

GT 26 - Educação do Campo**EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS(AS):
DESAFIOS E POSSIBILIDADES¹**

Simone Salvador de Carvalho Meneses (UFPE/CAA)

INTRODUÇÃO

A educação para os povos do campo no Brasil por muito foi relegada a um segundo plano, apesar de somente a partir da década de 70 a população urbana aparecer nos dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ultrapassando a do campo, o que comprova que a maior parte da população era esquecida ou invisibilizada em relação às políticas públicas educacionais. Segundo o Parecer N° 36/2001 - CNE/CEB

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2001).

A partir das primeiras décadas do século XX, o projeto de desenvolvimento implantado exigiu a superação dos elevados índices de analfabetismo e a redução do êxodo rural. Assim, o Movimento Ruralista passou a defender a organização de uma escola que contribuísse para manter a população nesse espaço. Para tanto, “tinha como centralidade acentuar a educação como possibilidade de garantir a fixação do homem no campo. Os debates em geral adotaram como tema gerador a tensão urbano/rural” (ANTUNES-ROCHA,

¹ O presente texto é resultado de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEduC/UFPE

2011, p. 130).

Para o ruralismo pedagógico a escola precisava adequar-se ao meio onde estava localizada, preparando os estudantes para o trabalho com práticas agrícolas, difundindo a higiene e o sanitário. De acordo com Bezerra-Neto (2003, p. 11)

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem do campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem do campo, ou, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

O modelo de educação implantado tinha por finalidade civilizar, disciplinar, regenerar essas populações, buscando estratégias que pudessem mantê-las no campo, contendo a migração na sua fonte. O trabalho objetivava desenvolver no aluno o amor pela terra (PAIVA, 1987), propagando uma visão romântica e bucólica de campo.

Uma das contribuições dessa visão era ofuscar os movimentos de resistências presentes em nossa história, a exemplo das revoltas e fugas dos escravos, dos movimentos de caráter messiânico, da luta de trabalhadores(as) por melhores condições de trabalho e pela reforma agrária, iniciada no período de 1954 a 1964 pelas Ligas Camponesas e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

A década de 60 é marcada pela reação dos movimentos sociais e sindicais contra a lógica excludente historicamente implantada no Brasil. Conforme Lunas e Rocha (2009, p. 17) “o campo tornou-se importante referência de diferentes lutas e iniciativas de educação popular (educação política, formação de lideranças, alfabetização, formação sindical e comunitária)” lançando assim, as bases para o nascimento do paradigma da Educação do Campo.

Para Daltro (2007) mesmo diante de toda repressão sofrida durante a Ditadura Militar, os enfrentamentos provocaram mobilizações que levaram a criação, a partir de 1984, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Desde a sua fundação, esse movimento já defendia o papel estratégico que a escola poderia desempenhar na formação dos sujeitos.

Com o passar do tempo, a articulação entre movimentos sociais do campo, instituições comprometidas com as suas lutas, governo e universidades a Educação do Campo foi se estruturando e alcançando dimensões cada vez mais amplas, formando o Movimento da Educação do Campo, o qual vem dando importantes contribuições para a consolidação da política pública de Educação do Campo. Nesse processo, a formação docente assume um

papel estratégico, uma vez que,

É comum, nas universidades e nas escolas de formação de professores, uma tendência de formação a partir de um currículo urbanizado que considera a educação voltada apenas para a cidade, como se fosse parâmetro que contribuiria diretamente na futura atuação do professor. Este profissional ao ser admitido em algum concurso para exercer a sua profissão, é designado para trabalhar na zona rural, levando consigo todos os requisitos, metodologias e demais práticas de uma educação urbana (REIS, 2004, p. 53).

Nesse sentido, considerando que as mudanças na educação, passam também por investimentos nos processos formativos de seus profissionais, o presente texto, fruto de revisão teórica em torno do tema, tem por objetivos: identificar as diferenças entre os paradigmas da educação rural e do campo; descrever os elementos característicos comuns presentes nas práticas da Educação do Campo; compreender a importância da formação inicial de professores(as) para materialização das práticas de Educação do Campo; descrever avanços e contradições na relação entre Educação do Campo e formação de pedagogos(as).

Na construção do referencial teórico apoiamos-nos principalmente nos estudos de Freire (2000), Caldart (2004, 2008, 2010), Silva (2006, 2011), Fernandes; Molina (2004), Molina; Freitas (2011), Brzezinski (2008), Saviani (2012).

O texto está dividido em quatro partes: na primeira trataremos da Educação do Campo enquanto paradigma em construção. Na segunda, faremos uma reflexão a partir dos elementos característicos comuns nas práticas em Educação do Campo. Na terceira parte buscaremos evidenciar a importância da formação inicial de professores(as) na Educação do Campo. Na quarta parte, apresentaremos alguns avanços e contradições na relação entre a Educação do Campo e a Pedagogia, enquanto espaço de disputa e de materialização de projetos antagônicos de formação.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PARADIGMA EM CONSTRUÇÃO

Para Bourdieu (1983), todo campo é um campo de forças e, ao mesmo tempo, um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças. Assim, ao refletirmos sobre o campo da Educação do Campo, é necessário considerarmos o processo histórico de sua formação e as rupturas e transformações ocorridas para atender aos interesses de grupos antagônicos.

Em linhas gerais, identificamos a presença de dois paradigmas. O primeiro deles é o da educação rural, surgido a partir das primeiras décadas do século XX, relacionado à visão

do agronegócio, na qual a política de educação está voltada para a instrução do indivíduo a desenvolver atividades no mundo do trabalho, transformando a força de trabalho em mercadoria. Para Fernandes e Molina (2004, p. 36)

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...] Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Trata-se, portanto do desenvolvimento de processos educativos descomprometidos com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e de sua emancipação, nos quais, o urbano é tomado como referencial de qualidade a ser imitado. É um modelo fundado a partir “do pensamento empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (*Ibid.*, 2004, p. 62).

Para romper com essa lógica, surge, na segunda metade do século XX, o paradigma da Educação do Campo, pautado na luta dos movimentos sociais pela garantia de direitos, emancipação dos povos do campo, reconhecimento de uma visão positiva do campo como espaço de vida e de vínculos identitários (*Ibid.*). Nesse contexto, à educação é atribuído pelos movimentos sociais do campo um papel fundamental uma vez 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, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural (*Ibid.*, p. 36).

Dessa forma, há uma diferença de conceituação, paradigmática e funcional entre rural e campo. A Educação do Campo teve início nas lutas e experiências desenvolvidas principalmente a partir da década de 60, com as contribuições de Paulo Freire e sua pedagogia libertadora (LUNA, ROCHA, 2009). Na consolidação desse paradigma, o MST é considerado um dos pioneiros. No documento aprovado no 6º Encontro Nacional, em 1991, as duas primeiras linhas políticas já apontavam a necessidade de

- Transformar as escolas de 1º grau dos assentamentos em instrumentos de transformação social e de formação de militantes do MST e de outros movimentos sociais com o mesmo projeto político.
- Desenvolver uma proposta de educação que proporcione as crianças, conhecimentos e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança na sociedade. (MST, 2005, p. 29)

Nesse sentido, o MST foi também o primeiro a estabelecer parcerias que viabilizassem a materialização das práticas educativas almejadas. Em 1997 realizou, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA. Para Munarim (2008) o nascimento do Movimento da Educação do Campo, ocorreu nesse evento, que representa o fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. Conforme o autor, “o *‘Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro’*, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento” (Munarim, 2008, p. 02).

O Movimento de Educação do Campo é caracterizado pela organização dos movimentos sociais e sindicais que desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito a terra com as lutas pelo direito à educação. Diferente da visão de educação rural, nele a novidade é o protagonismo dos trabalhadores(as) do campo ocupando o cenário educacional brasileiro, o que até então não havia ocorrido em nenhum outro momento histórico (MOLINA E FREITAS, 2011). Para as autoras,

O Movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor (*Ibid.*, p. 20).

Trata-se de um paradigma cujo diferencial encontra-se na ação permanente dos sujeitos envolvidos no processo. Para Munarim (2011, p. 10) é “uma concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas, empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo”. Dessa forma, não há como entender o conceito desvinculado da luta desses sujeitos.

O Movimento tem investido na articulação de diferentes atores sociais que possam ampliar e fortalecer a construção de estratégias capazes de superar o modelo de educação rural vigente, com destaque para a realização de conferências nacionais e da conquista da legislação específica e do acesso as universidades.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 “foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de pensar a educação para o povo brasileiro que vive no e do campo” (CALDART, 2004, p.13). Nessa conferência ficou definido o uso do termo campo em contraposição a meio rural. De acordo com Kolling, Nery,

Molina, (1999, p. 17) o documento preparatório trás a seguinte justificativa

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao 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.

Assim, a opção pela substituição do termo *rural* por *campo*, usualmente tratados como sinônimos, mas, com significados totalmente antagônicos é a primeira grande ruptura desse processo.

Na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em Luziânia – GO, em 2004, houve uma ampliação a cerca das práticas que contemplam a Educação do Campo. Enquanto na I Conferência os debates focaram a educação básica, nesta, ficou definido que a Educação do Campo compreende as experiências de educação formal e não formal, sendo o primeiro grupo constituído pela educação básica e superior, a serem assumidas como direito de todos e dever do Estado (II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004).

Do ponto de vista legal, o Movimento conquistou a aprovação das Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo - Resolução N° 01/2002, do Parecer N° 01/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância, das Diretrizes Complementares - Resolução N° 02/2008 e do Decreto N° 7.352 de 04 de novembro de 2010 (MOLINA e FREITAS, 2011).O atual desafio tem sido a garantia da implementação dessas legislações.

ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para Caldart (2008) a Educação do Campo é uma concepção não elaborada e fixada, até porque a tentativa de fechar o conceito em um conjunto de palavra poderá matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender. É, portanto,

Um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo e intelectuais que se dedicam à questão agrária brasileira, aos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda aos problemas de soberania alimentar, das patentes, entre outros (JESUS, 2004, p. 65).

Nesse sentido, trabalhar com esse conceito (ainda em construção) requer compreendê-lo a partir de sua dinâmica, “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).

Mas se por um lado ele não pode ser visto como algo fixo tampouco é aleatório. Há, portanto, a necessidade de vinculá-lo a dinâmica histórica que lhe origina. Nessa discussão conceitual, é necessário identificar elementos característicos centrais para o entendimento desse movimento em construção, pois as experiências que dele emergem são diversas.

Como diferenciar as práticas desenvolvidas na educação rural e na Educação do Campo uma vez que os dois paradigmas ainda estão em curso? Quais elementos caracterizam a Educação do Campo?

Caldart (2010), Molina e Freitas (2011) em seus estudos apontam elementos característicos que devem orientar as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo. Primeiro, é preciso trabalhar na construção da identidade da escola do campo. De acordo com o parágrafo único, Art. 2º das Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002)

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

Assim, é fundamental reconhecer a contribuição que a escola do campo pode trazer ao processo mais amplo de transformação social. Para tanto, é necessário que a instituição esteja aberta à construção e vivência de práticas educativas que fortaleçam os processos de transformação e emancipação, em sintonia com os interesses dos povos do campo.

Outro elemento central numa instituição que se propõe a adotar esse paradigma é reconhecer as contribuições que a comunidade poderá trazer para essa mudança, transformando-se num espaço de interação e de construção democrática, com reconhecimento e valorização dos saberes populares, abertura a construção dos processos educativos com a comunidade, diálogo entre os conhecimentos e saberes dos educandos e os conhecimentos científicos. Espera-se, portanto que as instituições educativas venham a ser

[...] protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos (MOLINA, FREITAS, 2011, p. 25).

Falar de Educação do Campo é, portanto, falar de processos dinâmicos, que envolvem sujeitos concretos atuando em sua (re)construção, considerando as especificidades dos diferentes grupos na luta por um projeto de sociedade mais justo, democrático e emancipatório, perspectiva diferente daquela defendida pelo ruralismo pedagógico (cujo objetivo central era conter o êxodo rural) e/ou pela educação rural (na qual o campo é visto como o lugar do atraso e da pobreza, necessitando tomar por referência o modelo único de educação urbana).

Para que essas transformações possam se efetivar, é fundamental que os profissionais que atuam a frente desses processos formativos, seja na educação básica ou superior, possam assumir-se enquanto agentes de mudança. Daí a importância de não apenas lutar pela garantia da formação diferenciada, mas, principalmente de trazer para esses espaços as questões estruturantes da Educação do Campo. Para Freire (2000, p. 40) “a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isso ou aquilo [...] A educação tem sentido, porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.”

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Reconhecendo a importância da formação de professores(as), desde o início, o tema esteve presente nos debates e nas produções do Movimento da Educação do Campo. No documento final da I Conferência ele aparece como uma das propostas de ação, com seis estratégias voltadas a formação inicial:

c) Construir alternativas urgentes de escolarização e de profissionalização dos docentes não-titulados, assegurando uma formação específica contínua, partindo da realidade do trabalho do professor, para atuação no meio rural. d) Reorganizar as formas, os currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores/educadoras para que atendam a educação básica e à educação especial, tendo como referência a realidade do campo. [...] f) Exigir a garantia de formação universitária dos educadores e das educadoras do meio rural. g) Incluir, nos cursos de pedagogia, disciplinas voltadas para a realidade do campo. [...] k) Incentivar estágios de magistério e de pedagogia no meio rural. [...] m) Criar uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais. (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p.51)

É possível perceber que a preocupação não está apenas na garantia da aquisição de uma titulação. Mas, no desenvolvimento desse processo mais amplo, incluindo questões como: especificidade, reflexões a partir das práticas já vivenciadas, preocupação com a organização do currículo, com os métodos utilizados, com a inclusão de temáticas que trabalhem a realidade do campo, entre outros.

As experiências de formação específica em nível superior na Educação do Campo começaram a partir de 1999, com o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (FOERST; FOERST-SCHÜTZ, 2004), por meio da parceria entre o MST, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Já a proposta da Licenciatura em Educação do Campo começou a ser construída em 2005, pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e representantes do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra). Em 2006, o MEC convidou as universidades a dar início às experiências pilotos. Por meio da parceria entre o MEC, o Iterra e a UnB, foi iniciado em 2007 o primeiro curso, seguido de mais três projetos em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal de Sergipe - UFS.

Com o início das experiências pilotos, o MEC criou o Programa de Apoio a Implantação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. A partir daí, foram lançados editais de convocação a instituições de ensino superior para apresentação de projetos de criação de novas turmas. Além disso, experiências em nível médio foram implementadas, a exemplo do Curso Normal/Nível Médio/Magistério do Campo - MAGICAMPO, financiado pelo PRONERA e desenvolvido pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, o INCRA e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG.

Com a aprovação da legislação específica e o esforço desencadeado para a implementação de ações pautadas nessa legislação, a Educação do Campo foi paulatinamente alcançando âmbitos cada vez maiores, levando muitas instituições públicas e particulares a inserir o tema nos Cursos de Pedagogia, seja como componente curricular, seja como área de aprofundamento.

No Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), encontramos, ainda que de forma pouco expressiva, a Educação do Campo como uma das experiências possíveis para a integralização dos estudos.

Ao defender que a Educação do Campo seja assumida enquanto direito de todos e dever do Estado os movimentos sociais ao mesmo tempo que compartilham seus projetos de educação e de sociedade para todos os municípios brasileiros, reconhecem os riscos advindos das tensões e resistências comuns, tanto em relação à aceitação do novo, quanto àquelas ligadas à visão preconceituosa e de criminalização das lutas sociais ainda fortalecida pela mídia e que permeiam o imaginário social em relação a esses grupos. Assim,

À medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade, que entra como nome de secretarias ou coordenações de governos, que aparece como especificidade de preceitos legais, que dá nome a cursos e a linhas de pesquisa, que indica determinadas práticas ou reflexões de movimentos sociais, de movimentos sindicais ou de grupos sociais específicos, começa a aparecer uma tendência que desloca a Educação do Campo de sua identidade originária (CALDART, 2008, p. 70).

Quais os riscos desse deslocamento? Como garantir essa identidade? Quais elementos precisam ser trabalhados na formação de professores(as) em Educação do Campo? Para Arroyo (2007) trata-se de um processo que exige desde a preparação específica da equipe docente formadora, a incorporação de questões centrais ao currículo e aos materiais didáticos utilizados nos cursos.

Essas questões centrais são: a compreensão da força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo; a inclusão dos conhecimentos do campo, do equacionamento da terra e as tensões daí originadas; os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pelos territórios dos quilombos e de indígenas; a construção histórica do sistema escolar, das especificidades da gestão e das formas educar no campo (*Ibid.*).

É ingênuo, nesse sentido, imaginar que a temática seja incorporada sem maiores problemas, correndo-se inclusive o risco de a mesma reduzir-se a práticas aparentemente *neutras*, desvinculadas de uma discussão política crítica sobre contexto histórico da luta pela transformação social e emancipação dos sujeitos do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS): ENTRE CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES

Com base nos estudos de Silva (2006, 2011), Brzezinski (2008) e Saviani (2012), entre outros, é possível perceber as tensões presentes no Curso de Pedagogia desde a sua implantação em 1939, até os dias atuais: seja pela dualidade entre a licenciatura e o

bacharelado, pelas questões em torno da identidade profissional e da inserção do egresso no mercado de trabalho, pela dificuldade de organização dos cursos para atender ao perfil profissional exigido em cada momento histórico, ou ainda por sua vinculação aos diferentes projetos de sociedade e de educação em pauta.

Apesar dessas questões, dados do INEP (BRASIL, 2013) apontam a Pedagogia com a principal opção de formação para os docentes matriculados no ensino superior: de um total de 407.865 docentes matriculados em 2011, 48,98% estavam neste curso, seguido de Letras, com 10,57% e de Matemática com 4,71%.

Para Cavalcante (2013, p. 124 - 125)

A Pedagogia é um campo de estudo que traz implicações formadoras e, por conta disso, suas conjecturas são partilhadas por muitos donos e sobre preceitos híbridos. Pressupõe-se que se não consolidadas em princípios educacionais e políticos comprometidos com uma sociedade democrática e justa, a Pedagogia (assim como as demais ciências) pode colaborar, via do discurso da neutralidade política, para visões de sociedade que, em tese, deveria confrontar. Por conta disso, o campo de estudo da Pedagogia requer consistência formativa e política para engendrar um universo profissional menos sujeito as intervenções circunstanciais da sociedade mercantil solidamente presente.

As preocupações apontadas pela autora são bastante pertinentes, principalmente pela necessidade de garantir uma formação consolidada em princípios educacionais e políticos comprometidos com uma sociedade democrática e igualitária, elementos também buscados na Educação do Campo. Mas até que ponto os cursos tem dado conta desse desafio? Quais as possibilidades desse comprometimento acontecer?

As exigências de formação em nível superior para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental (realidade na maioria das escolas do campo) tem ampliado essa demanda, inclusive com cursos semipresenciais e a distância². Em Pernambuco, desde 1999, o governo do Estado, por meio da Universidade de Pernambuco (UPE) em parceria com 82 municípios, em 42 pólos, implantou o Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE) para atender aos docentes que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e não possuíam ensino superior. Até 2011 o Programa formou 12.000 professores(as) em cursos presenciais e semipresenciais (PERNAMBUCO, 2014).

Para Brzezinski (2008) a LDB ao acelerar a criação de instituições desobrigadas de realizar pesquisa³, acabou por favorecer a propagação de experiências de formação aligeiradas, fundadas no treinamento para transmitir conhecimentos em suas aulas, com base

²De acordo com o INEP (2013), em 2011, 59,4% dos cursos de Pedagogia eram oferecidos à distância.

³Institutos Superiores de Educação e Escola Normal Superior.

nos princípios da qualidade total, da economia de mercado e da ideologia neoliberal, priorizando a produção de saberes instrumentais e utilitários à preparação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Considerando a representatividade do Curso de Pedagogia na preparação dos profissionais que irão atuar na docência e nas equipes de coordenação dos municípios, as questões apontadas por Brzezinski (2008) são preocupantes, pois as mesmas remetem ao paradigma da educação rural, que por sua vez tem relação com o projeto hegemônico.

Assim, as tensões e contradições presentes nesse curso, tendem a acirrar-se ainda mais com a inclusão das temáticas presentes na Resolução 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, oriundas dos grupos que defendem o projeto contra hegemônico. Para Fontana (2012) essa inclusão só foi possível devido aos intensos debates promovidos pelos movimentos comprometidos com as classes populares e com a democratização da educação que lutaram pela defesa de um outro projeto formativo. De acordo com o autor,

As reivindicações embasadas na concepção emancipatória da educação defenderam outro projeto formativo para professores e pedagogos. Entre outras reivindicações, o movimento ressaltava a necessidade do curso de Pedagogia preparar professores para realizarem práticas pedagógicas que levassem em conta a diversidade social e cultural, as relações de gênero e étnico-raciais da sociedade brasileira, além da importância de incluir estudos sobre a problemática ambiental e a sexualidade (FONTANA, 2012, p.2).

Após um longo período de lutas e debates travados entre o Conselho Nacional de Educação e as demais entidades ligadas aos movimentos de educadores(as), a Resolução aprovada pode ser considerada uma “solução negociada” (SAVIANI, 2012 p. 60), mas que está longe de representar um consenso e ainda continua sendo alvo de inúmeras críticas.

Para Cavalcante (2013, p. 124)

É nesse território contraditório e fértil que a Ciência da Educação encontra eco na Educação do Campo, quando a prática pedagógica busca sua alma teórica e política entre o fazer a educação e o pensar a educação, quando a Pedagogia transita em universos múltiplos e leva consigo a responsabilidade de não permitir que a educação funcione “suspensa no ar”.

Dessa forma, é de suma importância o desenvolvimento de pesquisas que apresentam resultados sobre a formação de pedagogas/os na atualidade, na tentativa de analisar como estão sendo trabalhadas as questões sobre politização, emancipação, compromisso com a transformação da realidade, entre outros. É fundamental ainda identificar os processos que

favoreçam a incorporação de visões que tendem a naturalizar problemáticas historicamente construídas, levando os sujeitos à aceitação de discursos fatalistas e imobilizadores que apenas contribuirão como instrumentos eficazes para a acomodação e manutenção do *status quo* (FREIRE, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo é um paradigma que surge da necessidade de romper com processos de exclusão e dominação historicamente implantados no Brasil contra os povos do campo, buscando superar a lógica da educação rural, na qual o urbano é tomado como referência de desenvolvimento. Trata-se de um conceito atual e em construção, o que exige a identificação de elementos característicos que possam diferenciar suas práticas daquelas vivenciadas no modelo de educação rural ainda tão presente em nossas escolas.

Para atingir seus objetivos, a formação de professores(as) é uma de suas linhas estratégicas de ação, pois é somente por meio dela que os profissionais poderão ser capazes de desenvolver seu papel na superação de práticas arcaicas e preconceituosas, assumindo-se enquanto parceiros na transformação da realidade, na emancipação e valorização dos sujeitos e de sua cultura.

Assim, por meio da articulação de diferentes parceiros, o Movimento da Educação do Campo já alcançou conquistas importantes, dentre as quais, merecem destaque a realização de eventos que deram dimensão nacional ao tema, a aprovação da legislação específica e as conquistas pela garantia do acesso às universidades.

Além dos Cursos de Pedagogia da Terra e as Licenciaturas em Educação do Campo, vários Cursos de Pedagogia vem inserindo o tema seja como componente curricular ou como área de aprofundamento. Assim, é fundamental a realização de pesquisas que possam refletir sobre os desafios e possibilidades dessa inserção, considerando principalmente as questões postas a partir da aprovação da LDB 9.394/96 e da Resolução nº 01/2006, que sinalizam embates entre projetos de sociedade antagônicos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In: MUNARIM, A. BELTRAME, S. CONDE, S. F. PEIXER, Z. I. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2ª Ed. Florianópolis: Editora Insular, 2011. p. 123-143.

ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores(a) para o campo**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

BEZERRA-NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, p.122-155, 1983.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 set. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Parecer 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília - DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 01 de 03 de Abril de 2002: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília - DF: CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 01 de 15 de Maio de 2006: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília - DF: CNE/CEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2012: Resumo Técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, 2013.

BRASIL. **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. Brasília –DF, 2010.

BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Educação e Sociedade - Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5), p. 13-52.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2008. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 7), p. 67-86.

CALDART, R. S. (Org.) **Caminhos para transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.**São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAVALCANTE, L. O. H. A Pedagogia como ciência da educação e a Educação do Campo como enriquecimento na Pedagogia.In: NASCIMENTO, A. D. RODRIGUES, R. M. C. SODRÉ, M. D. B. (Org.) **Educação do Campo e contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces.**Salvador: EDUFBA, 2013. p. 109-128.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – II. **Documento Final:** Por Uma Política Pública de Educação do Campo.Luziânia - GO, 02 a 06 de Ago / 2004. Disponível em < <http://educampoparaense.org/site/pages/biblioteca/documentos.php>> Acesso em: 28 out. 2013.

DALTRO, R. R. **Movimentos sociais e Educação no Campo.** VIDYA – Revista do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (UNIFRA). Disponível em <<http://sites.unifra.br/vidya/Artigos/2007>> Acesso em: 04 mar. 2013.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo.In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.**Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53-89.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.**São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FOERST, E. FOERST-SCHÜTZ, G. M. Professores, Sem Terra e Universidade: qual parceria? In: ANDRADE, M. R. DI PIERRO, M. C. MOLINA, M. C. JESUS, S. M. A. **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa de Educação na Reforma Agrária.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 211-228.

FONTANA, Maria Iolanda. Educação do Campo no currículo do Curso de Pedagogia:experiência para a ação docente emancipadora.XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2012, **Anais.** Campinas: UNICAMP, Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 2.

JESUS S. M. S. A. de. Questões paradigmáticas na construção de um projeto político da Educação do Campo.In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.**Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53-89.

KOLLING, E. J. NÉRY, I.MOLINA, M. C. (Org.) **Por uma Educação do Campo (Memória).** Brasília: Fundação UnB, 1999.

LAGAR, F. M. G. Concepções de Formação Docente. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino: Para uma realidade complexa, que escola? Que ensino? 2011, **Anais.** Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC. Centro de Estudos e Pesquisas em Didática – CEPED. Goiânia – GO, 2011. Anais. Disponível em <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe>> Acesso em: 13 dez. 2013.

- LUNAS, A. C. ROCHA, E. N. Histórico e luta do MSTTR pela construção de políticas públicas de educação do campo. In: LUNAS, A. C. ROCHA, E. N. (Org.) **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo**. Brasília: Dupligráfica, 2009.
- MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. de A. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17 – 31. Abr / 2011.
- MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção**. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, na 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu – MG, 2008.
- MUNARIM, A. BELTRAME, S. CONDE, S. F. PEIXER, Z. I. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2ª Ed. Florianópolis: Editora Insular, 2011.
- UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **PROGRAPE: Manual de Orientações**. Disponível em < <http://www.upenet.com.br/concluido/2006/progrape06/>> Acesso em: 14 abr. 2014.