grupo social, numa relação do individual com o coletivo, ou seja, “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 32). Portanto, “a única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 33).

Bakhtin/Voloshinov (2006) criticam os pressupostos teóricos idealistas e psicologistas por darem muita ênfase à consciência e deixarem de analisar os aspectos ideológicos dos signos forjados na vida material, nas relações interindividuais, nas esferas ideológicas. Segundo os autores, estas teorias acabam se inserindo em dois polos absolutos: i) por um lado, supervalorizam a ideologia e acham que tudo na sociedade é determinado por ela; ii) por outro, reduzem a ideologia apenas às reações psicológicas particulares de cada indivíduo.

O que ambas não consideram é que, segundo Bakhtin/Voloshinov, toda a formulação linguageira, portanto todo discurso, mesmo que formada pela consciência de cada indivíduo, é sempre mediada por signos socialmente estabelecidos e, dessa forma, fortemente influenciada por ideologias.

A consciência individual é elaborada através do repertório de signos colecionados pelos indivíduos ao longo da sua vida, isto é, socialmente. É a partir de signos anteriores que os novos vão sendo assimilados. Nessa relação de assimilação, há sempre uma reestruturação do signo a partir de um ponto de vista específico. Faraco (2009) salienta que os signos, neste sentido:

[...] não podem, assim ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação (p.49).

Ao signo são, dessa forma, agregados constantemente novos valores, gerando uma constante transformação dialógica. O signo conserva seus significados anteriores, que estão sempre sujeitos a transformações. E a mudança de significação de um signo é claramente uma questão do campo das lutas ideológicas.

Assim sendo, o signo para Bakhtin é um elemento de natureza ideológica, portanto, é totalmente carregado de significações ideológicas. Nenhum signo isolado possui valor em si mesmo. Todo signo deve ser contextualizado para ganhar significação. Se ele não contiver em si uma carga de pura ideologia emanada pelo contexto a que pertença, não poderá ser considerado um signo perfeito. Assim sendo, Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 33) ressaltam:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

O signo emerge e existe dentro da interação social, adquirindo significação dentro de uma realidade material e concreta. Ele comporta em si índices de valores que espelham e constituem os sujeitos que os utilizam e a realidade social por onde circulam. Tais índices operam como arenas de lutas em que diferentes ideologias estabelecem entre si relações dialógicas e de disputas por sentidos e significações.

Assim, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 29). Vale dizer que a ideologia se manifesta na linguagem, no material simbólico, seja ele expresso pela linguagem verbal, visual, verbo-visual, cores ou um instrumento físico no mundo, como uma cruz, um martelo, uma foice, uma camisa de um time de futebol, uma aliança, por exemplo, desde que esses objetos se alcem a sentidos que extrapolem às suas especificidades enquanto instrumento no mundo e

passem a refletir outras experiências produzidas em distintas esferas humanas, como acima tomamos como exemplo o anel. Por isso mesmo alertam Bakhtin/Voloshinov que para que qualquer material se torne um signo, necessário se faz que antes ele adquira um valor social, experimentado nas relações interindividuais. Somente após submeter-se ao crivo da avaliação social um signo entra no terreno da ideologia.

Dessa forma, os signos estão constantemente sujeitos a critérios de avaliação ideológica e, naturalmente, podem ser compreendidos mediante a necessidade contextual dos interlocutores, como por exemplo: se são verdadeiros, se condizem com uma dada realidade, se são corretos ou não, bons ou ruins etc. Toda e qualquer avaliação impressa em um dado signo representa o ponto de vista ideológico específico de uma dada esfera social, de um dado grupo social. Por exemplo, a palavra “terra” não possui o mesmo valor ideológico se pronunciada por trabalhadores rurais, por grandes fazendeiros, por um geólogo em seus estudos científicos da área etc. A posição social de cada grupo social orienta sentidos para os signos ideológicos.

Assim, quando o signo é contextualizado, o seu campo de domínio converge com o campo de domínio ideológico que ele representa. Um signo à margem das relações e posições sociais é um signo sem valor significativo, uma vez que não evoca as posições ideológicas que circulam na sociedade. Em contraposição, um signo que refrata o seu valor sócio por meio da inter-relação estabelecida com outros signos é um signo repleto de significações. Sempre que temos um signo carregado de sentido, ali também estará o ideológico; e tudo o quanto puder ser considerado ideológico, por sua natureza representativa e significativa, deve ser considerado de valor semiótico, portanto, um signo, conforme Bakhtin/Voloshinov (2006).

Os diferentes grupos sociais reunidos em esferas de comunicação social específica produzem seus signos ideológicos com características próprias de cada esfera, como é o caso dos signos produzidos nas esferas religiosas, políticas, educacionais, artísticas, científicas, jurídicas, por exemplo. Todos os signos ou discursos produzidos nestas esferas de atividade humana trazem em si os acentos ideológicos forjados no interior de cada atividade humana. Por isso, quando nos deparamos com um discurso religioso, um discurso pedagógico, um discurso científico, político etc. logo o remetemos à sua esfera ideológica, caso contrário não conseguimos nos aproximar dos vínculos ideológicos que estes discursos traduzem.

No entanto, é preciso lembrar que os signos/discursos podem entrecruzar-se, migrando de uma esfera para outra e modificando-se no interior dela, produzindo novas interpretações, justamente porque o discurso é constantemente e ininterruptamente afetado pelas relações sociais do grupo que os produz. Assim, os signos/discursos podem ter diferentes significados,

o que vai depender do grupo a que ele pertence. Por exemplo, uma mesma realidade não é interpretada pelo discurso científico como o é pelo discurso político, religioso ou artístico. O real pode ter diferentes significações e é na vida cotidiana que as ideologias vão se constituindo, afirmando-se e reafirmando-se ciclicamente. Os signos não nascem no vazio ou no acaso. É preciso surgir uma relação entre dois ou mais indivíduos organizados socialmente e inseridos num determinado grupo social.

Bakhtin/Voloshinov (2006) considera a ideologia, ao mesmo tempo, como reflexo e refração das estruturas sociais. Isso porque, ao mesmo tempo que os signos têm relação com a vida material eles são atravessados pelo simbólico que não permite que os signos sejam cópia do mundo, mas interpretações do mundo, portanto, sempre atravessadas pelas ideologias. Classes sociais distintas e antagônicas possuem ideologias diferentes e, muitas vezes, também antagônicas sobre uma mesma realidade no mundo, traduzida em signos. É imprescindível frisar que para Bakhtin/Voloshinov (2006), o signo e todas as transformações provocadas por ele, inclusive a produção de novos signos, são perfeitamente percebidas na realidade, na experiência exterior. Uma alteração de qualquer organização social, reconhecida por todos, resulta sempre na modificação do signo. Vale a pena ressaltar o aspecto dialético dessa mudança, ou seja, o signo é modificado pelas interações sociais na mesma medida que essas interações são afetadas pelos signos.

A palavra é, para Bakhtin/Voloshinov (2006), enquanto signo, o elemento fundamental dos estudos das ideologias. “É fenômeno ideológico por excelência” (p.34), e é através dela que se dão as relações sociais. Ela ganha destaque no estudo das ideologias porque através dela, no processo de comunicação semiótica, se revelam as formas mais simples da ideologia, ou seja, a ideologia se manifesta nas palavras desde os momentos de interação social mais fortuitos até as esferas mais oficiais. Nesse sentido, os valores culturais e ideológicos e a palavra são desenvolvidos de forma simultânea, um influenciando o outro. Isso faz com que os signos estejam sempre carregados de diferentes significados, que vão sendo agregados a ele desde a sua criação. Dessa forma, todos os signos estão marcados desde sua origem por valores ideológicos.

Por estar presente em todas as relações sociais, sejam elas cotidianas ou não, a palavra<sup>27</sup> é capaz de indicar as mais sutis transformações sociais, conforme acentua Bakhtin/Voloshinov (2006, p.40):

---

<sup>27</sup> Palavra aqui entendida como signo ideológico, portanto, como discurso.

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais ínfimas, mas efêmeras das mudanças sociais.

Decorre desta afirmação, nosso interesse em analisar, discursivamente, os relatórios produzidos pelos discentes em sua trajetória no curso, uma vez que, possivelmente, neles se entrecruzam sentidos constituídos, tanto nas esferas cotidianas das comunidades quantos nas esferas institucionais representadas pela universidade, por outros setores do Estado, pela ciência etc.

Sendo um código estabelecido socialmente e compartilhado por todos os membros de uma sociedade, apenas a palavra pode organizar e tornar clara uma ideologia, mesmo para aqueles que não compartilham dos mesmos compromissos ideológicos. Assim, os signos fazem parte do que Bakhtin/Voloshinov (2006) chama de terreno interindividual. Isso não significa que a palavra tenha a capacidade de por si só abarcar todos os signos ideológicos, mas a possibilidade de existência e de interpretação dessas manifestações estará sempre intermediada por ela.

Mediante o exposto, detemos que o signo bakhtiniano é ideológico por natureza. Significa, acima de tudo, algo que pode ser assimilado pelo ideológico ou que pode personificar o próprio ideológico. Ao ser assimilado individualmente pelo sujeito, já porta uma carga ideológica, justamente porque já foi experimentado pelo grupo social a que o sujeito se vincula. Por isso mesmo, o valor ideológico do signo é modificado sempre que entra em contato com outros signos que já se encontram na sociedade.

O signo é, pois, renovado a cada vez que é utilizado. Cada indivíduo recebe o signo com sua carga ideológica estabilizada socialmente, porém, também lhe agrega o seu valor ideológico. Apenas assim se compõe o signo. Paraphraseando Bakhtin/Voloshinov (2006), o signo reflete e refrata uma realidade. Ele reflete no sentido em que mesmo sendo agregado um valor novo a cada enunciação, mantém-se um significado universal, chamado por Bakhtin/Voloshinov (2006) de níveis superiores da ideologia do signo. Esse significado universal é o que impede que cada indivíduo agregue sentidos à língua num ato solitário, mas sempre nos processos de interação social, o signo desestabiliza-se e se renova. Sendo assim, os signos possuem estabilidade instável, como já referiu Miotello (2001).

Sintetizando o que dissemos até aqui, Bakhtin/Voloshinov (2006, p.43) resume a compreensão do signo e sua relação com a ideologia da seguinte forma:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível);
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico);
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura).

### 5.1.2 Dialogismo e Alteridade como constitutivos da linguagem

Outro conceito fundamental na teoria bakhtiniana é o conceito de dialogismo, o qual sustenta toda a sua arquitetônica conceitual. O conceito de dialogismo convoca o conceito de alteridade, por defender o autor que todo discurso carrega em si as marcas do seu outro, de modo que todo discurso precede de alguém e dirige-se para alguém. Entretanto, vale à pena chamar a atenção sobre a noção de diálogo expressa por Bakhtin em sua teoria para não incorrerem em concepções simplistas de diálogo. Explicitam os autores a concepção de dialogia que embasa a teoria:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 117).

Nesse sentido, Bakhtin/Voloshinov (2006) já nos previnem contra uma possível compreensão de enunciação correspondente apenas ao diálogo estabelecido entre dois indivíduos. Embora aceite ser este um tipo de dialogismo, Bakhtin/Voloshinov (2006) alertam que a enunciação é produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, ou seja, é nas esferas sociais que podemos apreender o funcionamento do enunciado, sempre remetendo os sentidos produzidos nos processos a uma esfera de atividade humana, a vozes sociais, a uma coletividade. Portanto, todo discurso se constitui do seu outro, de outros discursos cujas vozes se marcam explícita ou implicitamente na materialidade do discurso.

Quanto à diferenciação entre o dialogismo entre interlocutores<sup>28</sup> (sujeitos) e o dialogismo entre discursos (enunciados, textos etc.), Barros (2005), esclarece ainda que, independente de um ou outro, todos são de origem social assentados em dois tipos de sociabilidade: entre sujeitos e dos sujeitos com o seu grupo social. Bakhtin considera o sujeito pertencente a uma classe social, e se constitui na relação com diferentes discursos que se

---

<sup>28</sup> Neste estudo importa-nos o dialogismo entre textos/discursos tendo em vista que nosso *corpus* consiste em relatórios de pesquisa de estudantes.

cruzam num jogo polifônico. Desta mesma perspectiva de dialogismo, Brait (2005, p. 94-95), ressalta que:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como sendo o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos.

Como se pode depreender as noções de dialogismo e alteridade decorrem desta perspectiva teórica, segundo a qual todo discurso se orienta para discursos já produzidos ou para discursos em potencial. Nesse sentido, o discurso do “outro” se demarca no discurso do “um”, produzindo uma pluralidade discursiva a que Bakhtin (2006, p. 92) nomeia de “dialogização interior” ou “dialogicidade interna. Para isso, as análises discursivas devem atentar-se para as condições sócio-históricas que produzem as injunções de penetração de um discurso no outro, compondo um todo discursivo.

Nessa perspectiva o texto, tomado como discurso, constitui-se em “um tecido de muitas vozes”, “ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto” (BARROS, 2005, p. 33).

Neste entendimento, esta concepção de dialogismo considera o processo de interação entre discursos e sua correlação com outros discursos. Assim, um discurso estará sempre numa relação recíproca com outros, sempre em confronto, tanto com os nossos próprios dizeres quanto com os dizeres alheios. Nesse sentido, dialogismo não significa apenas discursos harmônicos, mas todo discurso que mantém contato com outro, mesmo que antagônicos.

Por isso mesmo, quando anunciamos neste trabalho que nossas análises procurarão apreender o coro de vozes presente em discursos que circulam nos relatórios do educandos da LPEC é porque, sob a orientação do dialogismo e da alteridade, estamos concebendo que todo discurso se constitui no embate social com outros discursos e a linguagem traz as marcas desse jogo interacional, seja ele conflituoso ou não, remetendo a interesses entre classes antagônicas ou internos a uma mesma classe.

As diferentes vozes remetem sempre a posições ideológicas que não são propriamente de exclusividade de um indivíduo que fala ou escreve, mas da posição sócio-histórica que ele ocupa no mundo, do grupo social a que seu discurso se vincula. Assim, sendo, todo enunciado

traz inscrita em sua materialidade a orientação social, o tom apreciativo, as inflexões, os modelos correspondentes à esfera de produção, seja ela educacional, política, jurídica, artística etc.

Em todos os casos, a situação social determina que modelo, que metáfora, que forma de enunciação servirá para exprimir a fonte a partir das direções inflexivas da experiência (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 116).

Neste entendimento, linguagem para Bakhtin é sempre dialógica porque não se concretiza nem se firma na individualidade, pois se constrói entre seres sociais e se sustenta na relação com outros discursos, mesmo que os sujeitos, ao falarem, não estejam face a face com o seu outro, justamente porque a dialogicidade do discurso se traduz em marcas expressivas das vozes sociais que ele sempre traz, imprimindo sempre uma ética de responsividade em relação ao *discurso de outrem*.

### **5.1.3 Espaço da enunciação e enunciado concreto**

A noção de enunciado proposta por Bakhtin leva em consideração a natureza dialógica da comunicação discursiva e o enunciado é compreendido como a unidade real da comunicação verbal, indissociável do contexto sócio-histórico do indivíduo, sendo ele um evento concreto e social, de modo que o discurso se molda sempre na forma de enunciado (BAKHTIN, 2000). É na relação dialógica que se evidencia a reciprocidade entre os enunciados. Para Bakhtin,

Antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar lugar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (BAKHTIN, 2000. p. 294).

Assim, nenhuma palavra pode ser considerada de propriedade de alguém em particular, pois traz em si a voz do “outro”, sendo o enunciado “um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo”, uma tessitura de diversos fios ideológicos que se cruzam produzindo discursos, numa complexa cadeia de responsividade (BAKHTIN, 2000).

Desta perspectiva teórica, todo enunciado só deve ser apreendido no jogo das forças sociais enquanto atualização de um discurso constitutivo de um dado contexto social mais

amplo. Por esta via é que Bakhtin (2000) formula o conceito de enunciado como *enunciado concreto*, fruto das relações sociais. Nas palavras de Brait e Melo (2005, p.67),

[...] o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos) etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante.

Diante destas considerações evidencia-se que o enunciado, enquanto discurso, deve ser analisado como indissociável da situação social em que é ou foi produzido e está inserido, opondo-se, portanto, a uma noção de enunciado como sequência linguística. Para as autoras, o enunciado não está comprometido com extensão de texto, com frase, ou seja, não tem correspondência com conceitos puramente gramaticais da língua.

Por isso mesmo, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. Isso significa dizer que essa noção de enunciado como um todo de sentido extrapola os limites da dimensão puramente linguística, mas concebe a situação social restrita e mais ampla como elemento constitutivo do discurso.

Ao analisarmos produções escritas resultantes do percurso formativo de estudantes que têm no seu contexto histórico os fundamentos da matriz norteadora do curso acreditamos que “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2006, p.127-128).

Cada enunciado constitui e institui um acontecimento novo, um evento único e irrepitível da comunicação discursiva. Ele só pode ser citado e não repetido, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. O enunciado nasce na inter-relação discursiva, por isso que não será nem o primeiro nem o último, pois já é resposta a outros enunciados produzidos na cadeia de discursos disponíveis na sociedade.

Ele é sempre novo e irrepitível, não porque os sujeitos tenham que recorrer sempre a novos significados quando falam. Embora os sentidos tenham uma certa estabilidade, trata-se de uma estabilidade instável, pois são as formas de interação social que garantem a renovação ininterrupta dos enunciados, ainda que eles sejam os mesmos em nível de sistema linguístico.

Diante dessas considerações, evidencia-se que o enunciado, enquanto discurso, deve ser analisado interligado à situação social em que é ou foi produzido e está inserido. Isto é, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois

o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. Significa dizer que essa noção de enunciado como um todo de sentido extrapola os limites da dimensão puramente linguística, mas concebe a situação social como elemento constitutivo.

Os discursos, em análise neste estudo, estão estreitamente vinculados a um contexto histórico, ao pertencimento do vivido, no que concerne à família, às experiências de vida no campo, às lutas pela terra, à formação, a concepções de ensino etc. Estes discursos se entrecruzam, dialogam, se atraem e se recusam, produzindo e delineando subjetividades. Por isso mesmo, ao tomar os relatórios dos sujeitos para análise, muitos outros discursos podem ser apreendidos porque a dinâmica histórica dos sujeitos orienta emergências discursivas que nem sempre estão no horizonte do sujeito do discurso.

É no movimento das análises que é possível exercitar a escuta de discursos outros nem sempre originados na esfera de sua produção. Ao analisar os enunciados produzidos nos tempos e espaços de aprendizagens, compreendemos que há outros enunciados, ou seja, outros discursos atravessando-os, de modo dialógico e constante, vinculados por algum tipo de relação, vindo de outros discursos, de outras vozes da sociedade.

## 5.2 A APREENSÃO DE SENTIDOS EM ENUNCIADOS CONCRETOS

Como já referimos anteriormente, as análises se fundamentam nos pressupostos teóricos da teoria dialógica e enunciativa apresentada por Bakhtin/Voloshinov (2006) e Bakhtin (2000). Elegemos como material empírico para apreender a dinâmica de formação do curso da LPEC, relatórios que compõem escritos dos estudantes durante seu processo educativo nos diferentes tempos-espacos dedicados à formação, conforme anunciamos na introdução deste trabalho.

Para efeito de organização e desenvolvimento das análises, reunimos os enunciados em temas sob a compreensão de que o *sentido/tema* constitui a unidade de um todo complexo da cadeia discursiva em circulação na sociedade. O tema para Bakhtin, não tem, portanto, correspondência, portanto, com levantamento aleatório de assuntos para serem debatidos, como tradicionalmente ocorre nas práticas de redações escolares. O tema, para Bakhtin, emerge dos discursos dos sujeitos na sua relação com a história, dentro de uma dada esfera de atividade humana. Os temas não são dados a priori aos discursos, uma vez que eles só podem ser apreendidos na relação do pesquisador com o que é dito, dito de um certo modo, em dada conjuntura.

Assim, neste processo investigativo, concebemos o que é dito/escrito nos relatórios como discursos/enunciados, enquanto representações que os sujeitos produzem sobre o mundo, sobre si e sobre o outro, a partir da posição ideológica que ele ocupa no mundo. Esses escritos, concebidos como discursos, compõem a cadeia enunciativa da ininterrupta atividade de produção do conhecimento dos estudantes ao longo do processo formativo e tais sentidos/temas serão captados sempre na sua relação dialógica, ou seja, nenhum discurso circula no mundo sem trazer em si o eco de outras alteridades, nenhum discurso é indiferente às diferentes vozes sociais com as quais dialoga sob a forma de resposta, adesão, refutação, complementação, questionamento, recusa etc.

Os temas extraídos dos relatórios resultantes da seleção de passagens dos textos dos estudantes. São eles: *A organização política dos movimentos sociais do campo*; *O embate dos sujeitos do campo com o estado*; *Saber docente centrado no “como fazer”* e *Tensões entre os saberes escolarizados e os saberes do vivido*.

Vale ressaltar que estes não são os únicos temas suscitados nas reflexões realizadas pelos estudantes, mas pela impossibilidade de abarcarmos todos, neste estudo, priorizamos os mais recorrentes. Nosso intuito é nos direcionarmos para os temas que emergiram de nossas leituras e apontar as discussões que cada um dos discursos, a princípio, repercute e nos permite apreender.

Seguindo um percurso metodológico sugerido por Bakhtin (2006), no que concerne ao trabalho com a linguagem, nossa primeira aproximação é com as condições sócio-históricas e de organização social em que se situam os enunciados; a) suas formas situadas em esferas de organização da vida que, no caso dos relatos, estes são produzidos na esfera educacional; b) o estudo das formas linguísticas que correspondem aos recursos expressivos que constituem a materialidade linguística dos textos.

Adotando esse caminho metodológico no percurso de nossa pesquisa, nosso primeiro contato é com as condições sócio-históricas em que se materializa um Projeto de Educação do Campo, devendo ser considerados o contexto político, educacional e cultural dos sujeitos que se encontram envolvidos em um tal projeto; a segunda aproximação se dá com as esferas em que os relatórios foram produzidos, considerando a esfera científica/universitária, os ambientes de pesquisa na comunidade, assim como os espaços de trabalho dos estudantes; por fim, chegaremos à materialidade dos textos produzidos dentro destas duas primeiras dimensões para apreendermos em suas marcas linguísticas-discursivas o movimento dos discursos.

Destacaremos em nossas análises a dialogia entre discursos, tomando os sujeitos como produtores de discursos que trazem diferentes vozes sociais que apontam para diferentes relações de poder e de resistências.

Na medida em que os estudantes retomam os saberes advindos das comunidades, dando-lhe estatuto de pesquisa, já realiza um processo dialógico com os saberes produzidos na academia, objetivando-o no processo de aprendizagem e na construção de novos conhecimentos. Neste sentido, opera um complexo movimento discursivo regido pelo princípio dialógico constitutivo dessa articulação que transita entre os saberes científicos, tempo-espço universidade e os saberes locais/sociais, tempo-espço localidade. Cada um destes tempos-espços constituídos de ideologias que lhes são próprias e reveladoras de tensões e conflitos.

Nesta compreensão, adotamos o entendimento bakhtiniano de que as palavras, inevitavelmente, ao serem ditas, já se encontram povoadas por outras vozes, de forma que todo discurso, ao retomar discursos *já-ditos* mantém-se aberto à incorporação de novas vozes, num processo interativo entre o discurso que antecede o dizer e o discurso em devir. Por isso, tomamos como pressuposto de que as palavras, aqui anunciadas pelos estudantes, disputam sentidos diversos e é, exatamente, na disputa de sentidos que podemos perceber sinais da luta ideológica.

Os enunciados foram transcritos para este documento sem alteração em seu formato original, assegurando, assim, a sua originalidade. Para mantermos a identidade dos sujeitos que os produziram, optamos por divulgar o nome dos autores, porém de forma abreviada. Como o discurso está associado ao seu contexto histórico-social, julgamos igualmente relevante situar os discursos no tempo-espço do percurso formativo, articulando-os ao eixo de aprendizagem correspondente e à finalidade pedagógica na qual a atividade está vinculada, bem como à turma de origem do estudante.

Para uma melhor compreensão do contexto de produção dos discursos apresentamos, na introdução deste trabalho, o quadro descritivo de cada enunciado analisado de acordo com as diretrizes pedagógicas do PP do curso. Este quadro detalha os enunciados, localizando-os por turma, eixo, tempo formativo e finalidade pedagógica.

Os relatórios analisados não possuem uma única padronização na organização de sua estrutura composicional. As partes ou seções que os compõem diversificam conforme a orientação pedagógica dada pelo professor, tendo em vista que a LPEC se organiza por áreas de conhecimento. Assim as orientações, bem como o acompanhamento e a avaliação da produção dos estudantes, são de responsabilidade de docentes de áreas de conhecimento

específicas, com exceção das atividades pedagógicas que integram todos os estudantes, independente da área a que pertença, como ocorre na atividade didática denominada “Histórias de vida e de comunidade”<sup>29</sup>.

Em se tratando da estrutura composicional dos relatórios, estes geralmente se estruturam a partir de um sumário, uma introdução, desenvolvimento/discussão, conclusão e referências bibliográficas. Em alguns dos relatórios é possível encontrar diversos anexos que descrevem os passos metodológicos percorridos durante a pesquisa ou que ilustram as condições de realização da investigação. Observemos que as próprias condições institucionais de formação do todo do relatório já produz uma dada relação do sujeito com a linguagem e com a sua subjetividade.

Do conjunto de 111 relatórios escritos pelas duas turmas, selecionamos 12 enunciados distribuídos nos quatro temas apresentados na figura 3.

Embora, por vezes, uma temática esteja imbrincada em outra, revelando a relação dialógica entre discursos, adotamos o critério da preponderância de enunciados vinculados em uma temática, mais do que em outras, para decidirmos a que temáticas os enunciados poderiam estar vinculados, enquanto organização didática, conforme se apresentam abaixo:

### **5.2.1 A organização política dos movimentos sociais do campo**

Os enunciados representativos deste tema remetem a sentidos da luta pela terra dialogando com a formação acadêmica dos sujeitos. A equipolência de vozes que permeiam estes discursos remetem à luta pela terra, marcada nas experiências da organização social, a expectativa e a tensão vivenciada pelos sujeitos, desde o processo de organização até a ocupação da terra propriamente dita.

#### **E01<sup>30</sup>:**

No dia 1º de março de 1997, a partir das 4 horas da tarde foi convocada uma assembleia, (a assembleia é a instância máxima do acampamento, onde são relatadas as informações mais importantes do acampamento e se faz obrigatória a presença de todos os acampados, homens, mulheres e crianças), onde foi decidida pela maioria, a ocupação da fazenda nesta mesma tarde. Diante daquela situação as pessoas ficaram eufóricas a desmontar barracos, juntando suas coisas pessoais. E um clima tenso tomou conta de todo o acampamento. As pessoas levavam um choque ao se depararem com a realidade. Mas, apenas alguns metros de distância e alguns fios de

<sup>29</sup> Esta atividade faz parte da atividade curricular Pesquisa Socioeducacional I e consiste na produção de fontes orais sobre as trajetórias e experiências de vida do estudante e de sua localidade.

<sup>30</sup> Convencionamos identificar os recortes extraídos dos relatórios de Enunciados, numerados conforme a ordem em que forem apresentados (E1, E2, E3, sucessivamente).

arame os separavam da “terra prometida”, ou melhor, da terra proibida. Porém, muitos optaram por não enfrentar aquela situação de perigo, regredindo à situação anterior; se acomodando com sua vidinha de exclusão social. Desde as 5 horas da tarde que o pessoal se organizava numa enorme fila. Às 7 horas da noite rompiam-se então as cercas daquele latifúndio. Homens, mulheres e crianças seguiam mata à dentro, com matulão nas costas e saco na cabeça, uns ajudando os outros a enfrentar a lama e a escuridão, (estava no período mais chuvoso da região), chegando à meia noite no local de montar novo acampamento. (M. R. T2009/Ciências Humanas e Sociais, V TEL)<sup>31</sup>.

O enunciado de nº 01 é resultante de uma pesquisa realizada por uma estudante da turma de 2009 no V Tempo-espço localidade. A pesquisa integra o eixo *Saberes, Culturas e Identidades*, desenvolvida sob a orientação da temática *Cultura* e teve como objetivo, segundo o PP do curso, realizar pesquisa-ação educativa interdisciplinar tendo como objeto a relação escola-comunidade como espaços-sujeitos de produção cultural, visando processos de conscientização sobre os projetos culturais presentes na localidade, compreendidos como “todas as atividades e produções humanas” (UNIFESSPA, 2014, p.44).

A orientação da pesquisa para a produção dos relatórios consistiu em os estudantes escolherem temas geradores como base no debate em torno dos projetos culturais atuais da localidade, “compreendendo sua historicidade, suas relações com processos de identidade-alteridade e com a atuação pedagógica da escola” (UNIFESSPA, 2014, p.44). Nesta atividade de pesquisa a estudante, ao trazer o diagnóstico de sua comunidade, solicitado pelo professor, buscou estabelecer a relação entre o lugar, espaço, práticas sociais e identidade dos moradores de uma localidade. Em sua pesquisa optou por iniciar a compreensão de seus estudos revivendo os fatos que deram origem ao assentamento.

O discurso da estudante remete às primeiras ações empreendidas pelo coletivo de sujeitos sem-terra no processo de luta e conquista da terra, a formação dos acampamentos, que de acordo com Caldart (2004, p.55) é a “marca mais forte” da entrada destes sujeitos na luta pela terra. Nesse sentido, Fernandes (2012, p.23) explicita que:

Os acampamentos são espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação, uma forma de materialização da organização dos sem-terra, trazendo em si os principais elementos organizacionais do movimento. Os acampamentos são, predominantemente, resultado de ocupações. Assim sendo, demarcam nos latifúndios e nos territórios do agronegócio os primeiros momentos do processo de territorialização camponesa.

Como lembra Bakhtin, toda esfera de produção da vida possui seus signos ideológicos que ao chegarem aos sentidos que chegaram, antes passaram pela vivência experiencial e avaliação do grupo que os produziu. É o que podemos observar na materialidade do

---

<sup>31</sup> Na descrição do contexto de produção dos enunciados apresentamos o nome do estudante/autor do enunciado pelas iniciais de seu nome, sua turma (T), a área de conhecimento à qual o estudante está vinculado e o tempo-espço localidade (TEL) no qual a pesquisa foi estruturada.

enunciado 1: a estudante, ao narrar sua experiência e de seu grupo social de conquista da terra onde reside, traz em seu discurso signos que remetem a esta esfera de ação humana traduzida na conquista e organização do assentamento. Algumas palavras e expressões trazem os sentidos desta esfera: *a assembleia é a instância máxima do acampamento, onde são relatadas as informações mais importantes do acampamento e se faz obrigatória a presença de todos os acampados, homens, mulheres e crianças; a ocupação da fazenda; alguns fios de arame os separavam da “terra prometida”; ou melhor, da terra proibida as cercas daquele latifúndio; vidinha de exclusão social*. Estas palavras e expressões situam o enunciado como um todo numa dada esfera social da qual o aluno participa e traz para seu relatório esta experiência, articulando-a com a formação na universidade.

Não se trata de uma mera narrativa, trata-se de uma esfera de atividade humana que é a esfera política adentrando uma outra esfera que é a esfera acadêmica, introduzindo nesta a valoração daquela, fazendo convergir dois discursos nem sempre articulados (discurso da academia e discurso da militância política de movimentos sociais). Ou seja, é o sentido da luta que organiza este enunciado como um saber político que nem sempre adentra os conhecimentos mobilizados da formação acadêmica dos alunos. Interessa-nos perguntarmos sobre que efeito o discurso veiculado neste relatório traz para um projeto de formação de filhos e filhas de trabalhadores do campo. Que dimensões destes discursos refletem no próprio processo formativo engendrado pela instituição acadêmica? De que modo estes discursos que traduzem os signos da luta afetam a proposta pedagógica do curso? E sobre a organização política e a luta pela terra de famílias cujos filhos encontram-se em formação acadêmica?

Voltando à materialidade do enunciado 1, é interessante atentarmos para o trabalho discursivo no qual o aluno se insere na passagem em que passa a definir o que seja a “assembleia”. Obviamente que não se trata de qualquer assembleia como comumente ocorre em outros espaços de organização social. É porque tem essa pressuposição que o aluno passa a descrever como funciona a assembleia no acampamento: instância máxima de decisão; espaço de compartilhamento dos problemas; de participação de todos da organicidade. A definição e caracterização da assembleia particulariza esse gênero discursivo. O aluno, ao definir o funcionamento da assembleia no movimento social também se inscreve nesse espaço de organicidade da luta. Desse modo, nesse enunciado observa-se não apenas a relação dialógica ou polifônica entre o sujeito que enuncia e a voz do movimento do qual faz parte. Na equipolência de vozes também se instaura a voz antagônica, a voz outra com quem os movimentos sociais do campo se enfrentam na luta pela terra.

No enunciado *Às 7 horas da noite rompiam-se então as cercas daquele latifúndio*, a palavra latifúndio se inscreve no discurso como o signo do conflito. Somente estabelecendo a relação desse signo com as condições históricas de sua produção é que é possível apreender a carga política, ideológica e de luta em que ela é produzida. Esse signo ideológico se traduz em uma história de luta e de conflito entre fazendeiros cuja ideologia se afina com aquela do mundo do capital e trabalhadores que têm a terra como lugar de produção material e simbólica da vida. A terra se constitui, portanto, como um signo de disputa ideológica entre trabalhadores e fazendeiros, recebendo acentos valorativos e ideológicos distintos para um e outro grupo social.

É possível observar ainda como o trabalho discursivo realizado sobre a assembleia se traduz no tom expressivo através do qual a estudante explicita o que vem a ser uma assembleia no contexto de um assentamento de trabalhadores rurais e o que ela significa para os sujeitos. Ou seja, remete o funcionamento dessa atividade a uma forma singular de organização, entendida como uma forma de manter força política do grupo em torno de um mesmo objetivo, espaço onde, coletivamente, são tomadas as decisões mais importantes. Em outras palavras, um espaço de luta, de resistência e de constante mobilização.

É possível depreender que as decisões tomadas no espaço de luta, ou seja, nos acampamentos, causa um certo desconforto aos participantes do acampamento. No discurso, o desconforto decorre da deliberação da maioria pela ocupação, na passagem em que a estudante ressalta que *as pessoas levavam um choque ao se depararem com a realidade*. A realidade aqui é a ocupação de uma fazenda com todos os desdobramentos da ação que a luta exige, uma vez que “acampar sem ocupar dificilmente leva à conquista da terra” (FERNANDES, 2012, p.23).

Verifica-se ainda o tom avaliativo com que a estudante se refere àqueles que, desistem do processo de ocupação. De acordo com o enunciado, algumas pessoas acabam se acomodando com *sua vidinha de exclusão social*. “Vidinha” na forma diminutiva do termo resvala para sentidos de menor valor, menos significante, pequeno, inferior; em outras palavras, uma vida conformada mediante os processos de exclusão social a que os trabalhadores são submetidos. Exclusão social denota, neste contexto, uma vida relegada à subserviência dos proprietários dos grandes latifúndios, logo uma vida sem expectativa no campo, relegada a segundo plano. Ao mesmo tempo que esse discurso evidencia uma crítica, traz, também, um posicionamento do sujeito que enuncia.

Portanto, não se trata de um simples relato em que se poderia obter apenas conteúdos escolares. Os diferentes pontos de vista veiculados nesse discurso (uns avançando na

ocupação, outros recuando) revela-nos a presença de diferentes sujeitos sociais coexistindo em um mesmo lugar socioideológico. São posições opostas/divergentes integrando um mesmo lugar, o espaço das lutas e das contradições.

Não podemos perder de vista, ainda, que este discurso apresenta-se numa relação aberta com o discurso teológico/religioso quando compara a terra com vistas a ser conquistada, com a “*terra prometida*” descrita na Bíblia como um lugar que exigiu dos que sonhavam com ela, grandiosos esforços para conquista-la. A entrada desta voz religiosa anuncia outras esferas sociais e culturais das quais os sujeitos participam e que devem ser tomadas, no processo formativo, como elementos potencializadores da própria formação. Há uma historicidade do sujeito que orienta sua relação com diferentes discursos. Aqui, no relatório pelo menos três discursos contracenam, ainda que um deles adquira maior centralidade: discurso acadêmico, discurso político e discurso religioso.

Não se pode estranhar aqui a relação entre política e discurso religioso. Caldart (2004) ressalta que uma das matrizes que compõem o Movimento Sem Terra é a religiosa, representada pela presente atuação da Comissão Pastoral da Terra – CPT e que “a parte da igreja que envolveu diretamente com os sem-terra foi aquela nascida do movimento da teologia da libertação, cujos vínculos sociais são também e marcadamente com os lutadores do povo” (p. 46).

Nessa perspectiva de análise, o discurso da estudante, é marcado por uma heterogeneidade própria da sua constituição. Isso nos faz entender que mesmo que o sujeito esteja inscrito em formações ideológicas específicas de sua esfera de comunicação discursiva, seus discursos podem ser atravessados pelos discursos de outros sujeitos, de outras esferas. Nessa dialogia, os sujeitos vão constituindo sua posição no mundo numa heterogeneidade discursiva, revelando assim que nenhum discurso pode ser apreendido na sua solitude ou homogeneidade, tal como já advertiu Bakhtin (2006) em sua teoria do dialogismo.

Este atravessamento do discurso religioso é também mobilizado no próximo enunciado e expressam sentidos de luta, liberdade e posse.

## **E02:**

Amargurado pelo duro trabalho nas terras dos grandes fazendeiros. Meu avô ouviu falar do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), onde o mesmo deixou seus familiares e veio para Marabá 1993, pois tinha como objetivo conseguir um pedaço de terra para trabalhar com seus filhos. Então ele foi em busca de conhecer como era este movimento. MST surgiu a partir da necessidade de ter um pedaço de terra alimentar um povo esquecido, e oprimido por uma sociedade capitalista que enriquece a custa do suor de um povo humilde que tem como ferramenta, um facão, uma enxada, uma foice e um machado para preparar a terra e alimentar seus filhos e os filhos de todo o país.

Após um ano meu avô retornou em busca de seus familiares e eu como sempre estava ali presente. Entre 24 e 26 de junho de 1994, a então Companhia Vale do Rio Doce, viveu um de seus maiores pesadelos: Mais de duas mil famílias organizadas pelo Movimento Sem Terra-MST, ocupavam de modo pacífico e ordeiro uma área contínua de terras, do lado de lá do Rio Parauapebas, chamada pelos camponeses Sem Terra da região de “Cinturão Verde” área ainda hoje sob concessão de uso da empresa (na época uma empresa do povo brasileiro).

Durou pouco a permanência dos Sem Terra na área. Logo, o aparato policial e para militar a serviço do grande capital em cena para garantir a expulsão das famílias. Começava assim o longo êxodo dessas famílias rumo a “terra prometida”. Terra prometida que só chegaria quase um ano depois, com a ocupação da Fazenda Rio Branco, que em novembro de 1995 com a terra liberada deu origem ao assentamento Palmares [...]. (R. C. P. S., T2009/Ciências Agrárias e da Natureza, I TEL (Dossiê de História de Vida).

O enunciado acima foi produzido na atividade pedagógica que consistia em produzir um dossiê, uma espécie de memorial das experiências que marcaram a vida dos estudantes. O objetivo é partir da história de vida e da história da comunidade para se promover o engajamento e a reflexão destes estudantes nos seus processos formativos ligado ao contexto histórico-social do qual fazem parte nas etapas posteriores do curso. O dossiê foi produzido na I etapa do curso, vinculada ao eixo *Sociedade, estado, movimentos sociais e questão agrária*, orientada pela temática *Histórias locais: Histórias de vida e comunidade* que tem como objetivo “produzir fontes orais sobre as trajetórias e experiências de vida de moradores da localidade, visando a construção narrativa, viando a construção narrativa de histórias locais”. (UNIFESSPA, 2014, p. 31).

Mediante a proposta da atividade pedagógica, o estudante procurou evidenciar em seus registros as suas experiências na conquista da terra. Trata-se de um relato que narra a trajetória de vida da família na luta pela terra, em busca de melhores condições de vida. Interessa-nos, captar na metáfora produzida neste enunciado, como no discurso, que remete à luta pela sobrevivência, sobressaem relações que o sujeito escrevente mantém com outros discursos que circulam na sociedade e são por eles afetados.

Iniciamos nossa análise a partir do fragmento: *Durou pouco a permanência dos Sem Terra na área. Logo, o aparato policial e para militar a serviço do grande capital [entrou] em cena para garantir a expulsão das famílias. Começava assim o longo êxodo dessas famílias rumo a “terra prometida”. Terra prometida que só chegaria quase um ano depois, com a ocupação da Fazenda Rio Branco.* Nosso interesse é percorrer a análise a partir do jogo de imagens produzido através da relação que o estudante estabelece entre a situação de confronto (Sem Terra X aparato policial e paramilitar; grande capital) e a voz religiosa que emerge como anunciadora de possibilidade de conquista da terra.

Nesse sentido, podemos dizer que a palavra Êxodo, originada do termo grego *éksodos*, significa “passagem” ou “saída”. Êxodo é o livro da Bíblia que relata o evento considerado mais importante da história do povo de Israel: a saída dos israelitas do Egito, onde viviam

como escravos. Sair desta condição significava chegar a Canaã, terra prometida por Deus, onde libertos de todas as condições desumanas a que estes estavam submetidos poderiam usufruir, finalmente, de um pedaço de terra e viver livremente.

Ao evocar este discurso, de cunho teológico/religioso, o estudante traz em seu discurso a metáfora das condições desumanas de trabalho nas terras dos grandes fazendeiros vivenciadas pelo seu avô para se chegar a “terra prometida”, materializada na fazenda Rio Branco que veio posteriormente a se constituir no Assentamento Palmares. Essa nova condição social, demarcada no discurso com a chegada na “terra prometida”, significa busca de superação da exploração e a valorização dos trabalhadores do campo como sujeitos capazes de transformar a realidade que os oprime.

Neste enunciado não somente as condições desumanas são trazidas ao discurso, mas também as marcas da identidade dos sujeitos envolvidos na luta. Essa identidade aparece quando o estudante diz que a luta é feita por *um povo humilde que tem como ferramenta, um facão, uma enxada, uma foice e um machado para preparar a terra e alimentar seus filhos e os filhos de todo o país*, características inerentes à vida e ao trabalho desenvolvido no campo. Na sequência desse enunciado que delineia a identidade do MST, o estudante produz uma *réplica* ou uma *contrapalavra*, nos termos bakhtinianos, que funciona como um modo de contrapor discursos que circulam na sociedade produzindo identidades negativas do MST, discursos que identificam os trabalhadores como “invasores”, “baderneiros”, num claro processo de criminalização.

Como um modo de se precaver contra essa imagem negativa socialmente produzida sobre os movimentos sociais do campo, o estudante descreve a ocupação ocorrida: *Mais de duas mil famílias organizadas pelo Movimento Sem Terra-MST, ocupavam de modo pacífico e ordeiro uma área contínua de terras*. Os qualificadores “*pacífico*” e “*ordeiro*” são índices de contrapalavras aos discursos do outro que, no jogo das forças políticas e ideológicas de classe produzem sentidos opostos a pacífico e ordeiro para construir outra identidade do movimento social do campo.

### **E03:**

O Objetivo desta comunidade é um só. Adquiri legalmente seu lote de terra. Em hipótese alguma estão querendo guerra. São famílias que, por ironia do destino não têm condições de comprar um chão. Porém a luta parece que ainda será extensa. Há já visto que já existe um mandato da juíza, ordenando a desapropriação da terra. Contudo, o oficial de justiça não apareceu por lá. Há rumores de que esteja esperando o apoio do Batalhão da Polícia, presença fundamental na execução destes casos de Desapropriação de Terras. Sabe-se que o Batalhão de Polícia concentra-se na Capital do Estado, e é acionado com uma ordem da Governadora. Até então, a mesma não havia dado ordem alguma. Assim, a comunidade ganhou um tempo a mais, e ameaças também...

A Senhora Presidente, foi ameaçada de morte dentro da própria Associação, enquanto trabalhava. Estando a mesma grávida de seis meses. Por esse motivo seu esposo, Senhor Saraiva, tomou á frente à luta, mesmo que com seus temores. (L. F. A.C. T2009, I TEL (Dossiê de História de Vida).

O enunciado de número 03, produzido por estudante da turma de 2009, inscreve-se em mesmo contexto de produção do enunciado 02, anteriormente analisado neste trabalho. Trata-se de enunciado retirado do Dossiê de História de Vida da estudante, o qual retrata partes importantes de sua vida familiar e de formação da localidade na qual reside.

Neste enunciado a estudante detalha circunstâncias duramente vivenciadas pelos sujeitos empenhados em garantir *legalmente seu lote de terra*. Ao retratar o histórico dessa luta, evidencia as ameaças sofridas e traz à cena discursiva a participação da mulher na luta pela conquista da terra, evidenciando, através desta participação a reelaboração do papel feminino na sociedade. Assim,

[...] a luta pela terra, ao mesmo tempo que coloca em cena sujeitos historicamente excluídos de diversos direitos formando uma identidade coletiva – a de sem-terra, produzida a partir de uma consciência de classe trabalhadora –, gera também a necessidade de recriação das identidades de gênero e do papel da mulher, cuja participação na luta social, desde a constituição do MST, tem posto em movimento práticas político-organizativas que recriam os espaços e as relações de gênero. (SCHWENDLER, 2009, p. 204).

No “seio” dos movimentos sociais, as mulheres participam da luta pela terra desde a primeira ocupação, organizada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) ocorrida em 1978. (SCHWENDLER, 2015, p. 90). Contudo, ao mesmo tempo em que a “luta social traz a mulher para a arena sociopolítica, permanecem muitos aspectos das tradicionais relações e hierarquias de gênero”. (p. 96). Isso é observado quando a estudante imprime em seu discurso o poder atribuído ao papel masculino. No dizer da estudante a liderança feminina é substituída pela masculina porque a mesma estava sob forte ameaça e ainda por cima estava grávida, reforçando a fragilidade atribuída à mulher. (*A Senhora Presidente, foi ameaçada de morte dentro da própria Associação, enquanto trabalhava. Estando a mesma grávida de seis meses*).

Schwendler (2015) observa que as mulheres têm participado da organização de diversos setores, especialmente do MST, mas seu envolvimento, mais forte, está na coordenação dos setores de educação e da saúde, ou seja, nos ambientes concebidos historicamente como sendo estritamente do universo feminino.

Importa-nos destacar, no discurso da estudante, que a luta pela terra, configurada na organização de acampamentos e posteriormente em assentamentos, se revela como um

momento importante para a constituição de novas relações de gênero. “No acampamento, pela sua organicidade interna, bem como pelas diferentes estratégias de luta, a mulher começa a pensar e a experimentar questões para além do cotidiano e do doméstico, ressignificando sua presença na história”. (p.208).

### 5.2.2 O embate dos sujeitos do campo com o Estado

Neste item, reunimos um conjunto de enunciados em que os sujeitos em formação trazem em suas vozes e nas vozes do outro a realidade das escolas do campo. As condições concretas das escolas do campo, particularmente na Amazônia, já foram problematizadas por estudiosos que se dedicam a esta temática. Por exemplo, em resultados de pesquisas realizadas sobre as escolas do campo na Amazônia, assim argumentam Hage e Barros (2010, p.350):

Ao nosso modo de encarar o problema, torna-se injustificável a manutenção de uma escola pública no campo sem as mínimas condições adequadas de infra-estrutura, mesmo que possamos identificar os esforços do poder público para garantir a educação escolar em regiões de difícil acesso, ainda encontramos uma política educacional comprometida em face do precário atendimento no que tange aos espaços adequados, infra-estrutura de apoio logístico, materiais e livros didáticos, formação de professores e conhecimentos curriculares reorientados pouco sintonizados com a lógica ambiental, cultural e produtiva amazônica.

No conjunto dos enunciados reunidos sob este tema, discutiremos os sentidos que os sujeitos da formação atribuem às políticas públicas, sugerindo sub-repticiamente o papel do Estado no tocante à garantia de direitos, particularmente o direito à educação, nas localidades rurais. Regularmente, a voz do Estado adentra os enunciados numa forma de denúncia de filhos e filhas de trabalhadores ao estado de coisas produzido pela forma como Estado tem negado direitos a estes sujeitos.

#### **E04:**

A Escola Nova Canaã foi fundada no ano de 1990 a partir de cobranças junto ao poder público da época. Funcionava com apenas uma turma multisseriada, a sala de aula era um espaço coberto com tábuas sem paredes, o quadro era improvisado no tronco de uma castanheira e as carteiras eram pedaços de pau ou tábuas que serviam como assento.

A primeira professora a senhora Alcenia Marques era moradora do local onde funcionava a escola sendo ela responsável pela nomeação da escola Nova Canaã.

No ano de 1990, devido ao aumento no número de alunos a escola passou a funcionar com duas turmas ambas multisseriadas. (F. A. C. T2009/Ciências Agrárias e da Natureza, III TEL).

**E05:**

Em 1995 os pais da comunidade reuniram-se e construíram uma escola comunitária de tábuas com duas salas de aula, três quartos um para cada professora guardar seus materiais didáticos cozinha, dois banheiros e dois quartos que serve como almoxarifado da escola. Só em 2004 o poder público atendeu o pedido da comunidade e construiu uma escola com duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros e dois mini quartos que serve como almoxarifado da escola. (F. A. C. T2009/Ciências Agrárias e da Natureza, III TEL).

Os enunciados de número 04 e 05 estão relacionados à pesquisa sócio-educacional realizada pelo estudante da LPEC que tinha por objeto de investigação as práticas pedagógicas, formal e não-formal, desenvolvidas em localidades rurais e as condições nas quais são ofertadas. Esta atividade de pesquisa está vinculada à temática *Práticas Pedagógicas em Localidades Rurais* e insere-se no eixo *Educação do Campo*.

Nos enunciados, o estudante procura assentar-se em fatos para descrever os primeiros espaços educativos instituídos no assentamento. Assim, percebe-se no enunciado que o estudante trouxe às suas reflexões as lembranças das primeiras ações educativas desenvolvidas na localidade, remetendo a sentidos da conhecida precariedade relegada às escolas do campo.

O tom expressivo com que o estudante descreve a realidade das escolas do campo traduzem também a realidade histórica da ausência de políticas públicas que atendam os direitos dos sujeitos do campo. Nesse sentido, lembra-nos Hage e Barros que,

[...] muitas das peculiaridades que caracterizam as escolas do campo em face de suas localizações territoriais, não têm sido consideradas com relação às políticas educacionais implementadas no país. Em muito isso se deve à existência de uma concepção urbanocêntrica de mundo que é hegemônica e que invisibiliza as escolas do campo, seus problemas, suas necessidades e sua importância no cenário atual. (2010, p. 04).

Esse sentido de abandono do poder público se inscreve na ausência de condições mínimas de funcionamento de uma escola (*sem paredes, o quadro era improvisado; apenas de uma única sala e banquinhos improvisados*). O discurso do estudante se configura marcado por uma ausência ou por improvisos que, de alguma forma remete também à ausência de uma política que conceba o campo como lugar em que as pessoas produzem sua existência material e simbólica. A expressão *banquinhos improvisados* mostra no relato do estudante o trabalho e o empenho discursivo em construir a imagem de um quadro desolador das condições físicas da escola. Se em outro contexto, banquinho possa remeter a uma expressão familiar, de caráter afetivo ou mesmo ao tamanho de um banco, aqui, o crivo

ideológico pelo qual passa este signo é outro: na expressão banquinhos improvisados podemos apreender o tom da denúncia. Vale dizer que os relatórios, ainda que não em muita escala, estão permeados desse tom denunciativo em relação à precariedade das escolas, revelando, assim, a ineficácia ou ausência de políticas públicas.

No entanto, ao mesmo tempo que estes sujeitos são colocados à margem de situações que favoreçam e potencializem o processo educacional, suas forças são direcionadas para o empenho coletivo da não conformação com a situação de descaso governamental, como podemos perceber no enunciado 05, em que podemos apreender marcas de enfrentamento dos sujeitos do campo na luta pela educação nos acampamentos. A resistência face à morosidade do Estado em atender a demanda educacional da comunidade se destaca neste discurso no momento em que a própria organização da comunidade assume a construção da primeira escola no local. Muito além da simples construção de uma escola, a educação do campo transita neste discurso, a partir de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo inseridos na luta social e solidária por educação.

No enunciado 05 pretendemos acenar para as marcas de enfrentamento dos sujeitos do campo na luta pela educação nos acampamentos. A resistência à morosidade do estado em atender a demanda educacional da comunidade se destaca neste discurso no momento em que a própria organização da comunidade assume a construção da primeira escola no local. Muito além da simples construção de uma escola, a educação do campo transita neste discurso, a partir de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo inseridos na luta social e solidária por educação.

No recorte 05, nosso primeiro foco analítico se volta para a temporalidade marcada em *só em 2004 o poder público atendeu o pedido da comunidade e construiu uma escola* [...]. Admitindo com Bakhtin que o enunciado não se encerra na forma da língua, mas traz em sua materialidade a historicidade, o que poderia ser apreendido como simplesmente a notação de um tempo, um período, uma data, a sequência “*só em 2004*” traz em si uma carga histórica, a denúncia da morosidade do Estado em atender aos direitos do povo. O operador *só* indica atraso, ação tardia, morosidade. O fato de a comunidade ter decidido construir a escola não significa que ela deixou de reivindicar o direito à educação. Essa resistência à “invisibilidade” praticada pelo poder público se mostra na decisão de construção da escola e a persistência na luta, cujo resultado não muito imediato foi que *Só em 2004 o poder público atendeu o pedido da comunidade*. Significa dizer que, embora o estudante enfatize que a escola demorou para ser construída, não se pode deixar de observar que o atendimento da prefeitura foi fruto da luta organizada e da resistência dos trabalhadores em estabelecer sua sobrevivência no campo.

Assim o enunciado 5 exprime a tensão entre sujeitos do campo e poder público ao evidenciar, por um lado, os sujeitos lutando por direitos, resistindo com improvisações de espaços físicos, como vimos no enunciado anterior, e, por outro, o poder público silenciando a existência e os direitos destes sujeitos. Nos sentidos apreendidos, o enunciado sugere que há uma luta constante dos sujeitos não apenas com o latifúndio, mas também com o estado que invisibiliza direitos. Por outro lado, os discursos veiculados no relatório indiciam que na luta por direitos, há gestos criativos de resistência.

### **E06:**

Mesmo o assentamento sendo instituído no ano de 1997. Este atendimento educacional só chegou aos jovens em maio de 2003. Após muitas reivindicações dos agricultores, teve início à primeira turma de ensino médio no Polo Gleba Jacaré. Nesse contexto, observamos que há contradições marcantes na oferta do ensino médio destinada a esse público da sociedade brasileira. A realidade vivenciada pela juventude é dramática, marcada pela desvalorização de suas raízes culturais e do espaço em que vivem. Ao invés de oferecer meios que contribua com o fortalecimento da organização social e da identidade dos jovens nos assentamentos, a formação ofertada aponta para a desarticulação desses sujeitos. Ao colocar o campo como um lugar atrasado, inferior ou coisa desse tipo, estimula o jovem a migrar para as periferias dos grandes centros urbanos. (F. O. A, T2011/Ciências Humanas e Sociais, VI TEL).

O enunciado 06 foi extraído do relatório produzido como resultado da pesquisa realizada no III estágio-docência em turmas do Ensino Médio localizadas no Campo. O Estágio é direcionado pela temática *Trabalho* e integra o eixo *Sistemas Familiares de Produção*. De acordo com o PP do Curso, a pesquisa teve como objetivo observar aspectos relacionados à vivência dos jovens em espaços escolares e não escolares; discutir as concepções de trabalho que veiculam entre os jovens da localidade e as contribuições da instituição escolar para os projetos de vida dos estudantes.

De acordo com a descrição, na coleta de dados da pesquisa, o estudante utilizou-se de observação sistemática da rotina dos estudantes e entrevistas com os sujeitos dos processos educativos para subsidiarem seus relatos, conforme exigiu o Plano de Pesquisa Socioeducacional da etapa.

Iniciamos nossa análise, observando que neste enunciado, assim como no anterior, a temporalidade é uma dimensão discursiva que se constrói no espaço, também numa perspectiva discursiva. Nesse sentido, Bakhtin (2000) explorou a relação que o sujeito estabelece com o tempo-espaço. Para o autor o tempo é redimensionado porque há sempre expectativas dos sujeitos em relação a lugares orientados pelo tempo, não propriamente lugares físicos, mas expectativas, sonhos, buscas. É nesse sentido que procuramos apreender

as marcas temporais que os alunos inscrevem em seus relatos, sempre numa relação irredutível com um lugar onde projetam sua existência material e cultural.

Assim, no enunciado acima, para o estudante, a oferta do Ensino em nível médio *só chegou aos jovens em maio de 2003*, seis anos após a constituição do assentamento. A entonação com que o estudante descreve a conquista do Ensino Médio no Assentamento, *após muitas reivindicações dos agricultores*, denota, mais uma vez, a força do embate entre comunidade e Estado. Apesar da conquista obtida com a oferta do Ensino Médio na comunidade, o estudante deixa entrever, em seu discurso, seu descontentamento em tom de denúncia quanto à desvalorização do campo e dos sujeitos que nele vivem quando ressalta que a formação oferecida aos jovens centra-se na *desvalorização de suas raízes culturais e do espaço em que vivem*, o que impulsiona, conseqüentemente, o deslocamento dos jovens para as cidades, em busca de trabalho, como veremos nos próximos enunciados.

O enunciado aponta, também, para a dimensão das questões que uma atividade acadêmica proporciona à instituição universitária desde que disposta a uma escuta atenta às diferentes vozes que sobressaem dos relatos. Nossa hipótese é que uma formação lastreada na articulação entre o mundo da sistematização teórica e a vida supera a dualidade tão presente na sociedade moderna entre saberes. Convoca para o interior da esfera acadêmica saberes que ainda estão fora do cômputo institucional.

### **E07:**

De acordo com os dados obtidos a maior parte dos educandos trabalham durante o dia, nessa perspectiva segundo alguns educandos “conciliar trabalho e estudo é uma tarefa difícil e cansativa”, no entanto, o Ensino Médio torna-se uma oportunidade de conseguir uma inserção no mercado de trabalho, onde os mesmos passarão a vender a sua mão de obra, com o objetivo de mudar de vida. Apenas uma minoria de educandos pensa no Ensino Médio como meio de uma formação para acessar o ensino superior. (L. S. S. T2011/Ciências Humanas e Sociais, IV TEL).

Outro tema que nos pareceu como uma problemática presente nos relatórios dos estudantes da LPEC e que incide sobre um dos princípios fundamentais para a Educação do Campo foi a relação entre escola e trabalho. Vale dizer que ao enunciarem sobre questões da vida cotidiana e escolar, esse tema emerge como uma outra camada de sentidos que dialoga com os discursos dos alunos. Nosso interesse é analisar como esses discursos emergem e remetem a que realidade dos sujeitos do campo, seja via formação seja na luta política.

Os enunciados que remetem à relação escola-trabalho foram retirados de um único relatório, produzido por uma estudante no 7º período do curso LPEC/2011, correspondente ao

VI tempo-espaço localidade. A pesquisa consistiu no estágio-docência de observação no Ensino Médio, cujo tema norteador era o *trabalho*. As orientações didático-pedagógicas seguem na mesma direção do enunciado 06. Embora, este tema tenha sido mobilizado em um único relatório, entendemos que os discursos singulares também devem ser tomados como indícios de representações coletivas de uma dada realidade, já que todo discurso carrega em si a relação com a história, com a coletividade.

A estudante centrou os seus esforços de investigação em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, formada por estudantes residentes em duas comunidades rurais, que se deslocam, no período noturno, para uma escola de localização urbana. Em seu relatório a estudante relata que uma das ações da pesquisa consistia em registrar e descrever como ocorria o processo de oferta do Ensino Médio e seus sentidos para estudantes do campo, tendo em vista a inexistência, nesta localidade, da oferta deste nível de ensino. No desenvolvimento da pesquisa a estudante utilizou-se de técnicas de observação da rotina de sala de aula, questionários, relatos/entrevistas com alunos, docentes e demais funcionários da escola. Para uma melhor aproximação de seu objeto de estudo participou do percurso realizado pelo transporte escolar juntamente com os alunos da escola.

Os discursos dos alunos do Ensino Médio delineiam a realidade dos alunos do campo que, compulsoriamente, se deslocam do campo para a cidade em busca de estudos. Nos enunciados, entram em cena: a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo e o lugar dos sujeitos sociais; seus espaços de vida comunitária e de trabalho no currículo e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas e como estas lidam com as expectativas dos jovens em relação ao mundo do trabalho.

O trabalho é intrínseco ao modo de vida dos trabalhadores rurais. Consiste em atividade inerente à condição humana, ao processo de criação, reprodução e humanização dos sujeitos sociais. Por isso, desde muito cedo, os filhos de agricultores são inseridos nas atividades produtivas. Esse é um processo natural da vida no campo.

Do enunciado acima podemos depreender que a estudante da LPEC selecionou para seus registros a difícil conciliação entre o trabalho, enquanto labor diário dos estudantes no campo, e os estudos, particularmente no nível médio que, raramente é ofertado nas escolas do campo, tendo os jovens de conciliar o trabalho no campo com os estudos na cidade. Chamamos a atenção à voz do estudante de ensino médio que, na entrevista realizada pela estudante evidencia a emblemática relação da escola com a vida material dos estudantes do campo como podemos ver no recorte: *conciliar trabalho e estudo é uma tarefa difícil e cansativa*.

O enunciado, em análise põe em evidência, pelo menos, dois posicionamentos antagônicos quanto à relação estabelecida entre escola e trabalho, mesmo que a estudante da LPEC não tenha posto em destaque, neste enunciado, a voz da escola quanto ao tratamento da temática em questão. De um lado, a complicada conciliação entre o trabalho no campo e a escola que não considera a vida dos sujeitos como ponto de partida e de chegada nos processos formativos; de outro lado, a esperança que os jovens ainda depositam na escola como condição para melhores condições de vida: *o Ensino Médio torna-se uma oportunidade de conseguir uma inserção no mercado de trabalho*. Este parece ser um dos dilemas que os jovens do campo enfrentam quando se encontram no momento de ingressar no Ensino Médio. Conforme anuncia o discurso, o trabalho exercido pelos jovens no campo é condição primordial para a sua sobrevivência e para garantir a sua relação identitária com a vida do campo. Por outro lado, aparece a escola separada desta realidade, ou seja, parece não adentrar na proposta da escola um espaço em que a relação escola-trabalho possa ser tratada de forma diferente desta representada pelo aluno da escola básica: *difícil e cansativa*. Resta-nos indagar: qual a conexão estabelecida entre a escola e as formas de produção desenvolvidas pelos estudantes este enunciado nos permite entrever?

O discurso da necessidade de acessar o Ensino Médio como forma de melhoria de vida é, na sequência, contraposto pela aluna da LPEC que de um ponto de vista avaliativo, elabora a reflexão de que *Apenas uma minoria de educandos pensa no Ensino Médio como meio de uma formação para acessar o ensino superior*. Numa relação interdiscursiva, a aluna põe em questão a ideologia do mundo do trabalho produtivo como sendo incorporada pelos jovens que enfrentam o dilema de produzir sua existência no campo e buscar sua formação em nível médio como garantia de melhores condições de vida. Em contraposição a esse discurso, a aluna coloca em seu horizonte discursivo o curso superior como outra expectativa que os jovens do campo deveriam ter. Essa heterogeneidade discursiva aponta para a complexidade, as contradições e desafios colocados para as políticas públicas que atendam às especificidades dos sujeitos do campo. Contrariamente aos modelos homogêneos de políticas governamentais, os discursos dos sujeitos sinalizam que tais políticas devem considerar esta heterogeneidade de sujeitos, vidas e expectativas.

No enunciado que segue, atentamos ainda para a relação escola-trabalho. No entanto, o enunciado traz no entrecruzamento de vários discursos a ausência de uma proposta curricular que tenha a vida da juventude do campo como uma dimensão formativa. Talvez porque subjaz à compreensão da escola o mesmo discurso contraposto pela estudante da

LPEC, no enunciado 07, ou seja, a compreensão de que aos jovens do ensino Médio está reservada apenas uma formação técnica para atender ao mercado de trabalho.

### **E08:**

Durante o estágio observação ocorreu a primeira Feira Geográfica do Ensino Médio das turmas do turno manhã e tarde, no entanto, a exposição aconteceu a noite. Os educandos do Ensino Médio da noite, tiveram o papel de observar o evento e depois produzir um relatório, no qual, tratava da importância dos temas escolhidos, a importância das atividades para melhorar o ensino aprendizagem, etc. no entanto a turma questionou porque eles também não fizeram parte da construção da Feira Geográfica. O educador de G Explicou: “porque esses trabalho requer muito tempo e pesquisa, mas no turno da noite falta muitas aulas, os ônibus não vão buscar, e além do mais, os educandos do turno da noite trabalha muito, então esses eventos só acarretaria em mais tarefas”. Ficou evidente que os educandos do turno noturno, são meros expectadores no evento, eles observaram os trabalhos apresentados pelas demais turmas, e faziam anotações, para depois produzir um relatório das atividades apresentadas pelas a outras turmas. (L. S. S. T2011/Ciências Humanas e Sociais, IV TEL).

Neste enunciado a estudante enfatiza a falta participação efetiva dos estudantes de Ensino Médio nas atividades didáticas desenvolvidas pela escola, denunciando a exclusão destes alunos no processo educativo. Conforme destaca a estudante, os estudantes do campo aparecem como meros observadores das ações educativas: *Os educandos do Ensino Médio da noite, tiveram o papel de observar o evento e depois produzir um relatório.* A única participação reduz-se à produção de um relatório sobre a importância dos temas escolhidos para melhorar o ensino aprendizagem.

No entrecruzamento de três instâncias discursivas (a estudante escrevente do relatório, o professor da escola e os estudantes de ensino médio), tem-se uma relação polêmica instaurada que aponta para a ausência de uma proposta de formação dos sujeitos do campo nas escolas que ofertam o ensino médio para estes sujeitos. Em seu relatório, a estudante da LPEC coloca em cena o posicionamento dos jovens ao questionarem o professor por excluí-los do processo formativo, retomando sentidos de resistência dos sujeitos do campo (*no entanto a turma questionou porque eles também não fizeram parte da construção da Feira Geográfica*). A voz justificadora do professor (*‘porque esses trabalho requer muito tempo e pesquisa, mas no turno da noite falta muitas aulas, os ônibus não vão buscar, e além do mais, os educandos do turno da noite trabalha muito, então esses eventos só acarretaria em mais tarefas’*) aponta para a compreensão de que o processo educativo parece ser inconciliável com a vida dos jovens trabalhadores do campo. Num processo de tradução do discurso do outro, a aluna da LPEC traz, no seu enunciado, como a escola tem visto estes jovens estudantes: *“meros expectadores”* dos processos educacionais, ao invés de incorporar seus modos de vida e valorizar a ideia de pertencimento destes sujeitos.

A voz do professor entrevistado se insere na forma de discurso relatado (BAKHTIN 2006): *‘porque esses trabalho requer muito tempo e pesquisa, mas no turno da noite falta muitas aulas, os ônibus não vão buscar, e além do mais, os educandos do turno da noite trabalha muito, então esses eventos só acarretaria em mais tarefas’*. Esse discurso deixa entrever que o tempo pedagógico dos estudantes de Ensino Médio é redimensionado pela escola, justamente porque o par educação-trabalho não é assumido pela escola como um princípio educativo. Como discute Ramos (2012), amparada nos estudos de Gramsci, o trabalho como princípio educativo, antes de impor à escola uma finalidade profissionalizante, propõe uma unidade educação-trabalho durante o percurso escolar. Desta percepção o trabalho é entendido como atividade criativa do ser humano, portanto, uma relação da escola com a vida, mas também o trabalho ligado à subsistência. Talvez seja esta dupla noção de trabalho que a escola tem dificuldade de incorporar, como sugerem estes discursos. Sendo assim, prevalece a expectativa de que cabe a ela apenas instrumentalizar os jovens para o mundo do trabalho. Por isso mesmo, não há tempo para a pesquisa, o transporte escolar é precário, há falta de aulas. Além disso, os alunos trabalham. Vejam que o trabalho aparece como um obstáculo para a escola, justamente porque há uma elisão entre escola e trabalho.

Este discurso apresenta um desafio para a escola e para uma proposta pedagógica cujos estudantes enfrentam, na vida a dura cisão ente escola trabalho. O desafio é o de garantir uma proposta pedagógica que tenha lugar para a reflexão sobre a formação do jovem do campo e o mundo do trabalho, uma vez que o Ensino Médio é a etapa final do processo de escolarização básica, devendo proporcionar uma formação geral para a vida, ao articular ciência, trabalho e cultura, conforme preconiza o discurso oficial contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96. Na mesma proposição, essa perspectiva é corroborada nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, onde o trabalho figura como um dos princípios educativos das práticas educativas no Ensino Médio. Nela o trabalho é conceituado em “[...] sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção e existência” (BRASIL, 2012).

Na compreensão de que as escolas do campo deveriam integrar as vivências de cada tempo humano, o trabalho compreendido nesta análise como um deles, no processo formativo dos educandos, Arroyo (2012, p. 736) destaca que:

Dar centralidade aos tempos de formação humana carrega uma opção por uma concepção de educação como humanização e pela retomada da educação, da formação humana, como direito [...]. A retomada do direito à educação como direito à formação humana plena repõe para a pedagogia e para a escola assumirem esses

processos de produção do ser humano como humano pleno – no trabalho e nas relações sociais e de produção da existência e na educação escolar.

O respeito dos tempos de formação humana forjada nas relações estabelecidas pela vida no campo significa eleger o sujeito e suas experiências de vida como centro da produção do conhecimento.

A partir das pistas dadas pelo excerto: *porque esses trabalho requer muito tempo e pesquisa, mas no turno da noite falta muitas aulas, os ônibus não vão buscar, e além do mais, os educandos do turno da noite trabalha muito, então esses eventos só acarretaria em mais tarefas*, percebemos que este discurso está dialogando com certos sentidos acerca dos estudantes trabalhadores e do processo educativo que os envolve. Vejamos quais são:

a) *‘porque esses trabalho requer muito tempo e pesquisa’* – os estudantes do campo não têm tempo para se dedicar ao trabalho. Além disso, coloca a pesquisa como algo externo ao tempo, como uma tarefa a mais.

b) *‘mas no turno da noite falta muitas aulas, os ônibus não vão buscar’* – os estudantes estão em desvantagem no processo educativo, ou seja, faltam-lhes conhecimentos necessários e suficientes para compor o trabalho da Feira educativa;

c) *‘e além do mais, os educandos do turno da noite trabalha muito, então esses eventos só acarretaria em mais tarefas’* – reforça-se as tarefas educativas e o “estudar” como algo penoso, cansativo e como sobrecarga de trabalho.

Na perspectiva dialógica defendida neste trabalho, na qual assumimos o texto como parte material de uma situação de troca, em que enunciador só pode tomar a palavra porque, ao fazê-lo, constrói uma imagem daquele a quem ele se dirige, podemos dizer que a estudante ao trazer em seus discursos, a situação vivenciada por jovens do campo, explicita para a esfera universitária as condições emblemáticas da relação entre escola e modos de vida dos sujeitos do campo. A pergunta que fica: como tornar esta problemática, objeto de enfrentamento teórico, metodológico e político dentro do curso cuja proposta pedagógica potencializa a formação crítica dos sujeitos? Sabemos que as respostas não podem ser formuladas na abstração, por isso mesmo, não é objetivo do trabalho esperar respostas imediatas e pragmáticas. As perguntas se colocam neste estudo como indicativos de potencialidades de debates no interior do curso, no enfrentamento do próprio ato de formação.

### **5.2.3 Saber docente centrado no "como fazer"**

Os enunciados reunidos sob esta temática remetem a uma forte atenção dos estudantes da LPEC a questões concernentes a metodologias de ensino nas escolas do campo. A atenção dispensada a este aspecto do trabalho docente, ora assume um tom positivo, ora negativo.

Mediante o exposto, nossa atenção se volta a esses discursos para melhor compreendermos que concepção de formação pode estar subjacente a um discurso em que a metodologia de ensino, ou seja, o *como fazer*, muitas vezes sobrepõe-se ao *que fazer, por que fazer e com quem fazer*.

A pergunta inicial que se coloca é: com que outros discursos os discursos do método estão dialogando? Com a sua formação na universidade? Com a sua memória de professor ou de aluno da escola básica? Com os discursos que circulam na sociedade em geral sobre o que significa ser um “bom professor”? Esse discurso nos chamou a atenção pela regularidade com que ele aparece na maioria dos relatórios. Significa que o *como fazer* do professor recebe centralidade nas pesquisas dos estudantes da LPEC e, certamente, esses discursos dialogam com condições históricas do fazer docente.

Vejamos os enunciados abaixo:

#### **E09:**

Durante o estágio, observando uma aula sobre alimentação e saúde o professor utilizou o conteúdo do livro, discutiu o assunto com a classe utilizando atividades e algumas falas dos educandos para desenvolver seu método de ensino. No entanto percebi a grande falta que ouve por não utilizar exemplos do próprio cotidiano dos alunos, realizar uma pesquisa com os alunos para melhor compreender como é abastecido o mercado de alimento do município poderia despertar o interesse do aluno para então aprofundar seu conhecimento. (A. A. S. T2011/Ciências Agrárias e da Natureza, IV TEL.).

#### **E10:**

Embora a professora usasse somente o livro didático nas aulas, em três momentos ela trouxe exemplos da atividade para a realidade dos alunos, nestes momentos houve uma participação maior dos alunos, dando exemplo, também esses exemplos foram dois ou três, logo a professora pediu para os alunos responderem as duas questões do livro, neste momento finalizou o diálogo interativo na sala. (M. E. C. G. T2011, IV TEL).

#### **E11:**

Seguindo o conteúdo e o plano de aula, o professor quando vai trabalhar texto começa com a leitura oral do mesmo, introduz perguntas reflexivas, depois passa para as questões envolvendo interpretação propostas no livro, onde os alunos se sentam juntos e vão copiar e responder, na maioria das vezes é assim que acontece. Com o estudo da gramática, a metodologia é quase a mesma, estudo dos conceitos do conteúdo após a explicação por meio de exemplos, realizar o exercício, vem a atividade individual, realizada na sala, onde os alunos passam as perguntas do livro para o caderno e em seguida respondem as mesmas. Há algumas vezes que as questões do livro são substituídas por questões da autoria do professor. Enquanto os alunos respondem silenciosamente as questões, o professor sempre prepara algo para depois, e acabado o tempo as questões são corrigidas ou deixadas para a aula seguinte. Em linhas gerais esse é o modo como as aulas seguem os três dias da semana. (A. C. S. D. T2011/Letras, IV TEL).

**E12:**

Observando a rotina dos alunos em sala de aula, percebi que a professora estava ministrando uma aula que tinha como principais materiais de apoio o livro didático, o quadro e o giz. Geralmente os professores escrevem os conteúdos no quadro, em seguida explicam, os alunos escrevem e respondem as atividades e depois as desenvolvem para os professores corrigirem. (M. R. J. T2009/Ciências Humanas e Sociais, III TEL).

**E13:**

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da aula foi de forma expositiva tendo como suporte pedagógico livro didático quadro branco com as atividades pouco incentivando a investigação ou a pesquisa e a princípio não vejo atividades trabalhadas envolvendo projetos ou ações em grupo, também não observei a exploração dos saberes locais do tipo: Histórias orais, conhecimentos locais ou contos populares. (F. A. C.T2009/Ciências Agrárias e da Natureza, III TEL).

Estes enunciados constam de relatórios escritos durante a realização do estágio de observação em turmas da segunda etapa do Ensino Fundamental. Esta atividade curricular tem por objetivo aproximar os estudantes da LPEC do projeto pedagógico destas escolas assim como permitir-lhes a reflexão sobre suas aproximações com os princípios de Educação do Campo. Trata-se de uma atividade realizada no eixo *Saberes Culturas e Identidades* direcionada pela temática *Saberes Escolares*.

A atividade investigativa é denominada de *Estágio-docência de Pesquisa Observação Sistemática* e incide na observação de saberes escolares, metodologias, currículo oficial e currículo praticado nas escolas eleitas para investigação. Embora haja essa diversidade de questões a serem observadas pelo estudante da LPEC, os relatórios mostram que a ênfase recai sobre a metodologia de ensino do professor da escola. Essa ênfase já produz um efeito que nos faz perguntar por sentidos a ela relacionados.

Diante dos enunciados dispostos acima, iniciaremos as análises a partir de fragmentos nos quais os alunos da LPEC refletem sobre a atuação pedagógica do outro, na figura do professor em exercício na sala de aula, ao mesmo tempo que (res) significam o próprio saber-prático do educador do campo. Em seus registros de observação, os estudantes, em meio a diferentes tempos do processo de ensino e aprendizagem e de forma geral, descrevem a realidade do contexto de sala de aula e se posicionam diante das situações “problemáticas” encontradas durante a pesquisa, bem como sugerem intervenções que julgam necessárias para superar as situações adversas, ocorridas no processo de ensino e aprendizagem observado durante a pesquisa. Os resultados demonstram que os professores em formação observam a didática do professor de sala, questionando-as, confrontando-as e avaliando-as diante do que consideram como prática pedagógica transformadora e condizente com as necessidades específicas dos sujeitos do campo.

Na representação dos estudantes, o professor da escola básica do campo é caracterizado como aquele que: 1) **se limita ao uso do quadro, do giz e do livro didático como únicos suportes pedagógicos para realizarem suas aulas** (*percebi que a professora estava ministrando uma aula que tinha como principais materiais de apoio o livro didático, o quadro e o giz*); 2) **poucas vezes utiliza exemplos do cotidiano dos estudantes ou a pesquisa como fonte de produção de conhecimento** (*pouco incentivando a investigação ou a pesquisa e a princípio não vejo atividades trabalhadas envolvendo projetos ou ações em grupo, também não observei a exploração dos saberes locais do tipo: Histórias orais, conhecimentos locais ou contos populares*); 3) **segue uma linearidade na aplicação das atividades didáticas** (*Geralmente os professores escrevem os conteúdos no quadro, em seguida explicam, os alunos escrevem e respondem as atividades e depois as desenvolvem para os professores corrigirem*).

Essas representações, de cunho negativo, são encontradas em muitos escritos dos estudantes da LPEC nos quais também se encontram marcas linguístico-discursivas que revelam uma tentativa de contribuir com o processo educativo do professor em observação, ao dar sugestões que acreditam levá-lo a superar práticas consideradas inadequadas. Ao mesmo tempo, essas avaliações delineiam as representações dos estudantes sobre o que seja um bom educador” do campo, como no trecho do enunciado 09: *realizar uma pesquisa com os alunos para melhor compreender como é abastecido o mercado de alimento do município poderia despertar o interesse do aluno para então aprofundar seu conhecimento* e do enunciado 13: *não vejo atividades trabalhadas envolvendo projetos ou ações em grupo, também não observei a exploração dos saberes locais do tipo: Histórias orais, conhecimentos locais ou contos populares*.

Nos fragmentos destacados na centralidade no fazer é atravessada por sentidos que por vezes colocam na adoção desta ou daquela metodologia o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Ao se colocar na cena enunciativa propostas que visam melhorar o processo educativo em observação, os estudantes parecem querer se distanciar da imagem negativa do professor observado, como também (re) construir para si mesmo a imagem do educador comprometido com a história de vida dos sujeitos do campo.

Os enunciados firmados no discurso da ação (o professor fez isso ou não fez aquilo), em detrimento da tentativa de compreender o porquê de tais ações, nos impulsiona a colocar em questão o debate sobre a Pedagogia das Competências (RAMOS, 2010), como forte tendência no campo da formação de professores e bastante difundida nos documentos oficiais que orientam a educação no Brasil. Retomar o discurso do outro, ou seja, das competências,

torna-se necessário, uma vez que analisar os discursos significa considerar as dimensões social e histórica dos textos para examinar tanto os processos de constituição discursiva quanto as representações que deles emergem.

Na década de 1990, o termo competências ganhou força, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atender às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital. Nessa concepção pragmática da docência, a ênfase recai sobre a valorização das subjetividades e diferenciação individual. No campo da educação, as ideias de Perrenoud foram amplamente divulgadas, inclusive pelo enquadramento de suas ideias em textos oficiais que legitimam a educação do país, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. Ao discutir, em seu livro *10 novas competências para ensinar*, sobre o desenvolvimento das competências, Perrenoud (2000) apresenta uma espécie de lista de competências necessárias para que o professor desenvolva o seu trabalho com eficiência. São elas:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração escolar;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar a própria formação.

Vejamos que os discursos dos estudantes, ao destacar o “como fazer” em seus escritos resultantes das observações, podem incorrer nesta lógica das competências elencadas por Perrenoud, se tais enunciados não forem tomados no próprio processo formativo dos estudantes como objeto de problematização. Assim, o diálogo entre as diferentes vozes sustentadoras do discurso possibilitado pelas reflexões realizadas pelos estudantes da LPEC, abre espaço para flagrarmos as concepções e representações pedagógicas nas quais se assentam os processos educativos investigados e trazidos pelos estudantes da LPEC em seus escritos.

Ao analisar os enunciados acima, atentamo-nos ainda para o fato de que nos discursos cujo foco recai sobre a metodologia de ensino, o livro didático aparece como o agente

responsável por desvirtuar o projeto de ensino inovador e/ou transformador sugerido nas observações. Na avaliação dos estudantes, o recurso é utilizado como único meio desencadeador da aprendizagem e utilizado pelo professor não tão somente como um recurso pedagógico no qual poderá apoiar o seu trabalho, mas como objeto indispensável do planejamento pedagógico. Obviamente, que os discursos dos estudantes dialogam com o discurso acadêmico que tem feito a crítica contundente à ilustre presença do livro didático como única fonte de (in) formação do professor da escola básica. Nessa relação dialógica, é possível perceber no discurso dos estudantes que o livro didático é o “vilão” do processo de ensino e aprendizagem, ora acomodando o professor no fazer docente, ora retirando do discente a oportunidade de discutir o seu contexto histórico, político e social, através da investigação e da pesquisa (*o desenvolvimento da aula foi de forma expositiva tendo como suporte pedagógico livro didático quadro branco com as atividades pouco incentivando a investigação ou a pesquisa*).

Nos enunciados que abarcam o tema em destaque nestas análises, a “didática problemática” do professor é colocada em contraposição ao campo da prática social. A negação ou o silenciamento de temáticas advindas da realidade social dos estudantes são constatadas no momento em que o professor faz uso tão somente do livro didático em suas aulas. Estes enunciados talvez nos instigue a pensar sobre a falsa dicotomia entre técnica e conteúdo na relação pedagógica entre professor e aluno, na transmissão e apropriação sistematizada não somente de conteúdos, mas de visões de mundo. Se nos constituímos histórica e socialmente como não dialogar com os saberes do cotidiano, de nossa vivência em sociedade?

Pelo exposto, depreende-se que uma didática instrumental considera como relevante tão somente os meios e as técnicas (o como fazer), e, caso o professor seja bem sucedido no uso desses meios e técnicas, o sucesso do processo educativo estará garantido. A concepção é de que os meios em nada se vinculam com a concretude do processo educativo, ou seja, com sua historicidade e papel social. É como se, através dos meios, fossem veiculados conteúdos que não pudessem ser questionados ou que correspondessem a verdades inquestionáveis.

A disposição do livro didático como único recurso do qual o professor lança mão aponta para práticas pedagógicas vinculadas ao modelo tradicional de ensino e denota aspectos do currículo que se distanciam dos princípios do projeto de Educação do Campo almejado pelos sujeitos do campo. Neste sentido, os discursos convergem para outra temática a qual denominamos de *Tensões entre os saberes escolarizados e os saberes do vivido* com o intuito de mostrar, nos discursos, as expectativas dos estudantes da LPEC em torno da

transformação da escola e dos processos educacionais vivenciados e praticados nas localidades.

#### **5.2.4 Tensões entre os saberes escolarizados e os saberes do vivido**

Identificamos nesse tema/sentido, enunciados nos quais os estudantes da LPEC discutem problemáticas relacionadas ao currículo e refletem sobre a dimensão dada à construção dos conhecimentos produzidos no campo. Os enunciados foram produzidos durante as observações dos estudantes do campo em turmas de Ensino Fundamental e Médio.

Chamamos a atenção nesta temática para a tensão denunciada pelos estudantes, em seus discursos, quanto ao silenciamento dos saberes dos sujeitos em detrimento dos saberes escolares. Aqui vemos a presença de um diálogo discursivo do estudante da LPEC com o projeto de Educação do Campo que defende a relação dos conteúdos sistematizados com os saberes cotidianos dos sujeitos que adentram a escola.

Os enunciados 14 e 15, apesar de terem sido produzidos por estudantes de turmas diferentes, inserem-se no mesmo eixo de conhecimentos: *Saberes Culturais e Identidade*. A pesquisa tinha por objetivo investigar “os saberes escolares na prática docente e currículo escolar, visando: observar os saberes escolares na educação rural, enfocando as relações educativas e os conteúdos do currículo praticado” [...]. (PP/LPEC, 2014, p. 42).

#### **E14:**

Dentro do processo pedagógico da escola pude perceber as dificuldades dos professores em relação ao planejamento de ensino, os mesmos seguem os livros didáticos para a seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esse material didático está longe da realidade desses alunos. (C. M. C. T2009/Ciências Humanas e Sociais, III TEL).

#### **E15:**

Os saberes que a escola apresenta aos alunos é unicamente aqueles escritos no livro didático, não existe um cruzamento dos textos com a realidade dos sujeitos, a valorização da cultura e conhecimentos empíricos de cada aluno não é levada em consideração na sala de aula. Nas aulas o educador utiliza somente o livro didático e o caderno dos educandos para cópia e resolução de atividades, os meios de avaliações são únicos, os alunos respondem todas as questões e tiram notas boas, se não conseguem responder as questões conforme o que o educador corrigiu para ele, os alunos não aprenderam nada ou não é capacitado para ser promovido para outra série/ano. (L. S. S. T2011/Ciências Humanas e Sociais, IV TEL).

Sabemos que o livro didático é um recurso do qual o professor poderá lançar mão durante o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, sabe-se que o processo de produção de livros didáticos, desde seu surgimento, tem sido questionado por sua produção atender, por vezes, interesses editoriais, que vão na contramão da diversidade de orientações pedagógicas postas em questão quando se trata de diversidade educacional, o que interfere na qualidade do livro didático e, inevitavelmente, no processo de ensino aprendizagem.

Silva (2012), ao discutir sobre a fetichização em torno do livro didático, ressalta como esse recurso pedagógico, ao longo dos anos, tornou-se supervalorizado na cultura escolar brasileira. Segundo o autor, “esse status alcançado nas representações sociais pelos livros didáticos é resultado de uma complexa trajetória histórica, uma significativa relevância econômica, e de contornos ideológicos e políticos, sobretudo no período republicano brasileiro”. (SILVA, 2012, p. 803).

Paulo Freire escreveu no livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p.67). Nesta perspectiva, a educação não pode restringir-se à permanência em uma sala de aula, protegida por muros que a separam da realidade.

Neste sentido, a materialidade discursiva, expressa nos enunciados, aponta para uma nova realidade de educação do campo a partir *da realidade dos sujeitos, a valorização da cultura e conhecimentos empíricos de cada aluno* na sua necessária dimensão ético-política. O enunciado faz alusão a uma nova postura pedagógica ligada à estratégia de um projeto de transformação da realidade do campo, de empoderamento e de emancipação dos sujeitos coletivos.

Pistrak (2005) afirma que não é possível ocorrer uma prática pedagógica transformadora na escola sem que essa seja fundamentada numa teoria pedagógica revolucionária. Significa dizer que a prática pedagógica desprovida de uma teoria de pedagogia social produz uma espécie de acrobacia sem nenhuma finalidade social, utilizada somente “para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas” (p. 24).

Utilizar o livro didático como único apoio ao trabalho do professor *sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude*, conforme é ponderado no enunciado 14, poderá implicar na não reflexão das realidades locais, como sinalizam os enunciados em análise.

Restringir a construção do conhecimento *unicamente aqueles escritos no livro didático*, o qual apresenta um conteúdo unificado com textos específicos e em grande parte

traduzindo as necessidades das camadas sociais privilegiadas socialmente, torna-se um empecilho no desenvolvimento de projetos educativos com enfoque nas peculiaridades locais. Isso porque o próprio livro didático dita o roteiro da aula, deixando de lado *a valorização da cultura e conhecimentos empíricos de cada aluno*. O livro didático localizado numa posição central, como principal e única fonte confiável da reprodução de saberes, sem que o mesmo esteja aberto ao diálogo e debates relacionados às problemáticas apresentadas por ele, poderão corroborar com o histórico de ações alijadoras da história dos sujeitos do campo.

Ter o livro didático como único desencadeador de conhecimentos nos remete à precariedade relegada às escolas do campo. Assim, não podemos perder de vista que essas limitações das condições materiais das escolas do campo “evidenciam a contradição entre o discurso do direito, marco jurídico e a política educacional específica” (SILVA, 2009, p. 348).

Além do livro didático figurar como único mecanismo desencadeador da aprendizagem, os enunciados ainda denotam a concepção educacional preponderante nas práticas metodológicas observadas nas escolas do campo pesquisadas pelos estudantes, a concepção de educação tradicional, cuja figura central é o professor, como demonstra o enunciado abaixo, fruto das reflexões da estudante que elaborou o enunciado 16:

### **E16:**

O educador ministra suas aulas baseadas somente no livro didático, não tem pesquisas bibliográficas nem aproximação dos conteúdos com a realidade dos sujeitos, os alunos não discutem os textos que são lidos durante as aulas, não falam, só ouvem o que o professor lê ou fala. A sistematização dos conteúdos é por meio de escrita de atividade e correção da mesma, os alunos não falam não tem voz ativa nas socializações das atividades até porque se torna muito difícil o entendimento dos textos sem algo palpável.

Durante a observação na sala de aula na disciplina de História foi possível perceber que não há diálogo entre educador-educando, a metodologia sempre consiste em entrar na sala de aula alertar os educandos sobre o conteúdo a ser estudado, ordenar que os educandos abram o livro didático nas páginas indicadas, e realizar leituras individuais e em voz baixa, e responder a atividade, pois na próxima aula o educador irá corrigir e “dar o visto”, não se atentando se a questão está certa ou errada. (L. S. S. T2011/Ciências Humanas e Sociais, III TEL). (L. S. S. T2011/Ciências Humanas e Sociais, IV TEL).

Conforme enunciamos, algumas marcas da concepção tradicional e conservadora de ensino marcam o enunciado acima:

- a) **O professor como único detentor do saber:** [...] *os alunos não discutem os textos que são lidos durante as aulas, não falam, só ouvem o que o professor lê ou fala* [...].
- b) **Ensino mecânico e livresco:** [...] *O educador ministra suas aulas baseadas somente no livro didático* [...]

- c) **A aplicação da aprendizagem/verificação como finalidade do processo educacional:** [...] *na próxima aula o educador irá corrigir e “dar o visto”, não se atentando se a questão está certa ou errada [...]*

As marcas nas sequências, acima, presentes no enunciado 16, apontam para práticas pedagógicas centradas na visão tradicional de ensino, cujo foco incide na figura do professor como único detentor do saber, enquanto que os alunos se posicionam apenas para receber e reproduzir o suposto saber “depositado” por seu professor. Desta forma, *os alunos não discutem os textos que são lidos durante as aulas, não falam, só ouvem o que o professor lê ou fala* ou ainda o ritual de copiar e escrever da lousa de forma mecânica sem questionamento, sem interação, sem reflexão denotam os alicerces do projeto de educação desenvolvido nas escolas do campo observadas pelos estudantes da LPEC.

Contrariando a escola tradicional, os discursos “gritam” por um novo projeto educacional no qual o aluno tenha liberdade de expressão, cuja metodologia esteja pautada numa ação educativa de ordem social e cultural.

Sem perder de vista a importância da articulação dos saberes acadêmicos, com o campo social de vida dos estudantes e as representações pedagógicas que estão na base da teia discursiva, os estudantes municiados pelas contribuições das leituras realizadas no percurso educativo, ampliam seus horizontes de análise evocando discursos da academia para corroborar suas reflexões, numa perfeita relação dialógica.

### **E17:**

Durante as aulas evidenciamos que o foco principal é somente repassar os conteúdos, sem fazer relação com outras matérias, fazendo uso do que FREIRE, Paulo 1987, p. 58, o chama de modelo “bancário” da educação, onde o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios, “os professores”, aos que julgam nada saber, “os alunos”. Esse é o principal estilo de aula que observamos, onde na maioria das vezes não há participação efetiva dos alunos, apenas chegam e sentam, algumas vezes fazem o que a professora pede, geralmente uma cópia do conteúdo escrito no quadro e vão embora sem haver aprendizagem por nenhuma das partes. (A. S. R. R. e R. A. S. R. T2011/ Ciências Agrárias e da Natureza, IV TEL).

Neste enunciado os estudantes com o intuito de acentuar e/ou comprovar as situações expostas em seus escritos, baseadas em observações realizadas da prática docente, colocam em evidência saberes da academia ao trazer reflexões de Paulo Freire para confrontar a postura pedagógica que, tradicionalmente, se perpetuou no cenário educacional, na qual o professor aparece como aquele que detém o conhecimento enquanto que o estudante é considerado como desprovido de conhecimento.

Há marcas, neste enunciado, que denotam a ineficácia da mera transmissão de conhecimentos, baseada na *cópia do conteúdo escrito no quadro*. A principal delas é que na conclusão das aulas não houve *aprendizagem por nenhuma das partes*. As partes (professor e aluno) são colocados neste cenário, na mesma condição de aprendiz, reconhecendo que ambos perderam uma excelente oportunidade de compartilhar saberes, interagindo dialogicamente.

Na relação dialógica defendida por Paulo Freire o diálogo é visto como postura necessária ao professor mediador capaz de articular as experiências dos alunos com o seu mundo, com sua existência. Acrescenta que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Assim estabelecer a dialogicidade entre estudantes e educadores é superar a “cultura do silêncio”<sup>32</sup>, na qual um indivíduo busca impor suas opiniões, concepções e valores sobre outros, na contramão do processo dialético necessário à prática educativa. Nas palavras de Freire (1981, p. 50) significa dizer que “pensar é difícil; dizer a palavra, proibido”.

Na complexidade do processo educativo, fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais que o envolvem, os estudantes da LPEC compreendem que esse não pode ser efetivamente conduzido separado da interação dialógica entre escola e vida, escola e sociedade a que este processo exige, ou seja, os conhecimentos devem (re) produzidos levando-se em consideração os contextos concretos e as dinâmicas sociais, políticas e culturais dos estudantes da escola básica.

Ao reclamar que se olhe o estudante com totalidade, os discursos introduzem através da sequência *sem fazer relação com outras matérias*, a importância da interdisciplinaridade no processo educacional. Esta exigência é marcada nos enunciados a seguir:

**E18:**

A falta de interdisciplinaridade e aulas práticas tornam as aulas com pouca criatividade e sem ligação com o meio externo, ligação com o que se aprende com o meio em que o educando está inserido, tornando um conhecimento vago por falta de significação. (A. S. R. R. e R. A. S. R. T2011/ Ciências Agrárias e da Natureza, IV TEL).

**E19:**

---

<sup>32</sup> Freire usa esta expressão em *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*, Paz e Terra, 1981.

Quando trabalha utilizando mecanismos de ensino baseado em uma única disciplina, o educando não consegue ligar o que está sendo ensinado em sala com sua vida, com seu cotidiano, dessa forma aprende, decora apenas para o momento em que vai ser avaliado sem dar a importância verdadeira ao aprendizado.

O planejamento e métodos de ensino são fatores que devem ter ênfase em descentralizar o aprendizado apenas do espaço escolar para que o educando compreenda o meio em que está inserido e suas relações, desta forma a escola, o “professor” estará preparando sua inserção na sociedade atual (A. S. R. R. e R. A. S. R. T2011/ Ciências Agrárias e da Natureza, IV TEL).

Muito presente nos discursos oficiais, em projetos educativos e no discurso acadêmico, os enunciados acima acenam para a necessidade de uma organização curricular que privilegie a interdisciplinaridade. O estudante acredita que quando o professor trabalha com uma *única disciplina o educando não consegue ligar o que está sendo ensinado em sala com sua vida, com seu cotidiano*. Além disso, estes saberes interdisciplinares perdem sua *significação* e tornam-se *vago* se não estiverem interligados ao *meio externo*, ou seja, à realidade social do estudante.

Geralmente a ideia de um projeto educacional interdisciplinar concorre em sentido contrário à organização estanque de disciplinas que não dialogam entre si favorecendo a produção do conhecimento compartimentado. No discurso, ao contrário do currículo disciplinar, a interdisciplinaridade favorece um outro arranjo para o conhecimento escolar, (re) significando-o, mobilizando-o para novas configurações, para a preparação da inserção do sujeito na *sociedade atual*.

Nos enunciados acima, a interdisciplinaridade está entre a prática que desafia os professores do campo a inovar em suas aulas em meio ao descompasso das amarras da disciplinaridade. Nos discursos os estudantes apresentam o professor do campo como aquele que sente dificuldade em articular o trabalho das disciplinas isoladamente com o trabalho de integração das mesmas em um projeto cuja realidade social seja o foco.

Apesar da prática interdisciplinar já estar bem difundida, a culpabilização do professor em não implementá-la é latente nos discursos. No entanto, há que considerar que estes discursos podem denotar resquícios da formação docente, balizada pelo ensino fragmentado, dividido em áreas do conhecimento.

Essa necessidade de interligação é apontada pela insuficiência dos campos disciplinares em responder a determinadas questões que o meio social do campo tem exigido. Quando isoladas dentro das especializações, as disciplinas muitas vezes não oferecem respostas aos problemas que afetam a sociedade. Desta forma a interdisciplinaridade é apontada, portanto, como uma alternativa para se pensar a organização do conhecimento, na

tentativa de romper com as fronteiras disciplinares, que muitas vezes podem limitar a produção dos saberes por não conseguir perceber suas vinculações mútuas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que tratam da Educação do Campo como um fenômeno social e educacional, bem como sua dinâmica de consolidação demonstram que a mesma está inter-relacionada ao protagonismo de sujeitos organizados pela mesma causa: a concepção de um projeto popular de desenvolvimento do campo e por conta disso não pode ser compreendida dissociada das circunstâncias históricas, sociais e políticas que envolvem a sua gênese.

Nos espaços discursivos provocados pelos movimentos sociais e sindicais de luta do campo postula-se a formulação de políticas públicas suficientes para o devido reconhecimento e valorização das particularidades do campo e de seus sujeitos. Destas Políticas Públicas de Educação do Campo procuramos compreender, especialmente, as bases conceituais da Formação de Educadores do Campo, direcionando nossa atenção para a Licenciatura em Educação do Campo ofertada pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sediada no município de Marabá, no estado do Pará. Para isso, tornou-se necessário compreender a Educação do Campo em sua tríade de sustentação (CALDART, 2008).

A partir dos estudos referenciados na pesquisa pudemos averiguar que a dinâmica formativa, bem como os princípios do curso LPEC/Unifesspa filiam-se às primeiras experiências-piloto de implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, cuja concepção é resultado de instigantes debates por parte das instâncias de luta por políticas públicas educacionais que consideram e lutam pelo reconhecimento do campo como espaço de produção material de vida.

Num esforço de afirmação da Educação do Campo como política pública, o curso da LPEC, na Unifesspa, além de preparar educadores para atuação em Escolas de Educação Básica ainda os prepara para atuar, profissionalmente, na gestão dos processos educativos e comunitários, ou seja, para além dos espaços escolares. Outro diferencial do curso se refere à formação por área de conhecimento associada a uma proposta efetiva de Alternância Pedagógica.

Na perspectiva deste curso, a formação de educadores por área de conhecimento contribui, significativamente, na superação da disciplinarização dos saberes, ainda hegemônica nos currículos das licenciaturas em geral. Por sua vez, a Pedagogia da Alternância, como apontam os marcos normativos da Educação do Campo e as experiências pedagógicas desenvolvidas no Brasil, vem sendo apontada, metodologicamente, como uma excelente estratégia pedagógica ao estabelecer relação expressiva com pelo menos duas

instâncias de saberes: o acadêmico e o local. A alternância, neste sentido, é tida como forma de associar os processos de aprendizagens,

[...] tanto para a aquisição/construção de conhecimentos/saberes necessários á vida cotidiana quanto para a qualificação profissional. Sua realização possibilita a relação teoria-realidade por meio da reflexão e da atividade empírica, condição essencial para a construção do conhecimento. Trata-se de uma práxis educativa. Considera-se, portanto, que essa forma de organização do processo educativo por alternância é a que melhor se aproxima de uma educação no/do campo [...]. (ANTUNES-ROCHA, MARTINS, 2011, p. 225).

Estes saberes, no curso da LPEC, desenvolvem-se em tempos e espaços de aprendizagens denominados de tempo-espaço universidade e tempo-espaço localidade. Estes tempos e espaços estruturam e viabilizam a efetivação do curso na Unifesspa. Para Antunes-Rocha e Martins (2011, p.214), “estes termos não podem ser compreendidos de forma separada, porém são distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processo e produtos relacionados à formação pedagógica”.

A problematização desta pesquisa coloca em evidência os relatórios dos estudantes das turmas do curso da LPEC com ingresso em 2009 e 2011. Estes relatórios são resultantes da práxis educativa compreendida na interlocução de tempos e espaços formativos do curso.

A partir do pensamento bakhtiniano, especialmente da dialogia entre os discursos, ou seja, da correspondência de um discurso a outro, a análise discursiva destes relatórios nos permitiu apreender temas que se traduzem em vozes que adentram o processo formativo dos sujeitos apontando tanto para a vida que adentra a universidade reclamando novos objetos de formação quanto experimentam nas relações com a academia novas fronteiras a serem transgredidas, que, em nosso entendimento.

Compreendemos que o curso se firma na dialogia ao se efetivar por meio da perspectiva de alternância, espaço dialógico por excelência, ao proporcionar a estreita vinculação dos saberes acadêmicos, formatados numa esfera de produção discursiva específica, com os saberes advindos das experiências e modos de vida dos sujeitos do campo. Isto já se configura numa grande potencialidade do curso, pois a atividade de investigação científica como uma atividade de produção de conhecimentos proporciona a interpretação e a interrogação não tão somente do processo educacional ao qual o curso LPEC se objetiva, mas para a necessária e urgente problematização dos fenômenos sociais, culturais e políticos que permeiam a vida do campo. Isto reforça o caráter social do processo de (re) construção do conhecimento.

Não podemos dizer que o curso se filia à perspectiva dialógica, defendida por Bakhtin (2006), considerando tão somente o processo de alternância pedagógica, ele é uma das dimensões dialógicas dos cursos, pois, o projeto como um todo exercita possibilidades dialógicas porque o processo formativo está aberto em seu acontecimento a diferentes vozes que dialogam de forma harmônica ou conflitante. Este formato que abre para diferentes vozes, longe de trazer tranquilidade ao processo formativo, abre-se para os riscos, para o movimento, para a possibilidade de refazer trajetórias, desde que o trabalho de alternância tenha os discursos dos sujeitos do processo de formação como um campo aberto de escutas, um campo indicador de novas possibilidades formativas.

Ao retomarmos nossas ponderações acerca da relação dialógica entre o saber social e o acadêmico materializados nos discursos dos estudantes da LPEC, consideramos que a instituição como um todo se mostra aberta às indagações dos estudantes quando esta proporciona o acesso à pesquisa socioeducacional.

Por pressupor que em diálogos sempre situados cultural, histórica e ideologicamente somos transformados e capazes de transformar os inúmeros contextos em que interagimos com outrem, é que acreditamos que os discursos dos estudantes precisam de uma escuta efetiva como atitude ética e responsiva (BAKHTIN, 2010) capaz de provocar reflexões que resultem tanto nas discussões de cunho político e social, quanto na reconfiguração do curso caso essa necessidade se apresente. Poderá a Unifesspa, enquanto instância formadora de educadores do campo, questionar a estabilidade dos discursos, enquanto significados, numa compreensão de que estes são desestabilizados e transformados em processos históricos de transformação social e assim de possíveis ressignificações do curso como ação responsiva, aberta às contradições.

Ao assumirmos o conceito de dialogismo como estruturante do processo de construção do conhecimento, claramente visto neste estudo pelo processo de alternância pedagógica em que os sujeitos do processo educacional engajam-se discursivamente a fim de compreender o fenômeno socioeducacional investigado, acreditamos, como diz Paulo Freire (1971) em sua última entrevista, que a realidade não está para fazer-nos acomodar, mas para a possibilidade de intervirmos nela posicionados como sujeitos críticos de quem se assume como sujeitos da história com postura rebelde, mas criticamente transformadora do mundo. Como a universidade irá “escutar” os escritos/discursos dos estudantes a fim de provocar reflexões outras e ainda continuar reafirmando a natureza histórica de constituição da Educação do Campo, é o desafio que se coloca.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcia Bastos. **O pensamento pedagógico brasileiro e a construção da escola**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

ANJOS, Maura Pereira dos. **Experiência de formação de professores no sudeste do Pará**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós-graduação em Agriculturas Amazônicas; Capes. Belém, 2009. 205 p.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em educação do campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MUNARIM, Antônio. Tempo-comunidade / Tempo escola: Alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. In: **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. / Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 171-186.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/ Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Mônica Castagna Molina, Laís Mourão Sá (organizadoras.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 213-228.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Mônica Castagna Molina; Laís Mourão Sá (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 19-34.

ARROYO, Miguel González. A educação básica e o movimento social do campo. In: \_\_\_\_; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 10-38.

\_\_\_\_. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 91-108.

\_\_\_\_. Formação de Educadores do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

\_\_\_\_\_. Tempos humanos de formação. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 735-742.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores (as) do Campo. In: **Cadernos CEDES**. Vol. 27, nº 72. Campinas. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 24 de setembro de 2015.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição, São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005, p. 25-36.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: **Educação do campo: epistemologias e práticas**. Evandro Ghedin (org.). São Paulo: Cortez, 2012. p.77-116.

BRAITT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005, p. 87-98.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: **Bakhtin – Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 09-32.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 61-78.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 (**Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**).

\_\_\_\_\_. MDA. Apresentação. In: **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará** / Idelma Santiago da Silva, Haroldo de Souza, Nilsa Brito Ribeiro, orgs. – Brasília: 2014. p. 11-19.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.824, de 05 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará – UFPA.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº. 10 DE 16 de abril de 1998**. Trata da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. **Edital Nº 2, de 23 de Abril de 2008**. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de set de 2015.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 127-154.

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 18-25.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (orgs). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 10-31.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que do que escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação.** Bernardo Mançano Fernandes, Clarice Aparecida dos Santos (et al). Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 7, n.º 1. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, março – junho de 2009, p. 35-64.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. In: **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006. p. 679-684. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em 03 de março de 2017.

CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Documento Síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In: **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Miguel Gonzalez Arroyo; Bernardo Mançano Fernandes (orgs). Brasília, DF, 1999. p. 57-63.

COSTA, Eliane Miranda; MONTEIRO, Albêne Lis. Procampo: uma política de formação inicial para o docente do campo. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo em Portel (PA). In: **Comunicações Piracicaba**, Ano 2, n. 2, p. 113-127, jul.- dez. 2014, ISSN Impresso 0104.

DECLARAÇÃO FINAL. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.** Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: <[http://www.cnbb.org.br/documento\\_geral](http://www.cnbb.org.br/documento_geral)>. Acesso em: 02 de abril de 2015.

DUARTE. Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação.** Bernardo Mançano Fernandes, Clarice Aparecida dos Santos (et al). Brasília: INCRA; MDA, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação do Campo.** 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação.** Bernardo Mançano Fernandes, Clarice Aparecida dos Santos (et al). Brasília: INCRA; MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo

Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Acampamento. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 23-27.

FONEC. **FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 2012, Brasília. Disponível em: <<http://www.educampoparaense.com.br>>. Acesso em 02 de novembro de 2016.

FPEC. **FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Disponível: <http://www.educampoparaense.com.br>. Acesso em 12 de julho de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa**, 33<sup>a</sup> Edição, São Paulo, Paz e Terra S/A, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**, Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Última entrevista 1<sup>a</sup> parte. São Paulo, 17 abr. 1997. Entrevista a Luciana Burlamaqui. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>>. Acesso em: 11 de março de 2017.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo e Formação Política. In: **Territorialidades e diversidade nos campos e nas cidades latino-americanas e francesas**. Marcos Auréli Saquet, Júlio César Susuki, Gláucio José Marafon (orgs.) São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 385-396.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. Maria Teresa Freitas, Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer (orgs.). São Paulo, Cortez, 2003. p. 26-38.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. Ed – São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GIMONET, Jean Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. 1999. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

\_\_\_\_\_. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**/Tradução de Thierry de Burghgrave – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e Educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. Revista: **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p. 348-362, 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton Freitas. Movimento de Educação do Campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Relatório Técnico de Pesquisa: Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública**. CNPq. 2015, Belém – Pará.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salette. MST e Educação In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; SANTOS, Jaqueline Gomes dos. Formação de professores para a Educação do Campo na Universidade Federal de Sergipe. In: **Licenciaturas em Educação do campo: Registros e reflexões a partir das experiências Piloto**. Mônica Castagna Molina; Laís Mourão Sá (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 83-94.

MINAYO. Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIOTELLO, Valdemir. **A construção turbulenta das hegemonias discursivas: o discurso neoliberal e seus confrontos**. Tese de Doutorado. Campinas, S.P: Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem, 2001.

\_\_\_\_\_.Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010, p.167-176.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005. p. 32-52.

MOLINA. Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação do Campo dos Povos do Campo. In: **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Bernardo Mançano Fernandes, Clarice Aparecida dos Santos (et al). Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 19-32.

\_\_\_\_\_. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão. Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; Sá, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: **Licenciaturas em Educação do campo**: Registros e reflexões a partir das experiências Piloto. Mônica Castagna Molina; Laís Mourão Sá (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-62.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das Políticas de Formação de Educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. In: **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br>>. Acesso em 12 de janeiro de 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Políticas Públicas – Educação. In: **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. / Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). – Brasília: MDA, 2010. p. 29-67.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Revista Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [online]. V. 1, n. 1: Brasília, 2011. p. 51-63. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 13 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. 17f. Trabalho apresentado no GT 3: **Movimentos sociais e educação**, 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação – CEE. PARECER: Nº 604/2008 que regulamenta os Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) no Estado do Pará.

PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: **Educação do Campo**: epistemologia e práticas/Evandro Ghedin, (org.) 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 237-250.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/47434267/Philippe-Perrenoud-10-Novas-Competencias-Para-Ensinar>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 343-349.

**RESOLUÇÃO nº. 3.845 de 19 de março de 2009**. Aprova a criação do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo – Marabá.

SANDRONI, Paulo. (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. In: **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2017.

SILVA, José Bittencourt. Populações do Campo na Amazônia Brasileira: desenvolvimento, capital social e o papel da educação. In: **Margens Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisas e Pós-graduação/Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – Vol.4, n.6 (jan/2009) Abaetetuba/PA: UFPA, 2009. p. 39-54.**

SILVA, Lourdes Helena. Concepções, práticas e dilemas das escolas do Campo: A Alternância pedagógica em foco. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**/Leôncio Soares [et. al.] Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 425-440.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das Escolas do Campo: A Escola na vida e a vida como escola**. Universidade Federal de Pernambuco, 2009 (Tese de doutorado).

SOUZA, Haroldo; MICHELOTTI, Fernando. O papel das Ciências Agrárias na Educação do Campo. In: **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará / Idelma Santiago da Silva, Haroldo de Souza, Nilsa Brito Ribeiro, orgs, - Brasília: MDA, 2014. p. 149-174.**

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. O processo pedagógico da luta de gênero na luta pela terra: o desafio de transformar práticas e relações sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 87-109, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. A participação da mulher na luta pela terra: dilemas e conquistas. In: **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas**, v.2: a diversidade das

formas das lutas no campo/Bernardo Mançano Fernandes, Leonilde Servolo de Medeiros, Maria Ignez Paulilo (orgs.) – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 203-222.

TAFFAREL, Celi Zulke. Educação do Campo e Formação de Professores. In: **Seminário Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

TAFFAREL, Celi. Zulke; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TEXTO BASE. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: [http://www.cnbb.org.br/documento\\_geral](http://www.cnbb.org.br/documento_geral). Acesso em: 14 de março de 2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação. **Curso de pedagogia da Unesp**. 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br>> Acesso em: 10 de outubro de 2016.

UNIFESSPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**, Marabá, 2014.

VENDRAMINI, Célia, Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração Final. Por uma política pública de educação do campo**, Luziânia, GO, 2 A 6 de agosto de 2004.

SZUNDY. Paula Tatianne Carréra. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin. **Revista Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(53.1): 13-32, jan./jun. 2014.